

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 2 (71)
апрель — июнь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology*

Scientific and practical journal

No. 2 (71)
April — June

Published since 2006

Москва
Moscow
2025

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство ПИ № ФС77-62463 от 27 июля 2015 г.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Главный редактор

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

3 диссертационных заместителя главного редактора:

Коробейников Игорь Александрович — доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Редакционная коллегия:

Акопов Гарник Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»; профессор Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Акопян Любовь Суреновна — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Андреева Алла Дамировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»

Вачков Игорь Викторович — доктор психологических наук, профессор, профессор НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»

Подольская Татьяна Афанасьевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»

Сыманюк Эльвира Эвальдовна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Редакционный совет:

Аванесян Грант Михайлович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета (Ереван, Армения)

Берберян Ася Суреновна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет», председатель Армянского отделения Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армянского отделения Международной академии психологических наук

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный работник сферы образования Российской Федерации, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования

Зеер Эвальд Фридрихович — доктор психологических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Инновации в профессиональном образовании» ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Цибизова Татьяна Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2073-8544

© Московский психолого-социальный университет, 2025
© Актуальные проблемы психологического знания, 2025
© Коллектив авторов, 2025

Возрастная классификация: не маркируется

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



**Дорогие читатели нашего журнала, наши уважаемые авторы,
члены редакционной коллегии и редакционного совета!**

Вот и пришла пора долгожданного лета, когда и в нашей многотрудной жизни наступает время отдыха, время душевного покоя, согласия с собой и с миром, в котором только и возможно творчество — профессиональное и жизненное. Пусть это лето подарит вам встречу с заветной научной темой, интересным собеседником, учеником, другом, произведением искусства. Возможны и иные встречи. Воспоминание о значимых событиях жизненного пути — это встреча человека с самим собой, подлинным, проверенным жизнью. В этот процесс вносят вклад самосознание, рефлексия, смысложизненные и ценностные ориентации, пространственно-временные координаты жизненного пути. Итогом таких воспоминаний становится жизненный опыт, творящий собственное пространство, время и смысл. В нем проявляется субъектность, осмысленная структурность, аксиологичность, экзистенциальность зрелого человека. Для того, чтобы жизненный опыт сформировался, чтобы воспоминание стало деятельностью, содействующей интеграции представлений о себе и своем жизненном пути, и не было безрезультатным перебиранием образов прошлого, сочетающимся с отвержением настоящего, необходимо, чтобы произошла встреча как глубокий и интенсивный контакт человека

с собой, своим прошлым опытом и воспоминаниями о своей жизни. Анализируя психологические условия для такой встречи, нетрудно убедиться, что среди них много общего с условиями встречи с художественными произведениями.

Любая встреча — это задача на смысл. Встреча с собой или с художественным произведением ставит перед человеком важнейшие экзистенциальные проблемы: какой я? в чем мое предназначение? мой долг перед жизнью? мое место в системе вечных ценностей? Атмосфера полотна или текста создает ситуацию неопределенности, которая может ощущаться как волшебство или тайна. Эта атмосфера захватывает, «втягивая» в себя внутреннюю жизнь зрителя, в том случае, если его встреча с произведением состоялась. Ситуация неопределенности стимулирует развитие рефлексии, воображения, креативности как сотворчества, но задачу на смысл надо захотеть решать. Надо и захотеть овладеть основами языка художественной выразительности для распознавания и сопереживания ситуации неопределенности. Благодаря способности человека удержать эту ситуацию становится возможным смыслопорождение как движение по горизонтали (в плане расширения связей с миром), по вертикали (в системе вечных ценностей) и в глубину (в плане самопознания).

Задача смыслопорождения трудна и на первый взгляд представляется необязательной; решение подобных задач не открывается непосредственно, а переживается, порой мучительно, поскольку отсутствие или нарушение смысла подрывает ценностные основы бытия. Противоречие в произведении искусства представлено в неявной форме, но каждый человек, если захочет, может восполнить его в своих чувствах. Другое дело — захочет ли, ведь приглашая новую ценность в свою внутреннюю жизнь, человек принимает ответственность за новые связи с действительностью и, соответственно, новые обязательства. И однажды взгляд прильнет к строке или полотну, а сердце тревожно замрет — значит, встреча состоялась

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Берберян А. С., Овасянян Л. А.</i> Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и локуса контроля у молодёжи.....	9
<i>Воробьева К. А., Мочалова Е. С.</i> Особенности воспитательных компетенций и самореализации у женщин с разным уровнем личностной зрелости	16
<i>Домбровская И. С.</i> Диалогическое понимание жизни через чтение художественной литературы.....	32
<i>Савина Т. В., Пашукова А. Д.</i> Возможности применения технологий виртуальной реальности при терапии посттравматического стрессового расстройства	49

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Акопов Г. В., Акопян Л. С., Бирюлин В. А., Колесникова Е. И., Чернышова Е. Л.</i> Цифровизация образования: позиция учителей начальной и средней школы.....	58
<i>Апасова Е. В.</i> Особенности самосознания подростков, переехавших в Москву из зоны проведения СВО.....	75
<i>Валявко С. М.</i> Применение элементов когнитивно-поведенческого подхода в логопсихологической практике	86
<i>Покровская С. Е., Скробут Т. А.</i> Виды персональных траекторий студентов-психологов 4-х курсов в процессе обучения	99
<i>Полякова О. Б.</i> Специфика симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием	113
<i>Полякова О. Б., Бонкало Т. И.</i> Направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: метаанализ научных публикаций Scopus 2024	127
<i>Терехов А. А.</i> О содержании технологии развития патриотизма у обучающихся учреждений высшего образования.....	140
<i>Шафикова Г. Р., Осипенко О. Е.</i> К проблеме самосознания матерей с разным уровнем созависимых отношений.....	157
<i>Шульга Т. И.</i> Теоретический обзор исследований зависимости подростков в условиях цифровизации.....	172

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Кузнецова М. Н., Лещук А. А.</i> Прогностическая модель типов и предикторов деструктивного поведения подростков	186
<i>Макагонова Ю. Ю.</i> Понимание цикла агрессивного поведения: теоретические и интервенционные перспективы	197
<i>Шумакова Н. Б., Кулагина И. Ю., Анасова Е. В.</i> Изменение мотивационного профиля детей с высоким уровнем интеллектуального развития при переходе в средние классы	213

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Ионанова Ю. В.</i> Нейрографика как метод коучинга и психологической помощи: направление применения в России, оценка эффективности и будущие направления исследований.....	224
<i>Петросян Л. С.</i> Изучение психотипов и эмоциональных состояний пожилых людей (на базе социально-образовательного лагеря для пожилых)	236

ПАМЯТИ СОВЕТСКОГО и РОССИЙСКОГО УЧЕНОГО

<i>Семенов И. Н.</i> Рефлексия эволюции социально-педагогической психологии развития личности в групповых взаимодействиях (в связи с вековым юбилеем первого президента РАО А. В. Петровского и 55-летием его научной школы)	244
Правила оформления статей.....	265

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Berberian A. S., Hovasapyan L. A.</i> The Interconnection of the Level of Stress Resistance and Locus of Control Among Youth.....	9
<i>Vorobyeva K. A., Mochalova E. S.</i> Features of Educational Competencies and Self-realization in Women with Different Levels of Personal Maturity	16
<i>Dombrovskaya I. S.</i> Dialogical Understanding of Life through Reading Fiction.....	32
<i>Savina T. V., Pashukova A. D.</i> Possibilities of Using Virtual Reality Technologies in the Therapy of Post-traumatic Stress Disorder.....	49

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Akopov G. V., Akopyan L. S., Biryulin V. A., Kolesnikova E. I., Chernishova E. L.</i> Digitalization of Education: the Position of Primary and Secondary School Teachers.....	58
<i>Apasova E. V.</i> Peculiarities of Self-awareness of Teenagers Who Moved to Moscow from the Venue Area SMO	75
<i>Valyavko S. M.</i> Practices of Implementation of Cognitive and Behavioral Approach Elements in Speech Therapy Work.....	86
<i>Pokrovskaya S. E., Skrobut T. A.</i> Types of Personal Trajectories of 4th-year Psychology Students in the Learning Process.....	99
<i>Polyakova O. B.</i> Specificity of Symptoms of Professional Well-being of Teachers with Mental Burnout	113
<i>Polyakova O. B., Bonkalo T. I.</i> Directions of Modern Research on Students' Academic and Professional Stress: a Meta-analysis of Scientific Publications Scopus 2024.....	127
<i>Tserakhau A. A.</i> On the Content of Technology of Patriotism Development Among Students of Higher Education Institutions	140
<i>Shafikova G. R., Osipenko O. E.</i> On the Problem of Self-awareness of Mothers with Different Levels of Codependent Relationships.....	157
<i>Shulga T. I.</i> Theoretical Review of Adolescent Addiction Studies in the Context of Digitalization	172

AGE PSYCHOLOGY

<i>Kuznetsova M. N., Leshchuk A. A.</i> Predictive Model of Types and Predictors of Destructive Behavior in Adolescents	186
<i>Makagonova Yu. Yu.</i> The Aggressive Behavior Cycle: an Analysis and Correction	197
<i>Shumakova N. B., Kulagina I. Yu., Apasova E. V.</i> The Change of Motivational Profile of Children with a High Level of Intellectual Development during the Transition to the Middle Classes	213

WORD TO THE YOUNG

<i>Ionanova Yu. V.</i> Neurographics as a Method of Coaching and Psychological Help: Russian Applications, Estimation of Efficiency and Future Research.....	224
<i>Petrosyan L. S.</i> Study of Psychotypes and Emotional States of Elderly People (Based on a Social-educational Camp for the Elderly)	236

IN MEMORY OF THE SOVIET AND RUSSIAN SCIENTIST

<i>Semenov I. N.</i> Reflection on the Evolution of Social and Pedagogical Psychology of Personality Development in Group Interactions (On the 100th Anniversary of the First President of the Russian Academy of Education, A. V. Petrovsky, and the 55 th Anniversary of His Scientific School)	244
Articles execution rules	265

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.923

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_9

EDN: IHZMQD

Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и локуса контроля у молодёжи

Ася Суреновна Берберян

ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет»,

Ереван, Республика Армения, aspsy@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-0321-0161

Лили Арменовна Овасапян

ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет»,

Ереван, Республика Армения, lili.hovasapyan@sudent.rau.am

Аннотация. На сегодняшний день вопрос, связанный с изучением локуса контроля, стрессоустойчивости молодежи, представляет несомненный интерес как в социальном аспекте, так и в научных исследованиях. Методологическая основа нашего исследования базируется на теоретических концепциях локуса контроля Роттера и проблемах стрессоустойчивости, отраженных в работах Г. Селье, Ю. Щербатых и др. Мы провели эмпирическое исследование по выявлению интернального и экстернального локуса контроля и уровня стрессоустойчивости у молодежи. Результаты теоретического и эмпирического исследования представляют научно-практическую ценность.

Ключевые слова: локус контроля, стрессоустойчивость, личность, молодежь.

The Interconnection of the Level of Stress Resistance and Locus of Control among Youth

Asya S. Berberyan

Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Republic of Armenia,

aspsy@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-0321-0161

Lili A. Hovasapyan

Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Republic of Armenia,

lili.hovasapyan@sudent.rau.am

Abstract. Currently, the issue of locus of control and stress resilience among young people is of undeniable interest both in the social context and in scientific research. The methodological foundation of our study is based on the theoretical concepts of locus of control by J. Rotter and the problems of stress resilience as outlined in the works of H. Selye, Yu. V. Shcherbatykh,

and others. We conducted an empirical study aimed at identifying the internal and external locus of control and the level of stress resilience among young people. The results of the theoretical and practical research hold significant scientific and practical value.

Keywords: locus of control, stress resilience, personality, young people.

Современное общество сталкивается с рядом проблем, включая социальные кризисные процессы, экономические проблемы, социальные сети и интернет, военные конфликты, отрицательное влияние политических организаций на психологическое состояние молодого поколения. В этих условиях стрессоустойчивость человека является одним из ключевых ресурсов для сохранения психологического благополучия. Исследование взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и локуса контроля личности у молодежи является очень важным и актуальным аспектом, поскольку в научной литературе хорошо изучены как стрессоустойчивость, так и локус контроля, однако вопрос их взаимосвязи до сих пор остается недостаточно исследованным.

Гипотеза: предполагается, что существует взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и локусом контроля у молодежи.

Целью исследования является изучение взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и локусом контроля у молодежи.

Методологической базой нашего исследования являются теоретические положения по локусу контроля Дж. Роттера и по проблемам стрессоустойчивости, отраженные в работах Г. Селье, Ю. В. Щербатых и др.

Методами исследования являются теоретический анализ научной литературы, анкетирование, тестирование, с применением следующих методик: методика «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера, тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона и методы математической статистики.

Изучением стресса и стрессоустойчивости занимались такие ученые, как Г. Селье, Ю. В. Щербатых, В. А. Бодров и другие. Концепция стресса была введена Гансом Селье в 1936 году. Согласно концепции Г. Селье, стресс — это неспецифическая реакция организма на любое предъявляемое ему требование. При возникновении стрессовой ситуации значение имеет не её эмоциональная окраска, которая может быть приятной или неприятной, а степень необходимости адаптации или перестройки организма. Если воздействующий фактор оказывает незначительное влияние, организм сохраняет высокую функциональную активность. Однако при сильном или продолжительном воздействии происходит истощение адаптационных ресурсов и перенапряжение регуляторных систем. Технологические изменения окружающей среды привели к возникновению новых факторов воздействия, которые связаны, в первую очередь, с ускорением

жизненного ритма, ростом непредсказуемых и неопределенных ситуаций и развитием информационных технологий. Эти изменения требуют от человека постоянной адаптации, что вызывает частые или даже хронические стрессовые состояния. Согласно концепции Шэрон Мельник, стресс — это не внешний фактор, он зарождается во внутренних механизмах психики человека. Стресс возникает в ситуациях, когда предъявляемые требования превышают способность человека контролировать происходящее. Степень напряжения человека напрямую зависит от уровня контроля над ситуацией: чем больше контроль над ситуацией, тем ниже степень напряжения, и наоборот [1; 7].

На сегодняшний день имеется значительный объем многоплановых исследований, которые направлены на изучение феномена стрессоустойчивости. Однако многие исследователи подчеркивают сложность, противоречивость и недостаточный уровень разработанности методологических и концептуальных основ этого психологического феномена. В психологической науке отсутствует единое понимание содержания феномена стрессоустойчивости, и, следовательно, отсутствует единое определение этого феномена. Стрессоустойчивость, как любой психологический феномен, не возникает мгновенно, а имеет свое онтогенетическое происхождение, будучи как результатом, так и средством психического развития личности. Тем не менее в психологической литературе данный вопрос рассматривается фрагментарно, зачастую вне контекста системности личности и принципов развития. Внимание обычно сосредоточено на развитии отдельных качеств, таких как копинг-стратегии, а также на рекомендациях по психокоррекции лиц, которые пережили стрессовые ситуации. Таким образом, в основном внимание уделяется уже произошедшим изменениям и процессу реабилитации. Физиологические и психофизиологические характеристики человека оказывают влияние на процессы возникновения и протекания стресса. Однако это не означает, что в экстремальных ситуациях данные механизмы действуют неизбежно и не поддаются контролю со стороны личности. Ключевое значение в восприятии ситуации имеет ее субъективная оценка, а также приписывание ей индивидуального смысла, что определяет её восприятие либо как стрессогенного фактора, либо как условия, способствующего успешной адаптации. Существует множество методов коррекции стресса, и ключевая задача заключается в выборе тех подходов, которые соответствуют индивидуальным особенностям человека и учитывают реальные условия, характерные для конкретного места и времени [2; 3; 6].

Понятие «локуса контроля» было введено в психологию Дж. Роттером, который определял его как характеристику личности, которая

отражает склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо собственным действиям, либо внешним обстоятельствам. Согласно Дж. Роттеру, локус контроля является универсальной и устойчивой характеристикой личности, которая остаётся неизменной независимо от типов ситуаций и событий, с которыми сталкивается человек. Дж. Роттер выделил два типа локуса контроля: интернальный (внутренний), при котором человек считает, что результаты событий зависят от его усилий, и экстернальный (внешний), когда успех или неудача приписывается внешним факторам. Тип локуса контроля влияет на особенности поведения личности в социальной среде, чувство ответственности, уровень активности и восприятие возможности управлять своей жизнью. Исследования локуса контроля имеют большое значение для психологической науки и практики. Однако современные подходы изучения данного феномена сопровождаются методологическими и методическими противоречиями. В частности, в концепции Дж. Роттера локус контроля рассматривается как устойчивое и инвариантное свойство, которое сохраняет свою стабильность в широком спектре социальных ситуаций, включая ситуации успеха и неудачи. В то же время результаты современных исследований ставят под сомнение однозначность проявлений локуса контроля в разных типах ситуаций, указывая на возможную вариативность данного свойства. А. А. Реан отмечает, что внешний локус контроля в контексте переживания неуспеха выполняет функцию защитного механизма. Он позволяет личности дистанцироваться от ответственности за допущенные неудачи, что способствует адаптации к постоянным внешним негативным оценкам деятельности и поведения со стороны окружающих. Этот процесс играет важную роль в сохранении психологической устойчивости [4; 5].

В эмпирическом пилотажном исследовании участвовали 30 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, 23 из них представители женского пола, а 7 — мужского, 30 % из них — работающие. 83,3 % респондентов — холостые и незамужние, у 13,3 % респондентов вариант выбора был «другое», а 3,3 % из них женатые и замужние.

По результатам анкеты выяснилось, что 63,3 % респондентов обсуждают напряжение и стресс, которые у них возникают, с самим собой (внутренний монолог, ведение дневников и так далее), 30 % — в общении с друзьями и родственниками, а остальные 6,7 % — в общении с другими людьми. 80 % респондентов в настоящий период испытывают напряжение и стресс часто, 13,3 % респондентов — редко, а 6,7 % — затруднились ответить. В значительной степени снять напряжение и стресс респондентам помогают развлечения, индивидуальные способы преодоления

стресса, занятия творчеством, в меньшей мере — путешествия, одиночество, посещение кинотеатров, концертов, спектаклей и спорт, а меньше всего — чтение художественной литературы.

Результаты методики «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера показали, что у большинства респондентов преобладает экстернальный тип локуса контроля, у остальных преобладает интернальный тип личности или сразу два типа локуса контроля. На рисунке 1 показаны результаты данной методики.

По результатам теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона выяснилось, что большинство респондентов имеют средний уровень стрессоустойчивости, а малая часть из них — высокий уровень стрессоустойчивости. На рисунке 2 показаны результаты данного теста.

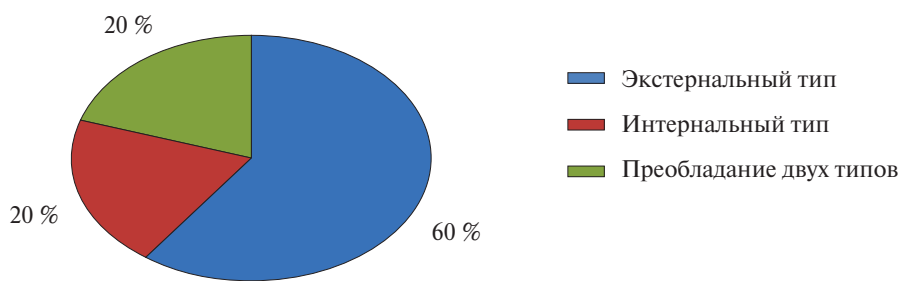


Рисунок 1. Преобладание типов локуса контроля личности

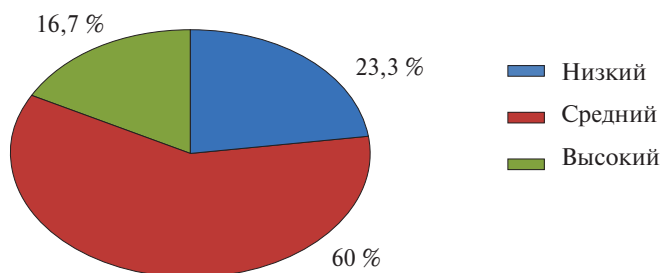


Рисунок 2. Уровень стрессоустойчивости личности

По результатам методики «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера и теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона был сделан корреляционный анализ, чтобы выяснить, есть ли взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и типами локуса контроля. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между

уровнем стрессоустойчивости и типами локуса контроля отражены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа

Показатель	Экстернальный тип локуса контроля	Интернальный тип локуса контроля
Уровень стрессоустойчивости	0.55	–0.55

Как видно из таблицы 1, существует положительная связь между уровнем стрессоустойчивости и экстернальным типом локуса контроля, а между уровнем стрессоустойчивости и интернальным типом локуса контроля существует отрицательная связь.

Выводы

- Мы изучили понятие стресса, стрессоустойчивости, их особенности на основе работ таких авторов, как Г. Селье, Ю. В. Щербатых и др. Мы рассмотрели понятие локуса контроля и особенности типов локуса контроля по Дж. Роттеру.

- Обработка и анализ полученных данных свидетельствуют о подтверждении выдвинутой гипотезы о том, что существует взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и локусом контроля личности молодежи, поскольку результаты показывают наличие умеренной положительной связи между уровнем стрессоустойчивости и экстернальным типом личности, также показывают наличие умеренной отрицательной связи между интернальным типом личности и уровнем стрессоустойчивости у молодежи.

Таким образом, изучение данной темы имеет существенное значение для повышения качества жизни молодежи и её успешной адаптации в быстро меняющихся условиях современного мира, поскольку изучение данной проблемы открывает перспективы для развития программ психологической поддержки молодежи.

Библиографический список

1. *Курясов И. А.* Стресс и стрессоустойчивость студентов / И. А. Курясов // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. — 2013. — № 5. — С. 64–66.
Kuryasev I. A. Stress i stressoustoichivost' studentov / I. A. Kuryasev // Vestnik RUDN. Seriya: Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. — 2013. — № 5. — S. 64–66.
2. *Мельник Ш.* Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях / Ш. Мельник. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 256 с.
Mel'nik Sh. Stressoustoichivost'. Kak sokhranyat' spokoistvie i effektivnost' v lyubykh situatsiyakh / Sh. Mel'nik. — Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2013. — 256 s.
3. *Михеева А. В.* Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А. В. Михеева // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2010. — № 2. — С. 82–86.

Mikheeva A. V. Stressoustoichivost': k probleme opredeleniya / A. V. Mikheeva // Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. — 2010. — № 2. — S. 82–86.

4. *Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 4. — С. 3–13.*

Rean A. A. Problemy i perspektivy razvitiya kontseptsii lokusa kontrolya lichnosti / A. A. Rean // Psikhologicheskii zhurnal. — 1998. — Т. 19, № 4. — С. 3–13.

5. *Савина Ю. В. Локус контроля в понимании современной психологии / Ю. В. Савина, Е. В. Щетинина // Молодой ученый. — 2022. — № 42. — С. 219–223.*

Savina Yu. V. Lokus kontrolya v ponimanii sovremennoi psikhologii / Yu. V. Savina, E. V. Shchetinina // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 42. — С. 219–223.

6. *Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 256 с.*

Shcherbatykh Yu. V. Psikhologiya stressa i metody korrektsii / Yu. V. Shcherbatykh. — Sankt-Peterburg : Piter, 2006. — 256 s.

7. *Selye H. Stress Without Distress / H. Selye. — [S. I.] : Lippincott Williams & Wilkins, 1974. — 171 p.*

Исследование выполнено при поддержке Комитета высшего образования и науки МОНКС РА (Научный проект №10-2/24SSAH-5A039).

The research was supported by the Higher Education and Science Committee of MESCS RA (Research project №10-2/24SSAH-5A039).

Информация об авторах

Ася Суреновна Берберян — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Института международных отношений и общественно-политических наук, ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет».

Лили Арменовна Овасапян — магистрант 2-го курса ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет».

Information about the authors

Asya Surenovna Berberyan — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of the Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, Russian-Armenian (Slavonic) University.

Lili Armenovna Hovasapyan — Second Year Master's Student of the State Educational Establishment of Higher Professional Education Russian-Armenian (Slavonic) University.

Для цитирования: Берберян А. С. Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и локуса контроля у молодёжи / А. С. Берберян, Л. А. Овасапян // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 9–15. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_9. — EDN: IHZMQD

For citation: Berberyan A. S., Hovasapyan L. A. The interconnection of the level of stress resistance and locus of control among youth, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 9–15. (In Russ.) DOI: 10.51944/20738544_2025_2_9, EDN: IHZMQD

Статья поступила в редакцию 03.04.2025; одобрена после рецензирования 07.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 03.04.2025; approved after reviewing 07.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Особенности воспитательных компетенций и самореализации у женщин с разным уровнем личностной зрелости

Ксения Андреевна Воробьева

Институт психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия,
kseniaprimavera@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9244-9336

Елена Сергеевна Мочалова

Институт психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия,
em.soch2014@gmail.com, ORCID: 0009-0009-8024-1093

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов воспитательной компетенции и личностной зрелости у женщин. Воспитательная компетентность женщин рассматривается как интегративная личностная характеристика, основанная на личностной зрелости и родительском потенциале. Представлены результаты эмпирического исследования связи воспитательных компетенций, особенностей самореализации и личностной зрелости у женщин. В статье обозначены цели психологической работы с женщинами с низким уровнем зрелости, которые направлены на развитие и самореализацию их личностного потенциала, формирование индивидуальной жизненной стратегии и осознанного выбора адаптивных сценариев поведения и взаимодействия со своими детьми.

Ключевые слова: воспитательные компетенции, самореализация, личностная зрелость, средний возраст, женщины, детско-родительские отношения.

Features of Educational Competencies and Self-realization in Women with Different Levels of Personal Maturity

Ksenia A. Vorobyeva

Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia, kseniaprimavera@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9244-9336

Elena S. Nochalova

Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia, em.soch2014@gmail.com, ORCID: 0009-0009-8024-1093

Abstract. The article is devoted to the study of theoretical aspects of educational competence and personal maturity in women. The educational competence of women is considered as an integrative personal characteristic based on personal maturity and parental potential. The results of an empirical study of the relationship between educational competencies, characteristics of self-realization and personal maturity in women are presented. The article outlines the goals of psychological work with women with a low level of maturity, which are aimed at the development and self-realization of their personal potential, the formation of an individual life strategy and a conscious choice of adaptive scenarios of behavior and interaction with their children.

Keywords: educational competencies, self-realization, personal maturity, middle age, women, child-parent relations.

Актуальность исследования заключается в том, что семья рассматривается сегодня как важнейший институт воспитания, обладающий разнообразными ресурсами (социальными, материальными, психологическими), которые способствуют генезису основ духовно-нравственного, эстетического и жизненного опыта ребенка [9]. Психологическое благополучие развивающейся личности и воспитательные воздействия находятся в зоне ответственности родителей подрастающего поколения и предполагают наличие у них готовности к осуществлению гармоничного воспитания ребенка и обладание соответствующими воспитательными компетенциями [7; 8].

В отечественной психолого-педагогической литературе встречаются понятия родительских и педагогических компетенций [2]. Учитывая, что одной из основных функций родителя является воспитание детей, целесообразно воспитательные, педагогические и родительские компетенции рассматривать как синонимичные. Воспитательные, или родительские, компетентности понимаются Н. Ф. Талызиной и Р. К. Шакуровым как знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности [17]. А. П. Тряпицина воспитательные компетенции рассматривает в качестве интегральной характеристики, определяющей способность взрослых решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей [12]. Н. Г. Кормушина в контексте воспитательных компетенций рассматривает возможности создания условий, в которых дети ощущают себя в психологической безопасности, получая поддержку взрослого в развитии [5]. С точки зрения М. М. Мизина, родительские компетенции предполагают наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка [17]. Н. Е. Костылева описывает родительские компетенции как «индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и качеств личности, способствующих готовности родителя к реализации воспитательной функции» [4, с. 241].

Данная проблема приобретает практическую значимость в контексте стремления женщин-матерей к социальной и личностной самореализации [20]. Современные женщины достаточно часто ориентированы на реализацию в карьере и социально значимой деятельности, как приоритетных в жизни [16]. В условиях глобализации и стремительного распространения информации транслируются идеи равноправия и независимости [3]. Многие современные женщины становятся финансово независимыми в результате высоких карьерных достижений [1]. Часто таким женщинам трудно удерживать баланс между семьей

и карьерой [15]. Личностная зрелость формируется в непрерывном процессе, который подразумевает персональную ответственность и ответственность за близких, саморазвитие в разных сферах жизнедеятельности, умение принимать важные, значимые решения, быть стойкими к негативу и открытыми новому опыту, ставить и достигать свои цели [10; 19].

На протяжении последних десятилетий идея самореализации женщины претерпела изменения [6]. Сегодня женщины находят себя в общественной и экономической жизни страны [11]. Тем не менее в историческом развитии на протяжении нескольких веков наивысшей ценностью и основной задачей женщины считалось материнство и воспитание потомства [14]. Процессы самоактуализации и самореализации раскрываются в исследованиях различных специалистов в этой области (А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Фромма, Э. Эриксона, К. Юнга, а также З. А. Абдуллиной, Е. И. Горячевой, В. М. Наумчик и др.). Проблемы детско-родительских отношений широко исследовались О. А. Карабановой, В. А. Смеховым, Е. О. Смирновой, А. С. Спиваковской, В. В. Столиным, А. И. Захаровым и А. Е. Личко. Воспитательные тактики, типы и стили семейного воспитания определили Д. Баумринд, В. И. Гарбузов, Д. И. Исаев, В. М. Целуйко, Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис.

Проблема исследования заключается в том, способна ли современная женщина, стремящаяся к самореализации, быть одновременно компетентной в вопросах воспитания детей? Или такое сочетание стремления к карьерному росту, профессиональной самореализации и эффективного компетентного воспитания детей труднодостижимо? Материнство возможно сочетать с карьерой только при наличии определенных ресурсов поддержки, начиная с физического и ментального здоровья, умения расставлять приоритеты, соблюдения баланса между работой и семьей, заканчивая материальной и психологической поддержкой близких людей [13].

В связи с этим **целью исследования** является выявление связи воспитательных компетенций и личностной зрелости у женщин.

Объект исследования: воспитательная компетентность женщин.

Предмет исследования: связь воспитательных компетенций с самореализацией и личностной зрелостью у женщин среднего возраста.

Гипотезы исследования:

- существует прямая связь самореализации и родительских компетенций у женщин;
- у женщин с личностной и социальной самореализацией будет обнаружен более высокий уровень воспитательных компетенций;

- у женщин с ориентацией на самопознание будет обнаружена более высокая оценка социальной и профессиональной самореализации;
- личностно зрелые женщины более энергичны и самостоятельны в самореализации и придерживаются более демократического стиля в воспитании, чем женщины с низким уровнем зрелости.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты воспитательной компетенции и личностной зрелости у женщин в отечественной и зарубежной литературе.
2. Исследовать проблему самореализации как основу личностной зрелости женщин.
3. Подобрать психодиагностический инструментарий для исследования самореализации, личностной зрелости и воспитательных компетенций у женщин.
4. Проанализировать результаты эмпирического исследования самореализации, личностной зрелости и воспитательных компетенций у женщин среднего возраста.

Методологическую основу работы составили структура родительской компетентности Р. В. Овчаровой; представление о родительской отзывчивости как основе детско-родительских отношений И. Н. Галасюк и О. В. Митиной; представления Н. Д. Михеевой о компетентности родителей как о внешнем поведении, опосредованном наборе индикаторов для оценки компетентности; полисистемная концепция самореализации С. И. Кудинова; рассмотрение самореализации как формы проявления самоорганизации В. Е. Клочко и Э. В. Галажинского.

Методики исследования

1. Тест суждений самореализации личности (С. И. Кудинов).
2. Стили общения и воспитания (Р. В. Овчарова).
3. Методика незаконченных ситуаций (МНС) (Н. Д. Михеева).
4. Ассоциативная методика диагностики личностной зрелости (Е. В. Каляева и Т. В. Прокофьева).

Методы статистической обработки данных:

- с целью определения соответствия полученных данных нормальному распределению использовался критерий Колмогорова — Смирнова;
- с целью определения различий использовался непараметрический критерий Краскела — Уоллиса для сравнения показателей в трех группах респондентов;
- с целью определения взаимосвязей показателей самореализации, личностной зрелости с уровнем родительской компетентности и стилем воспитания использовался критерий корреляции Спирмена.

Описание выборки исследования

В исследовании приняли участие 80 женщин в возрасте от 34 до 53 лет, 86,25 % из которых имеют высшее и 13,75 % — неоконченное высшее образование, все имеют от одного до трех детей, 82,5 % из них — работающие и участвующие в тематических клубах и подписках в социальных сетях. Исследование проводилось с помощью сформированного гугл-опросника.

Выборка разделена на три группы по уровням личностной зрелости женщин. Непосредственно зрелость определялась по методике Е. В. Каляевой и Т. В. Прокофьевой. Среди респондентов выявлены три группы зрелости (низкий, средний, высокий уровни).

Научная новизна нашего исследования представлена определением специфики воспитания детей женщинами зрелого возраста, которые стремятся к самореализации; определением связи между типом самореализации и воспитательными компетенциями.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в ходе данного эмпирического исследования результаты могут быть использованы в рамках психологического консультирования, связанного с проблематикой гармонизации детско-родительских отношений и повышения воспитательной компетентности и родительской уверенности.

Результаты эмпирического исследования личностной зрелости у женщин

С помощью данных, полученных в результате обследования по ассоциативной методике диагностики личностной зрелости Е. В. Каляевой и Т. В. Прокофьевой, определен уровень зрелости у женщин. Распределение показателей в процентном соотношении представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Распределение респондентов по типам личностной зрелости

Полученные результаты позволили разделить выборку на три группы с разным уровнем личностной зрелости. Так, с ориентацией на самосохранение выявлено 33,75 % женщин — это низкий уровень. Женщины на первое место относят удовлетворение собственных базовых потребностей. Значимым фактором для них является материальное благополучие и собственный социальный статус, посредством которого они удовлетворяют свои желания.

Средний уровень зрелости, предполагающий ориентацию на соблюдение социальных норм и правил, выявлен у 41,25 % женщин. Женщины со средним уровнем личностной зрелости стремятся четко следовать правилам, ориентированы на оценку со стороны окружающих, соотносят свои поступки с их мнением, стараются вести себя «правильно».

Ориентация на самопознание выявлена у 25 % респондентов. Такие респонденты ориентированы на поиск смысла жизни, раскрытие своей идентичности, мотивированы на нравственно-духовное и личностное развитие. Женщинам с ориентацией на самопознание, отражающей высокий уровень личностной зрелости, важны достижения и результаты их деятельности. Внутренние и внешние отношения для них имеют одинаковую целостность.

Отсутствие респондентов с ориентацией на самореализацию может указывать на то, что респонденты, участвующие в данном исследовании, не ориентированы на творческое созидание, которое не является для них основной ценностью женщин. Таким образом, среди респондентов не выявлено женщин с очень высоким уровнем личностной зрелости.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство респондентов, участвующих в исследовании, стремятся соблюдать социальные нормы и правила, ориентируются на принцип реалистичности и имеют возможность отложить удовлетворение потребности под влиянием внешних условий.

На основании полученных результатов по методике выборка разделена на три группы по типу личностной зрелости:

- первая группа — низкий уровень личностной зрелости, ориентация на самосохранение (27 человек);
- вторая группа — средний уровень личностной зрелости, ориентация на соблюдение социальных норм (33 человека);
- третья группа — высокий уровень личностной зрелости, ориентация на самопознание (20 человек).

Результаты корреляционного анализа показателей воспитательной компетентности и самореализации у женщин с разным уровнем личностной зрелости

Рассмотрим результаты корреляционного анализа по показателям самореализации, стиля воспитания, родительской компетентности в группах респондентов. Анализ проведен с помощью критерия корреляции Спирмена. Результаты для группы женщин с низким уровнем зрелости представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты, полученные в рамках корреляционного анализа в группе 1

Характеристики	Стиль общения и воспитания	Уровень родительской компетенции
Количество детей	0,000	0,494**
Уровень самореализации	0,467*	–0,207
Социально-корпоративные установки	0,884**	–0,065
Субъектно-личностные установки	–0,874**	–0,058
Энергичность	0,390*	0,141
Инертность	–0,403*	–0,117
Оптимистичность	0,670**	–0,008
Пессимистичность	–0,480*	–0,057
Интернальность	0,436*	0,099
Экстернальность	0,132	–0,843**
Социоцентризм	0,468*	–0,218
Эгоцентризм	–0,150	–0,681**
Креативность	0,434*	–0,271
Консервативность	0,000	0,295
Конструктивность	0,291	–0,624**
Деструктивность	–0,481*	0,108
Социальные барьеры	0,113	–0,454*
Личностные барьеры	–0,260	–0,220
Личностная мотивация	0,440*	0,570**
Социальная мотивация	0,514**	0,132
Профессиональная мотивация	0,915**	–0,108

Примечание: * отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,05$;

** отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,01$.

Полученные данные позволяют сделать определенные выводы. В группе женщин с низкой личностной зрелостью выявлены прямые связи стиля общения и воспитания с общим показателем самореализации, социально-корпоративными установками, энергичностью, оптимистичностью, интернальностью, социоцентризмом и креативностью. Также показатели стиля общения положительно коррелируют со всеми видами мотивации на самореализацию: личностным, социальным и профессиональным. Следовательно, женщины, ориентированные на самосохранение, с интенсивным или гармоничным уровнем самореализации, придерживаются демократического стиля воспитания. У таких женщин развито стремление к лидерским позициям в обществе, самовыражению, самосовершенствованию, раскрытию собственного потенциала для достижения наилучших результатов. В воспитании ребенка они открыты к диалогу и готовы выслушать мнение ребенка, оказать ему необходимую эмоционально-личностную поддержку и любовь.

Также демократического стиля воспитания в данной группе придерживаются женщины с постоянным стремлением к личностному самовыражению и росту, с выраженной социальной активностью и стремлением к достижению результатов в профессиональной, творческой или спортивной деятельности. Женщины демонстрируют энергичность и активность, использование креативных приемов в самовыражении, социальную активность, позитивный настрой и самоконтроль.

Отрицательные связи показателей стиля общения выявлены со шкалами: субъектно-личностными установками, инертностью и пессимистичностью, а также с деструктивностью. К авторитарному и либеральному стилю воспитания склонны женщины с негативным психоэмоциональным настроением, низким жизненным тонусом, выраженным разочарованием в своих возможностях и способностях. Они будут стараться отстраниться от воспитания ребенка, выполняя скорее роль доброго взрослого, провоцируя ситуацию вседозволенности, которой дети быстро начинают пользоваться.

В этой группе женщин уровень родительской компетентности напрямую связан с количеством детей и личностной мотивацией к самореализации. Связи показывают, что женщины первой группы с каждым последующим ребенком повышают свою воспитательную компетентность в ситуациях детско-родительского взаимодействия. Мотивация женщин как стремление к самосовершенствованию также положительно сказывается на их умениях и возможностях вырастить здорового и благополучного ребенка.

Отрицательные связи родительской компетенции выявлены со шкалами экстернальности, эгоцентризма, конструктивности и социальными

барьерами. Респонденты первой группы, обладающие слабым самоконтролем и имеющие трудности самоорганизации, быстро осваивающие приемы и действия самовыражения, имеющие узконаправленные интересы, сложнее реализовывают воспитательные компетенции, реже воспринимают ребенка как ценность.

Высокий уровень воспитательной компетентности женщин с низким уровнем личностной зрелости отмечается у респондентов с высоким уровнем профессиональной, социальной и личностной самореализации. Ограничением для формирования способности решать сложные ситуации в воспитании детей может являться низкая самоорганизация, однонаправленность интересов, низкий жизненный тонус и негативный психоэмоциональный настрой, разочарование в себе.

Результаты корреляционного анализа для группы женщин со средним уровнем зрелости представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты, полученные
в рамках корреляционного анализа в группе 2

Характеристики	Стиль общения и воспитания	Уровень родительской компетенции
Возраст	-0,329	0,559**
Количество детей	-0,168	0,384*
Уровень самореализации	-0,266	-0,027
Социально-корпоративные установки	-0,321	0,050
Субъектно-личностные установки		-0,008
Энергичность	-0,062	0,511**
Инертность	-0,115	0,000
Оптимистичность	0,486**	-0,051
Пессимистичность	-0,637**	0,008
Интернальность	0,867**	-0,084
Экстернальность	-0,295	-0,058
Социоцентризм	0,153	-0,390*
Эгоцентризм	-0,225	-0,245
Креативность	-0,008	-0,158
Консервативность	-0,119	-0,588**
Конструктивность	-0,008	-0,175
Деструктивность	0,438*	-0,655**
Социальные барьеры	0,167	0,118
Личностные барьеры	0,219	-0,242

Характеристики	Стиль общения и воспитания	Уровень родительской компетенции
Личностная мотивация	–0,048	–0,354*
Социальная мотивация	–0,728**	0,017
Профессиональная мотивация	0,043	–0,091

Примечание: * отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,05$;

** отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,01$.

Рассмотрим связи, полученные в группе женщин со средним уровнем личностной зрелости. Нами обнаружены прямые связи стиля общения и воспитания с показателями по шкалам оптимистичности, интернальности и деструктивности. Эти связи указывают на то, что демократического стиля воспитания придерживаются женщины, ориентированные на социальные нормы, сильно разочарованные в себе, утратившие возможности к самореализации, способные прогнозировать, ставить и достигать цели, обладающие позитивным психоэмоциональным настроем.

Показатели стиля общения отрицательно коррелируют с пессимистичностью, субъектно-личностными установками и социальной мотивацией. Следовательно, к либеральному или попустительскому стилю воспитания склонны женщины с негативным психоэмоциональным настроем, установкой на доминирование собственной персоны, ориентированные только на личный результат. От воспитания ребенка также склонны уклоняться женщины с направленностью на реализацию в социальной, политической, общественной сфере.

Показатели родительской компетентности напрямую связаны с количеством детей и возрастом, энергичностью. Способность разрешать сложные ситуации во взаимодействии с ребенком увеличивается с возрастом женщины и с появлением в семье нескольких детей. При этом важна активность женщины, направленная на самореализацию.

Отрицательные связи показателей родительской компетентности обнаружены со шкалами социотризма, консервативности, деструктивности и личностной мотивации в самореализации. Женщины, которые имеют мотивацию изменения окружающего мира, хотят способствовать развитию и процветанию какой-либо организации, направлены на достижение значимых результатов в личностном и духовном формировании, будут демонстрировать недостаточные умения в воспитании детей. Похожие слабые навыки взаимодействия с детьми будут реализовывать женщины, склонные стереотипно мыслить и действовать, обладающие ограниченными интересами.

Таким образом, воспитательная компетентность женщин, ориентированных на социальные нормы, базируется на выраженной активности

и позитивном настрое, оптимальных возможностях самоорганизации в процессе самореализации. Такие женщины в воспитании детей опираются на собственный жизненный опыт, который они получили при рождении первого ребенка. Некоторые трудности испытывают при реализации демократического стиля воспитания женщины, которые имеют выраженное стремление быть первой, особенно в контексте социальной самореализации, не гибки в поведении и развитии, обладают ограниченными интересами.

Результаты корреляционного анализа показателей воспитательных компетенций и самореализации для группы женщин с высоким уровнем зрелости представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты, полученные в рамках корреляционного анализа в группе женщин с высоким уровнем личностной зрелости

Характеристики	Стиль общения и воспитания	Уровень родительской компетенции
Возраст	0,332	-0,259
Количество детей	0,000	-0,906**
Уровень самореализации	-0,455*	0,965**
Социально-корпоративные установки самореализации	-0,169	0,860**
Субъектно-личностные установки самореализации	-0,130	0,883**
Энергичность	0,866**	-0,204
Инертность	-0,130	0,883**
Оптимистичность	-0,079	-0,042
Пессимистичность	-0,616**	0,883**
Интернальность	0,635**	-0,599**
Экстернальность	-0,130	0,883**
Социоцентризм	-0,115	0,048
Эгоцентризм	-0,616**	0,883**
Креативность	0,130	0,883**
Консервативность	-0,410	0,970**
Конструктивность	-0,410	0,970**
Деструктивность	-0,130	0,883**
Социальные барьеры	0,389	0,471*
Личностные барьеры	-0,240	0,368

Характеристики	Стиль общения и воспитания	Уровень родительской компетенции
Личностная мотивация	–0,410	0,970**
Социальная мотивация	–0,658**	0,882**
Профессиональная мотивация	–0,658**	0,882**

Примечание: * отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,05$;

** отмечены статистически значимые связи при $p \leq 0,01$.

В группе женщин с высоким уровнем личностной зрелости выявлены следующие связи воспитательной компетентности и самореализации.

Показатели по шкале «стиль общения и воспитания» положительно связаны с показателями энергичности и интернальности. Демократический стиль воспитания будут реализовывать женщины с высокими показателями активности и самостоятельности в процессе самореализации.

Показатели по шкале «стиль общения» отрицательно связаны с общим уровнем самореализации, пессимистичностью, эгоцентризмом, социальной и профессиональной мотивацией. Следовательно, либерального или авторитарного стиля будут придерживаться женщины с преимущественно негативным психоэмоциональным настроением, сфокусированные на мотивы достижения профессиональных целей, направленных на общественную реализацию, собственный личностный и духовный рост. Возможно, активность, направленная на самопознание и самореализацию себя в общественной жизни, у женщин этой группы ограничивает их временные ресурсы, не оставляя возможности для полноценной включенности в процесс воспитания детей. Они часто проявляют безразличие в вопросах воспитания и развития детей, перекладывая их решение на других членов семьи, а сами занимаются самопознанием, поиском себя и самореализацией в карьере. При этом важно отметить, что эти женщины имеют теоретические представления о том, как необходимо действовать в различных ситуациях, требующих педагогического воздействия на детей.

Выводы

Женщины с низким уровнем личностной зрелости и ориентацией на самосохранение чаще стремятся к профессиональной продуктивности, ориентированы на результат и общественно полезную работу, однако у них чаще возникают личностные барьеры в процессе самореализации. Женщины со средним уровнем личностной зрелости чаще менее удовлетворены результатами своей общественной самореализации, меньше ориентируются на правила, принятые в социуме, по сравнению с

женщинами с низким уровнем личностной зрелости. Женщины с высоким уровнем личностной зрелости проявляют более высокую активность в профессиональной самореализации, но предпочитают делегировать воспитание и развитие детей другим членам семьи, при этом чаще испытывают разочарование в собственных возможностях, ограничиваются стереотипными решениями, которые способствуют возникновению социальных барьеров.

В группе женщин с низким и средним уровнем личностной зрелости формированию воспитательных компетенций может способствовать ориентация на ценностно-целевой компонент в самореализации. В группе женщин со средним и высоким уровнем зрелости ориентация на социальную мотивацию в самореализации способствует либеральному стилю воспитания детей. В группе женщин с низким и высоким уровнем зрелости формированию воспитательных компетенций могут способствовать ориентация на личностную мотивацию и социально-корпоративные установки.

Выявлена прямая связь возраста и уровня родительской компетентности у женщин со средним уровнем личностной зрелости. С возрастом женщины, ориентированные на соблюдение социальных норм, лучше понимают своих детей, проявляют заботливое отношение к их потребностям, стремятся к совместному родительству, основанному на сотрудничестве с отцом.

Заключение

С позиции личностного подхода родительская компетентность является интегративной личностной характеристикой, основанной на личностной зрелости и родительском потенциале. Педагогические навыки женщин связаны с уровнем самореализации и могут привести к различным препятствиям и трудностям в детско-родительском общении. Самореализация может быть достигнута в том числе и путем организации гармоничного процесса воспитания детей, так как женщинам зачастую одинаково значим успех как в семейной, так и в общественной жизни. Эти сферы деятельности способствуют достижению женщиной независимости, самоуважения и личностного роста. Следовательно, самореализация женщины возможна через осознание своей уникальности, развитие эффективных социальных навыков, а также активное одобрение и поддержку ее мотивации на саморазвитие со стороны окружающих.

Личностно незрелые женщины при воспитании детей ориентируются на уже имеющийся у них опыт воспитания, ограждают своих детей от трудностей, ограничивают активность и инициативу ребенка, часто

культивируя в нем детские качества, мешая ему получить собственный опыт, замыкают на себе ведение домашнего хозяйства и процесс воспитания. Тогда формированию воспитательных компетенций будут препятствовать социальные барьеры, отсутствие воспитательного опыта, недостаток психологических знаний, бытовые и материальные трудности, отсутствие эмоционального контакта и др.

Личностно зрелым женщинам важно проявлять гибкость в применении новых приемов и методов в воспитании детей и в оценке результативности своих действий. Личностно зрелые женщины, ориентируясь на социальную мотивацию в самореализации, склонны придерживаться либерального стиля воспитания, зачастую игнорируя потребности ребенка. Они поощряют игровую, познавательную и социальную активность ребенка, способны к безусловному принятию, имеют развитые навыки сотрудничества с ребенком.

Итак, в ходе данного эмпирического исследования поставленная нами цель достигнута, задачи реализованы, гипотезы подтверждены. Результаты и выводы исследования можно использовать в рамках психологического консультирования женщин с низким уровнем воспитательных компетенций и наличием повышенной родительской неуверенности.

Перспективой нашего исследования является разработка программы для просвещения матерей, целью которой будет являться формирование у них воспитательных компетенций, и ее апробация. Целями психологической работы с матерями с низким уровнем воспитательной компетенции могут являться формирование и развитие педагогических компетенций с помощью предоставления необходимых педагогических, психологических, социальных и медико-экологических знаний о возрастных этапах развития и воспитания детей.

Библиографический список

1. *Авдулова Т. П.* Взаимосвязь ответственности и личностной зрелости в разных возрастах / Т. П. Авдулова, А. С. Бычкова // Современные психологические и педагогические технологии. — 2019. — № 1. — С. 34–41.

Avdulova T. P. Vzaimosvyaz' otvetstvennosti i lichnostnoi zrelosti v raznykh vozrastakh / T. P. Avdulova, A. S. Bychkova // Sovremennyye psikhologicheskie i pedagogicheskie tekhnologii. — 2019. — № 1. — S. 34–41.

2. *Акутина С. П.* Роль педагогической компетенции родителей в воспитании духовно-нравственных ценностей детей / С. П. Акутина // Вестник ун-та Рос. акад. образования. — 2009. — № 2. — С. 125–126.

Akutina S. P. Rol' pedagogicheskoi kompetentsii roditelei v vospitanii dukhovno-nravstvennykh tsennostei detei / S. P. Akutina // Vestnik un-ta Ros. akad. obrazovaniya. — 2009. — № 2. — S. 125–126.

3. *Аникина В. О.* Взаимосвязь родительских компетенций, эмоционального состояния и уровня родительского стресса матерей детей дошкольного и

младшего школьного возраста / В. О. Аникина, К. А. Пшонова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 6. — С. 57–63.

Anikina V. O. Vzaimosvyaz' roditel'skikh kompetentsii, emotsional'nogo sostoyaniya i urovnya roditel'skogo stressa materei detei doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta / V. O. Anikina, K. A. Pshonova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2019. — № 6. — S. 57–63.

4. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А. И. Антонов. — Москва : Инфра-М, 2024. — 368 с.

Antonov A. I. Mikrosotsiologiya sem'i (metodologiya issledovaniya struktur i protsessov) / A. I. Antonov. — Moskva : Infra-M, 2024. — 368 s.

5. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — Москва : Когито-центр, 2022. — 416 с.

Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza / A. G. Asmolov. — Moskva : Kogito-tsentr, 2022. — 416 s.

6. Бохан Т. Г. Особенности самореализации женщин, переживающих кризис среднего возраста / Т. Г. Бохан, Е. С. Скрипачева // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. — 2013. — № 6. — С. 127–133.

Bokhan T. G. Osobennosti samorealizatsii zhenshchin, perezhivayushchikh krizis srednego vozrasta / T. G. Bokhan, E. S. Skripacheva // Vestnik Tomsk. gos. ped. un-ta. — 2013. — № 6. — S. 127–133.

7. Воробьева К. А. Особенности детско-родительских отношений у подростков, склонных к асоциальной направленности личности и девиантному поведению / К. А. Воробьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 4 (65). — С. 78–94.

Vorob'eva K. A. Osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenii u podrostkov, sklonnykh k asotsial'noi napravlennosti lichnosti i deviantnomu povedeniyu / K. A. Vorob'eva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 4 (65). — S. 78–94.

8. Воюшина Е. А. Межпоколенные отношения в семье как ресурс достижения человеком личностной зрелости / Е. А. Воюшина, М. И. Постникова // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования : сб. науч. тр. участников междунар. науч. конф. молодых ученых (Санкт-Петербург, 18–20 апреля 2017 г.). — Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2017. — С. 212–218.

Voyushina E. A. Mezhpokolennye otnosheniya v sem'e kak resurs dostizheniya chelovekom lichnostnoi zrelosti / E. A. Voyushina, M. I. Postnikova // Psikhologiya XXI veka: sistemnyi podkhod i mezhdistsiplinarnye issledovaniya : sb. nauch. tr. uchastnikov mezhdunar. nauch. konf. molodykh uchenykh (Sankt-Peterburg, 18–20 aprelya 2017 g.). — Sankt-Peterburg : Skifiya-print, 2017. — S. 212–218.

9. Галасюк И. Н. Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости / И. Н. Галасюк, О. В. Митина // Культурно-историческая психология. — 2020. — Т. 16, № 4. — С. 72–86.

Galasyuk I. N. Vzaimodeistvie roditelya s rebenkom rannego vozrasta: struktura i dinamika roditel'skoi otzyvchivosti / I. N. Galasyuk, O. V. Mitina // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2020. — T. 16, № 4. — S. 72–86.

10. Дан М. В. Личностная зрелость и эмоциональное состояние матерей, ухаживающих за совершеннолетним ребенком с первым психотическим эпизодом / М. В. Дан // Психология — наука будущего : матер. VI Междунар. конф. молодых ученых (Москва, 19–20 ноября 2015 г.). — Москва : Ин-т психологии РАН, 2015. — С. 126–129.

Dan M. V. Lichnostnaya zrelost' i emotsional'noe sostoyanie materei, ukhazhivayushchikh za sovershennoletnim rebenkom s pervym psikhoticheskim epizodom / M. V. Dan // Psikhologiya — nauka budushchego : mater. VI Mezhdunar. konf. molodykh uchenykh (Moskva, 19–20 noyabrya 2015 g.). — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2015. — S. 126–129.

11. Кудинов С. И. Психологические особенности самореализации китайских женщин / С. И. Кудинов // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — Москва : Изд-во РУДН, 2013. — № 4. — С. 38–44.

Kudinov S. I. Psikhologicheskie osobennosti samorealizatsii kitaiskikh zhenshchin / S. I. Kudinov // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — Moskva : Izd-vo RUDN, 2013. — № 4. — S. 38–44.

12. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. — 496 с.

Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen / R. V. Ovcharova. — Moskva : Mosk. psikhol.-sots. in-t, 2011. — 496 s.

13. Печеркина А. А. Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов / А. А. Печеркина, К. Д. Катькало // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 1. — С. 88–95.

Pecherkina A. A. Lichnostno-professional'naya samorealizatsiya: analiz issledovaniy otechestvennykh i zarubezhnykh avtorov / A. A. Pecherkina, K. D. Kat'kalo // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2021. — № 1. — S. 88–95

14. Портнова А. Г. Личностная зрелость сквозь призму возрастного и индивидуального развития / А. Г. Портнова // Вестник С.-Петерб. ун-та. — 2008. — № 4. — С. 36–42.

Portnova A. G. Lichnostnaya zrelost' skvoz' prizmu voznrastnogo i individual'nogo razvitiya / A. G. Portnova // Vestnik S.-Peterb. un-ta. — 2008. — № 4. — S. 36–42.

15. Ращупкина Ю. В. Процессуальные характеристики жизненных выборов учащихся мужчин и женщин в зависимости от выраженности личностной зрелости / Ю. В. Ращупкина // Рос. психол. журнал. — 2015. — № 2. — С. 67–74.

Rashchupkina Yu. V. Protsessual'nye kharakteristiki zhiznennykh vyborov uchashchikhsya muzhchin i zhenshchin v zavisimosti ot vyrazhennosti lichnostnoi zrelosti / Yu. V. Rashchupkina // Ros. psikhol. zhurnal. — 2015. — № 2. — S. 67–74.

16. Реан А. А. Изучение связи показателей личностной зрелости и социально-психологической адаптации молодых супругов / А. А. Реан, Ю. А. Евграфова // Нац. психол. журнал. — 2019. — Т. 3, № 3 (35). — С. 80–87.

Rean A. A. Izuchenie svyazi pokazatelei lichnostnoi zrelosti i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii molodykh suprugov / A. A. Rean, Yu. A. Evgrafova // Nats. psikhol. zhurnal. — 2019. — T. 3, № 3 (35). — S. 80–87.

17. Тюрина Т. В. Особенности родительских установок матерей с разным уровнем личностной зрелости / Т. В. Тюрина // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик : сб. тр. Междунар. студ. науч.-практ. очной конф. (Оренбург, 19 апреля 2019 г.). — Оренбург : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. — С. 226–230.

Tyurina T. V. Osobennosti roditel'skikh ustanovok materei s raznym urovnem lichnostnoi zrelosti / T. V. Tyurina // Integratsiya psikhologo-pedagogicheskikh nauk i aktual'nykh obrazovatel'nykh praktik : sb. tr. Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. ochnoi konf. (Orenburg, 19 aprelya 2019 goda). — Orenburg : Mezhregional'nyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, 2019. — S. 226–230.

18. Krems J. A. Individual Perceptions of Self-Actualization: What Functional Motives Are Linked to Ful-filling One's Full Potential? / J. A. Krems // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2017. — Vol. 9, no. 43. — P. 1337–1352.

19. Mindful with Your Baby: Feasibility, Acceptability, and Effects of a Mindful Parenting Group Training for Mothers and Their Babies in a Mental Health Context / E. Potharst, E. Aktar, M. Rexwinkel [et al.] // Mindfulness (NY). — 2017. — No. 8 (5). — P. 1236–1250.

Информация об авторах

Ксения Андреевна Воробьева — доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Елена Сергеевна Мочалова — бакалавр кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Information about the authors

Ksenia Andreevna Vorobyeva — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities.

Elena Sergeevna Mochalova — Bachelor of Psychology of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Воробьева К. А. Особенности воспитательных компетенций и самореализации у женщин с разным уровнем личностной зрелости / К. А. Воробьева, Е. С. Мочалова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 16–32. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_16. — EDN: IIXJVC

For citation: Vorobyeva K. A., Mochalova E. S. Features of Educational Competencies and Self-realization in Women with Different Levels of Personal Maturity, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 16–32. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_16, EDN: IIXJVC

Статья поступила в редакцию 02.02.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 02.02.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.92

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_32

EDN: IPCAOG

Диалогическое понимание жизни через чтение художественной литературы

Иоланта Станиславовна Домбровская

ГУК «ЦБС г. Гродно», филиал № 2, Гродно, Республика Беларусь, joladom@yandex.by

Аннотация. В статье разрабатывается подход к восприятию художественной литературы на основе схемы «жизнь-автор-произведение-жизнь». Рассуждение ведется дедуктивным способом: от формулировки сущности искусства к анализу произведения. Под сущностью понимается уяснение специфики художественной условности и художественной реальности, возникшей в эволюции жизни механизмами ноогенеза. Рассматривается механизм трансценденции, который возникает при жизненном понимании литературы. Обосновывается роль диалога как средства опосредования понимания. Вводится понятие «вопрошающего понимания». Приводится пример диалогического понимания жизни через чтение притчи.

Ключевые слова: понимание, диалог, чтение, художественная условность, художественная реальность, идеальное, ноосфера, генезис, трансценденция, жизнь.

Dialogical Understanding of Life through Reading Fiction

Iolanta S. Dombrovskaya

State Cultural Institution "Centralized Library System of Grodno", Branch No. 2,
Grodno, Republic of Belarus, joladom@yandex.by

Abstract. The article develops an approach to the perception of fiction based on the scheme "life-author-text-life". The reasoning is conducted in a deductive way: from the formulation of the essence of art to the analysis of the work. Essence is understood as understanding the specifics of artistic convention and artistic reality, which arose in the evolution of life by the mechanisms of noogenesis. The mechanism of transcendence that arises in the life understanding of literature is considered. The role of dialogue as a means of mediating understanding is substantiated. The concept of "questioning understanding" is introduced. An example of a dialogical understanding of life through reading a parable is given.

Keywords: understanding, dialogue, reading, artistic convention, artistic reality, ideal, noosphere, genesis, transcendence, life.

Как известно, проблема понимания актуализировалась в науке около века назад, создав особую ее отрасль — герменевтику. Ее главной темой были способы понимания и интерпретации текстов. Позже категория понимания стала универсальной. В современной российской психологии осознано теоретико-методологическое значение проблемы понимания в психологии (напр., [18]), ее практическое значение в консультативной работе (напр., [40]), разработаны теория понимающей психотерапии [7] и общая концепция понимания как способа созидания возможностей [13].

В психологии и педагогике чтения проблема звучит как проблема смыслового понимания (напр., [32; 33; 5]). В филологии, которая, по мнению С. С. Аверинцева, является «службой понимания» [1, с. 456], все интенсивнее издаются и переиздаются монографии и учебники, посвященные анализу художественных текстов (напр., [28; 9; 44; 39; 29] и др.). При всем разнообразии подходов их общей чертой является имплицитная приверженность традиционной филологической схеме анализа восприятия искусства «автор-произведение-реципиент».

Мы же видим необходимым для понимания художественной литературы вслед за Л. Жабицкой [11] и Д. А. Леонтьевым [25; 23] применение схемы «жизнь-писатель-читатель-жизнь». Осмысление и доработка этой схемы в ракурсе понимания жизни через литературу является основной целью этой нашей статьи. Для приближения к цели мы анализируем следующие проблемы:

1. Вариативность способов понимания литературы.
2. Художественная условность и художественная реальность.
3. Самоотрансценденция через понимание.
4. Пример самоотрансценденции посредством чтения притчи Ричарда Баха «Чайка Джонатан Ливингстон».

Вариативность способов понимания литературы

Отправной точкой, определившей замысел этой статьи, было осознание того, что в современности возможны два основных способа усвоения художественной литературы. Первый способ отражен в названии книги В. М. Розина «От анализа художественного произведения к уяснению сущности искусства» [37], и его воплощением являются многочисленные пособия по филологическому анализу, в которых примеры филологического анализа доминируют над теоретическими выкладками. Это путь от частного к общему, так называемая индукция. Есть и второй путь — дедуктивный, от общего к частному, от понимания сущности к анализу. Им шли философы со времен Аристотеля. Так, Аристотель осознал, что сущностью искусства является мимесис, то есть подражание, свойственное человеку с детства и доставляющее удовольствие. Он рассматривает виды подражания и их специфику в разных жанрах [2], однако у него практически не звучит тема, ставшая аксиомой в наше время, что в своем сознании воспринимающий произведение подражает его автору. Для Аристотеля мимесис — подражание искусству действиям и характерам людей [2, с. 16]. Мимесис присущ в разных формах всей литературе, особенно массовой. Наиболее ярко он проявился в реализме XIX–XX веков, когда было осознано, что литература отражает жизнь, воспроизводит ее. В эпоху социалистического реализма, как никогда больше в истории литературы, появился замкнутый круг подражания: литература подражала жизни, а читатели подражали литературе. При том, что литература издревле выполняла воспитательную функцию, феномен прямого подражания литературному герою отмечен достаточно поздно. Когда в 1774 году Гете опубликовал «Страдания юного Вертера», по Европе прошла волна самоубийств молодых людей, которые подражали Вертеру даже в том, что оставляли после себя раскрытую книгу с цветком [42]. Пожалуй, тогда впервые остро стал вопрос о взаимодействии литературы и жизни, о правильном понимании авторских текстов.

В конце XVIII века Иммануил Кант ввел представление о свободе творчества автора и его игре воображения [16], что логически вызывает необходимость понимания авторского замысла. Роль автора приоритетна до сих пор (напр., [54]), вплоть до психоаналитических работ, полностью объясняющих творчество биографией и психическими особенностями творца (напр., [48; 31]). После того, как М. М. Бахтин разработал понятие хронотопа, стало популярным понятие «художественный мир произведения». Соответственно по отношению к жизни искусство стало выступать как «образ мира в слове явленный» (Пастернак).

В современной психологии искусства Д. А. Леонтьев осознал, чем для воспринимающего является художественный образ мира, и наметил

аспекты анализа художественного произведения. Он пишет так: «Собственно художественное произведение предстает уже не как образ мира и не как изображение мира, а как изображение образа мира, которое может анализироваться по меньшей мере в трех аспектах: в аспекте мира (то есть в соответствии с самой отображаемой реальностью, под углом зрения “истинности”, “правдоподобия” или “жизненности”), в аспекте образа мира (в соотношении с внутренним миром осмысляющего эту реальность автора, ее смыслов для него, под углом зрения “самовыражения” или “самораскрытия”), и в аспекте собственно изображения (особенностей художественного воплощения автором своего видения мира, в соотношении с художественными канонами, традициями с оценкой успешности, под углом зрения “стиля” или “мастерства”, даже если не учитывать конкретной задачи, решаемой автором при создании произведения (интенциональной стороны художественной деятельности)» [25, с. 21]. Соглашаясь с Д. А. Леонтьевым в правомерности и необходимости этих трех аспектов или способов анализа художественного произведения, в данной статье мы большее внимание уделяем первому аспекту, поскольку он открывает возможности понимания роли литературы в жизни.

Художественная условность

Соотношению литературы и жизни уделялось много внимания в советском литературоведении (напр., [27; 22; 43]). Оно опиралось на марксистско-ленинскую теорию отражения, в которой подчеркивалось то, что искусство должно отражать жизнь, и литература была словесно-условным воспроизведением действительности, «зеркалом жизни». Она оценивалась в основном по критерию правдоподобия. При таком критерии оценки возможно расширение жизненного мира читателя за счет неизвестных ему ранее фактов, местностей, поступков, но вряд ли возможно углубление смысловой сферы, так как такой читатель часто не принимает иное. Искусство при таком подходе равно жизни. Практически не принимается точка зрения, выраженная, например, М. Кузминым, что «искусство всегда было, есть и будет, должно быть впереди истории и жизни» [19, с. 48]. В этой цитате концентрируется суть альтернативной теории отражения концепции конструктивизма. Согласно ей, искусство не зеркалит, а создает жизнь, порождая новые способы понимания действительности и открывая возможности будущего. Очевидным примером такой конструктивистской литературы является вся фантастика, не только прогнозирующая, но и задающая ориентиры развития человечества, и фэнтези, расширяющее и обогащающее сознание и внутренний мир читателя. Они часто оцениваются по критерию истинности как внутренней правды человека о своем потребностном будущем, о своем

подсознании и бессознательном. Жанр детектива видится нам как промежуточный между отражательным и конструктивистским, он представляет собой головоломку, развивающую интеллектуальные способности.

Хотя категории «отражения» и «конструкции» являются дилеммой ученых и методологической дихотомией, она, как считает Е. Е. Соколова, снимается понятием «смысл» [41, с. 315]. Это происходит в психологии в практико-ориентированной теории деятельности [41, с. 320] и в экзистенциальной литературе, расцветшей в XX веке. Экзистенциальные тексты, будь то Сартр, Камю или Борхес, имеют целью в самом замысле авторов осмысление жизни, души, бытия, рефлексию сознания и самосознания. К ним приложим критерий оценки по жизненности, где жизненность понимается не как простое правдоподобие, а как созвучие внутреннему миру. Осмысляя проблему отражения и конструкции в области искусства, Д. А. Леонтьев пишет так: «Искусство всегда считалось моделью жизни. Под этим понималось то, что искусство рисует определенные картинки, которые отражают жизнь в тех или иных её аспектах. Из предложенной модели поэзии вытекает, что искусство действительно моделирует жизнь, но в другом смысле — не как образ, а как деятельность. Художественное творчество и восприятие раскрывает перед нами то, что мы можем, имеем шанс сделать со своей жизнью» [23, с. 23].

Художественная реальность

После краткого описания различных способов понимания литературы в их связи с жизнью в зависимости от жанра, возвращаемся к проблеме сущности искусства в его соотношении с жизнью. Мы солидарны с В. М. Розиным, что искусство представляет собой особую художественную реальность, являющуюся развитием и продолжением жизненной реальности [38]. Однако генезис художественной реальности исследован недостаточно. Прояснить его позволяет работа В. П. Проппа «Фольклор и действительность». Она важна, ибо в культурно-историческом подходе со времен Л. С. Выготского существует традиция рассматривать генезис явлений в истории и онтогенезе, а и в истории человечества, и в развитии ребенка миф и фольклорная сказка являются первыми литературными жанрами и по возникновению, и по усвоению. В. П. Пропп отмечает, что «несмотря на свое несоответствие действительности, именно сказка, и в особенности бытовая, есть родоначальница письменной реалистической повествовательной литературы» [36, с. 111]. Он пишет, что возможны три вида отношений фольклора и действительности: восхождение к действительности, отражение реальной жизни и изображение действительности [36, с. 151]. На наш взгляд, не только сказка, но и вся литература — это «восхождение» к действительности, поскольку требует открытия

личностного смысла повествования, сравнения художественной и жизненной реальностей, схватывания книжной истины и жизненной правды.

Генезис художественной условности

Однако художественная и жизненная реальности отличаются, как и отличаются чистый (теоретический) и практический разум у Канта. Не будет противоречить Канту мысль о том, что возвышенное создается механизмом «возвышения потребностей», а если в психоаналитических понятиях, то механизмом сублимации влечений. При этом возвышенные, сублимированные потребности в искусстве отчуждаются от субъекта и создают художественную реальность, когда речь идет о процессе чтения, или особый «мир» по Попперу, когда речь идет о результирующем понимании прочитанного.

С точки зрения теорий ноосферы В. И. Вернадского и Т. Шардена и семиотики (напр., Ю. М. Лотман) художественная реальность и есть проявление ноосферы и семиосферы. По Э. В. Ильенкову, можно сказать, что художественная реальность — форма существования идеального [15]. Оно возникает как результат эволюции.

Рассматривая эволюцию объективного знания, Карл Поппер выделяет три мира, которые можно считать стадиями эволюции и одновременно уровнями существования. Первый «мир»-уровень — это уровень физический, включающий и биологический. Второй мир — мир не столько психических состояний, как его чаще всего определяют последователи Поппера, а мир «средств коммуникации», как его определяет сам Поппер [35, с. 109], — то есть уровень социальный. И «третий мир» — уровень объективного знания, который в значительной степени является автономным [35, с. 119], то есть тоже может быть выделен как отдельный уровень жизни.

Мартин Бубер выделяет «три сферы, порождающие мир отношений»: «жизнь с природой, жизнь с людьми, жизнь с духовными сущностями» [6], и есть, опять же, три функциональных уровня существования человека, которые можно назвать биологическим, социальным и «духовным» или «идеальным». Признавая методологические отличия этих концепций, подчеркнем, что в них много общего.

В психологии А. Г. Асмолов, развивая историко-эволюционный подход, выделяет также три стадии или типа эволюции: биогенез, социогенез и персоногенез [3], что является уровнями существования биологическим, социальным и личностным. Однако, на наш взгляд, он опускает стадию ноогенеза, то есть идеальный уровень.

Д. А. Леонтьев, рассматривая эволюцию саморегуляции, выделяет уровень «животный», уровень социальный и уровень рефлексивный

[24], которые, опять же, можно считать уровнями биологическим, социальным и идеальным.

В литературоведческой работе Е. В. Жаринов выражает несколько другой подход к явлению ноосферы, не связывая ее, как это делаем мы, с идеальным уровнем бытия, а определяя как некую массовую психическую реальность, мыслящую коллективным мифом и действующую групповым заражением. Однако мы видим очень важной саму постановку проблемы, отраженную в названии первой главы его монографии «“Массовая культура” как явление ноосферы» [12]. Размышления о массовой культуре и беллетристике приводят в области психологии к осознанию значимости персоногенеза и личностного начала, выделенных А. Г. Асмоловым. Именно личность выбирает, что читать, как читать и как соотносить читаемое с жизнью, но существует литература как феномен идеальности. Как феномен идеальности или ноосферы существует и активно разрабатываемый и внедряемый «искусственный интеллект», с возникновением которого повышается необходимость разработки тематики идеальности, ноогенеза, семиосферы.

Рассмотрение генезиса идеальности позволяет объяснить существование художественной реальности с его объективной стороны. С субъективной же стороны для восприятия художественного произведения важно понимание его условности. В советском литературоведении велись дискуссии о природе и характере литературной условности, однако доминирующим в филологическом преподавании стал подход к условности как к неким «условным» приемам, создающим художественную реальность (напр., [21]), а в филологической теории возникла необходимость введения понятия «вторичной условности», которым объясняются нереалистические жанры (напр., [17]).

Мы видим важным для психологии чтения то первое значение понятия условности, которое формулирует И. Н. Лисаковский в тезаурусе к «Энциклопедии книгочечя». Он пишет так: «Условность в приложении к художественному творчеству имеет два основных значения. 1) Условность как одно из сущностных (атрибутивных) свойств искусства, выделяющее его из явлений жизни, подчеркивающие отличие от воспроизводимой действительности. Любое художественное произведение независимо от вида, жанра, конкретного решения входит в творимую искусством “вторую действительность” как плод художественного вымысла. В этом смысле “искусство как таковое условно” (Кант)» [26, с. 659]. Продолжать цитату не будем, так как далее говорится о втором значении понятия условности как приема, о чем уже говорилось выше. В энциклопедическом словаре «Чтение. Энциклопедический словарь» статьи о художественной условности нет [52].

Итак, понимание условности художественного произведения, его ноосферного, семиотического, идеального порождения, существования и сущности мы считаем главным признаком понимания литературы, без которого анализ текста может быть неэффективным или недостаточно абстрактным.

Уровни понимания художественной реальности

Кроме уяснения условности в процессе чтения необходимо пройти еще общие для всех сфер стадии понимания, выделенные С. С. Гусевым и Г. Л. Тульчинским, такие как: 1) узнавание, идентификация; 2) соотношение с определенной категорией, объяснение; 3) выявление индивидуализирующих отличий; 4) осознание источников, целей, мотивов и причин [10, с. 127]. В процессе понимания книги А. Н. Чирва описывает следующие «ступени погружения в книгу»: 1) понимание сюжета и фабулы; 2) умение отождествлять себя с персонажами, сравнивать себя с ними; 3) образно-смысловое отождествление себя с автором [51, с. 400–414].

Нужно признать, что способность к рефлексии читаемого и своего процесса чтения, способность к эстетическому наслаждению и в истории, и в онтогенезе возникают не сразу, сменяя практико-действенное осмысление. Тем более интересно, как работает развитое жизненно ориентированное восприятие в процессе чтения. Д. А. Леонтьев описывает его так: «В процессе художественного восприятия происходит как бы обратное (писательству. — И. Д.) движение: от изображения мира к миру через видение мира автором. Первый шаг — увидеть за изображением мира образ мира конкретного человека и принять по отношению к нему понимающе-диалогическую позицию — делает возможным дальнейшее движение от образа мира к самому миру, постижение новых граней личностно-смысловой логики и онтологии отношений человека с миром» [25, с. 21]. По Выготскому, такой способ чтения — это «зона ближайшего развития читательского понимания».

Интеллектуализация понимания

«Зоной ближайшего развития» понимания художественной литературы являются и три типа понимания, выявленные В. В. Знаковым, если видеть в них уровни читательского мастерства: понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение [14]. При этом осуществляется то, что он назвал «множественностью вариантов понимания» [13, с. 21].

Критерием же понимания, как заметил В. Д. Шадриков, является мысль: «понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определенными функциональными для жизнедеятельности смыслами» [53, с. 75]. Подчеркнем новизну введенного им критерия понимания, потому

что, в частности, в области искусства критерием воздействия искусства на личность и у Аристотеля, и у Канта было чувство удовольствия. Даже у Выготского — это эмоциональная «Ага-реакция», сопровождающая и катарсис, и инсайт. В современности мысль перестает обслуживать эстетическую эмоцию, а становится основным фактором и критерием понимания.

Поскольку в подлинном авторском творчестве мысль, а не эмоция формирует замысел, такое понимание часто называют творческим. Как отмечает О. Л. Обухова, оно отличается от еще выделяемых ею типов воссоздающего и рефлексивного понимания тем, что при нем возможен перенос идей [34, с. 129–130]. Об интеллектуализации процесса чтения в современности свидетельствует и то, что, если в традиционной филологии единицей анализа текста был художественный образ, то в настоящее время все чаще ею становится концепт (напр., [45]) или даже «модель» (см. [39]).

Опосредствование понимания диалогом

В общении современного человека возникает смысловое поле многозначных значений и разнонаправленных эмоций. Оно задает направление развития того, что Г. М. Кучинский называет «смысловыми позициями», присущими диалогу [20, с. 15]. В общении происходит обмен смысловыми позициями, интериоризация чужих смысловых позиций, проверка собственного «Я-центра». За счет этого возможно то, что В. В. Знаков называет экзистенциальным пониманием.

Можно предположить, что понимание осуществляется в форме внутренних диалогов. Внутренний диалог является средством формулировки собственной мысли, выдвижения и проверки гипотез, порождения жизненных вопросов. Он опосредует и межличностное общение, и процесс понимания жизни в целом.

Большое значение диалогичность как медиатор имеет для экзистенциального, смысло-ориентированного или попросту «жизненного» понимания художественной литературы. Диалог, являясь целью в межличностной коммуникации, становится средством опосредования в общении с искусством. При этом, как четко сформулировал В. В. Знаков: «Понимание представляет собой особый, сущностно человеческий способ существования» [13, с. 21]. Рефреном можно сформулировать итоги размышлений многих, что диалог — сущностно человеческая форма бытия. И даже больше: «...понимание предстает всегда не просто диалогом, а столкновением «привычного» и «непривычного»» [10, с. 72].

Подчеркнем здесь, проблему понимания непривычного. С ней сталкиваются многие читатели, особенно при восприятии модернистской литературы, и у них возникает соблазн обесценить произведение, назвав его «чушью», далекой от жизни. В такой момент отрицания художественной

реальности важна способность усомниться в своей правоте, в адекватности и полноте своего образа мира, в самом себе. Как считает В. Д. Шадриков: «сомнение выступает мощным активатором психической деятельности, направленной на предмет сомнения» [53, с. 218]. Сомнение ставит под вопрос свое понимание и делает понимание вопрошающим. Самосомневающееся, вопрошающее понимание и есть диалогическое понимание. «Вопрошающее понимание» порождает гипотезы, которые проверяются в процессе жизни и, в частности, в процессе чтения. Это открывает возможности более глубокого и дифференцированного восприятия жизни и себя в ней, возможности самотрансценденции.

Самотрансценденция через понимание

Несмотря на давнюю традицию осмысления феномена трансценденции в философии (Августин, Кант, Кьеркегор, Франк и др.) и интенсификацию исследований в современности (напр., [8]) в психологии он начал осмысляться только в середине XX века и осмыслен недостаточно.

Так, В. Франкл, с именем которого чаще всего связывают понятие «самотрансценденции» как способности человека трансцендировать самого себя, выходить за свои пределы, противопоставил два способа существования человека: ориентированный на гомеостаз и на трансценденцию [47, с. 54]. Трансценденция, по В. Франклу, связана с открытостью системы регуляции человека. Она в значительной степени обеспечивается таким психологическим механизмом как юмор, а в психотерапии — психотехникой парадоксальной интенции. В. Франкл пишет так: «Все человеческое обусловлено. Но собственно человеческим оно становится лишь тогда и постольку, когда и поскольку оно поднимается над своей собственной обусловленностью, преодолевая ее, “трансцендируя” ее» [47, с. 111], поднимаясь к тому, что В. Франкл называет «ноэтическим измерением» человеческого существования.

Э. Фромм полагает, что во всех понятиях трансценденции есть общее — «выход за рамки нашего всепоглощающего Я, освобождение себя из тюрьмы эгоизма посредством налаживания контактов с окружающим миром» [50, с. 162], то есть переход от биологического «монадного» типа существования к социальному, открытому. Закономерности трансценденции биологической, природной детерминации жизнедеятельности к социальной детерминации и адаптации в социуме прослежены Э. Фроммом в работе «Здоровое общество» [49].

Закономерности трансценденции социального типа детерминации к личностному типу детерминации в значительной степени проанализированы А. Маслоу в последней его работе «Новые рубежи человеческой природы» [30]. В ней А. Маслоу, после рассмотрения 35 различных смыслов

понятия трансценденции, приходит к необходимости признания того, что в обществе уже сложился определенный тип людей, отличающийся от «просто самоактуализирующихся личностей», — тип «трансцендеров». То есть способность к самотрансценденции уже можно считать не просто особой психической функцией, но и структурой личности. К ее развитию, согласно Маслоу, ведет особый тип познания, отличающийся от «дефицитарного» — «бытийный тип», то есть трансценденция идет через «ноэтический» по Франклу уровень личностной регуляции.

Понятие «ноогенеза» в значительной степени объясняет психологические механизмы трансценденции человеком биологического и социального типов существования, а также перехода субъективной реальности личностного типа существования в объективную реальность ноосферы. По С. Л. Франку, трансцендентальное мышление возникает в ответ на потребность постигать непостижимое, трансцендировать его «во-вне» к отношениям «я-ты» и «во-внутри» к духу, а также рефлексировать «условия предметности» мышления и овладения реальностью [46, с. 303].

Возможность трансценденции биологического и социального уровней к идеальному и личностному создается сознанием. Как пишет Маслоу: «...в нашей биологической истории мы пришли к такому моменту, когда должны принять на себя ответственность за свою собственную эволюцию. Мы стали “самоэволюционирующими”» [30, с. 7]. В «самоэволюции», самотрансценденции велика роль искусства. В частности, о роли поэзии Д. А. Леонтьев пишет так: «Поэзия, как и другие формы культуры, культивирует произвольность, самодисциплину, личностную культуру преодоления» [23, с. 22].

Тем, что открывает возможность самотрансценденции, является понимание. Не зря В. В. Знаков свою монографию по теме понимания назвал «Психология возможного». Бесспорно, что чтение открывает возможности. Можно привести множество цитат о значении чтения для познания мира и саморазвития, но мы сосредоточиваемся на роли чтения художественной литературы для понимания жизни. Эту роль мы видим в осмыслении действительности, рефлексии своего мировоззрения, возникновении внутреннего диалога и в «выходе за пределы самого себя».

Пример диалогического понимания жизни в процессе чтения повести-притчи Ричарда Баха «Чайка Джонатан Ливингстон»

Мы не приступаем к чтению «с места в карьер», стараясь успеть выполнить домашнее задание к уроку или стремясь срочно развлечься или отвлечься. Мы настраиваемся на чтение и предвкушаем погружение в особый мир, созданный воображением автора. На стадии подготовки к

чтению мы вспоминаем и осознаем, что нам предстоит встреча с особой реальностью, которая возвышается над обыденностью, трансформирует ее в образы, часто метафорические, и в сценарии, часто архетипические. Мы знаем, что литература — это мир художественной условности, имеющий корни в реальной жизни, переработанный авторским ее восприятием, дающий стимул к осмыслению действительности и себя самого. С такой «настройкой» мы приступаем к чтению, точнее, к перепрочитыванию ставшей культовой повести-притчи Ричарда Баха «Чайка Джонатан Ливингстон» [4].

Прежде всего мы читаем посвящение, оно таково: «Истинному Джонатану — Чайке, живущей в каждом из нас...» Этими вводными словами автор приглашает нас и к тому, чтобы с ходу идентифицироваться с героем, и к тому, чтобы сравнивать себя с ним. И вот мы читаем о том, что Чайка по имени Джонатан Ливингстон отличается от других чаек, не такая как все, она стремится летать красивее и выше, она имеет свои взгляды, не вписывается в стаю. Совсем как многие из нас. Книга словно о нас, о нашем внутреннем мире и об обществе, в котором приходится жить. Читаем далее о том, что Джонатан Ливингстон уходит из стаи, и в этот момент говорим «стоп» своей идентификации с героем притчи.

Начинаем идентифицироваться с автором, стремимся понять его авторский замысел. Осознаем, что автор ведь не дает готовых ответов. Он ставит вопросы. Вопросы о том, что важнее — полет или безопасность, самосовершенствование или адаптация, самореализация или ответственность за других.

Стремясь понять целое произведения, вспоминаем теорию пассионарности Льва Гумилева. Согласно ей, пассионарность — это стремление преодолеть границы привычного, открытие нового, если пассионариев в обществе много — происходят революции. Спрашиваем себя, готовы ли мы преобразовать мир, создать свою «стаю» и нуждается ли мир в этом. Вспоминаем здесь многие книги о революционерах и героях, преобразовавших мир, и признаемся себе, что почти все мы хотим предсказуемой обыденности и мирной эволюции.

Однако почти все мы хотим ощущения полета. Как быть? Где летать? После размышлений приходит осознание, что переживание полета дает творчество, профессиональная самореализация, радость любви и восприятие искусства. Искусство, будучи само полетом над жизнью, приглашает в полет всех своих почитателей. Самосовершенствование в понимании искусства может быть целью, поднимающей над жизнью и самим собой, может быть способом личностного роста, способом «высокого полета».

Выводы

На наш взгляд, практическую значимость имеют наши мысли о необходимости развивать у читателей понимание условности искусства как особой «художественной реальности», элемента ноосферы, возникшей в результате эволюции жизни, а также о пользе анализа жизни через литературу, открывающего возможности самотрансценденции.

Теоретическую значимость мы видим в разработке принципов жизненно ориентированного анализа художественного произведения, который по сути своей является диалогическим пониманием.

Главным выводом считаем важность продолжения исследований по психологии чтения.

Библиографический список

1. *Аверинцев С. С.* Филология // Собр. соч. / С. С. Аверинцев; под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. София-Логос. Словарь. — Киев : Дух и литера, 2006. — С. 452–462.
Averintsev S. S. Filologiya // Sobr. soch. / S. S. Averintsev; pod red. N. P. Averintsevoi i K. B. Sigova. Sofiya-Logos. Slovar'. — Kiev : Dukh i litera, 2006. — S. 452–462.
2. *Аристотель.* Поэтика. Риторика / Аристотель. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. — 320 с.
Aristotel'. Poetika. Ritorika / Aristotel'. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. — 320 s.
3. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — 3-е изд. испр. и доп. - Москва : Смысл: изд. Центр «Академия», 2007. — 528 с. URL: https://www.phantastike.com/common_psychology/pers_psychology/djvu/view/ (дата обращения: 20.04.2025). — Текст: электронный.
Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka / A. G. Asmolov. — 3-e izd. ispr. i dop. - Moskva : Smysl: izd. Tsentr «Akademiya», 2007. — 528 s. URL: https://www.phantastike.com/common_psychology/pers_psychology/djvu/view/ (data obrashcheniya: 20.04.2025). — Tekst: elektronnyi.
4. *Бах Р.* Чайка Джонатан Ливингстон. Иллюзии. Карманный справочник мессии / Р. Бах. — Москва : София, 2019. — С. 7–92.
Bakh R. Chaika Dzhonatan Livingston. Illyuzii. Karmannyi spravochnik messii / R. Bakh. — Moskva : Sofiya, 2019. — S. 7–92.
5. *Бородин В. А.* Понимание прочитанного / В. А. Бородин, С. М. Бородин // Чтение : энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. — Москва : Науч. и изд. центр «Наука» РАН, 2021. — С. 174–177. — EDN: LDTVZR.
Borodina V. A. Ponimanie prochitannogo / V. A. Borodina, S. M. Borodin // Chtenie : entsiklopedicheskii slovar' / pod red. Yu. P. Melent'evoi. — Moskva : Nauch. i izd. tsentr «Nauka» RAN, 2021. — S. 174–177. — EDN: LDTVZR.
6. *Бубер М.* Я и Ты / М. Бубер // Два образа веры / М. Бубер. — Москва : Республика, 1995. — С. 15–92.
Buber M. Ya i Ty / M. Buber // Dva obraza very / M. Buber. — Moskva : Respublika, 1995. — S. 15–92.
7. *Василюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система / Ф. Е. Василюк. — Санкт-Петербург : Питер, 2023. — 447 с.
Vasilyuk F. E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotekhnicheskaya sistema / F. E. Vasilyuk. — Sankt-Peterburg : Piter, 2023. — 447 s.

8. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. — Москва : Республика, 1997. — 495 с.
Gaidenko P. P. Proryv k transtsendentnomu: Novaya ontologiya XX veka / P. P. Gaidenko. — Moskva : Respublika, 1997. — 495 s.
9. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. — 704 с.
Ginzburg L. Ya. O psikhologicheskoi proze. O literaturnom geroe / L. Ya. Ginzburg. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. — 704 s.
10. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. — Москва : Политиздат, 1985. — 192 с.
Gusev S. S. Problema ponimaniya v filosofii / S. S. Gusev, G. L. Tul'chinskii. — Moskva : Politizdat, 1985. — 192 s.
11. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. — Кишинев : Штиница, 1974. — 135 с.
Zhabitskaya L. G. Vospriyatie khudozhestvennoi literatury i lichnost' / L. G. Zhabitskaya. — Kishinev : Shtinitsa, 1974. — 135 s.
12. Жаринов Е. В. Историко-литературные корни массовой беллетристики : монография / Е. В. Жаринов. — Москва : Флинта, 2023. — 184 с.
Zharinov E. V. Istoriko-literaturnye korni massovoi belletristiki : monografiya / E. V. Zharinov. — Moskva : Flinta, 2023. — 184 s.
13. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания / В. В. Знаков. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2022. — 365 с.
Znakov V. V. Psikhologiya vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovaniy ponimaniya / V. V. Znakov. — 3-e izd., ispr. i dop. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2022. — 365 s.
14. Знаков В. В. Психология понимания мира человека / В. В. Знаков. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2016. — 488 с.
Znakov V. V. Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka / V. V. Znakov. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2016. — 488 s.
15. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — Москва : Республика, 1991. — 464 с.
Il'enkov E. V. Filosofiya i kul'tura / E. V. Il'enkov. — Moskva : Respublika, 1991. — 464 s.
16. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. — 448 с.
Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya / I. Kant. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2021. — 448 s.
17. Ковтун Е. Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа / Е. Н. Ковтун. — Москва : Изд-во МГУ, 1999. — 308 с.
Kovtun E. N. Poetika neobychainogo: Khudozhestvennyye miry fantastiki, volshebnoi skazki, utopii, pritchi i mifa / E. N. Kovtun. — Moskva : Izd-vo MGU, 1999. — 308 s.
18. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — Москва : Юрайт, 2024. — 490 с.
Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psikhologii / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov. — Moskva : Yurait, 2024. — 490 s.
19. Кузмин М. А. Условности / М. А. Кузмин. — Москва : Рипол классик, 2018. — 306 с.
Kuzmin M. A. Uslovnosti / M. A. Kuzmin. — Moskva : Ripol klassik, 2018. — 306 s.
20. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. — Минск : Университетское, 1988. — 206 с.
Kuchinskii G. M. Psikhologiya vnutrennego dialoga / G. M. Kuchinskii. — Minsk : Universitetskoe, 1988. — 206 s.

21. Лазо Е. Ю. Условность как способ существования искусства. Условность в литературе : программа и рабочие матер. к элективным курсам по литературе для 9–11 классов : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Е. Ю. Лазо. — Санкт-Петербург : Антология, 2013. — 224 с.

Lazo E. Yu. Uslovnost' kak sposob sushchestvovaniya iskusstva. Uslovnost' v literature : programma i rabochie mater. k elektivnym kursam po literature dlya 9–11 klassov : ucheb.-metod. posobie / avt.-sost. E. Yu. Lazo. — Sankt-Peterburg : Antologiya, 2013. — 224 s.

22. Леvidов А. М. Литература и действительность / А. М. Леvidов. — Ленинград : Советский писатель, 1987. — 432 с.

Levidov A. M. Literatura i deistvitel'nost' / A. M. Levidov. — Leningrad : Sovetskii pisatel', 1987. — 432 s.

23. Леонт'ев Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонт'ев. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 111 с.

Leont'ev D. A. Vvedenie v psikhologiyu iskusstva / D. A. Leont'ev. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. — 111 s.

24. Леонт'ев Д. А. Поэтическое творчество: от литературного и культурного контекста к жизненному / Д. А. Леонт'ев // Библиотечное дело. — 2010. — № 10 (124). — С. 20–25.

Leont'ev D. A. Poeticheskoe tvorchestvo: ot literaturnogo i kul'turnogo konteksta k zhiznennomu / D. A. Leont'ev // Bibliotchnoe delo. — 2010. — № 10 (124). — S. 20–25.

25. Леонт'ев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект / Д. А. Леонт'ев // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. — Москва : ПИ РАО ; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. — С. 68–84.

Leont'ev D. A. Stanovlenie samoregulyatsii kak osnova psikhologicheskogo razvitiya: evolyutsionnyi aspekt / D. A. Leont'ev // Sub»ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii / pod red. V. I. Morosanovoi. — Moskva : PI RAO ; Stavropol' : SevKavGTU, 2007. — S. 68–84.

26. Лисаковский А. Н. Условность / А. Н. Лисаковский // Книга. Чтение. Читатель. Энциклопедический словарь книгочех / авт.-сост. А. Н. Чирва. — Москва : КноРус, 2002. — С. 659.

Lisakovskii A. N. Uslovnost' / A. N. Lisakovskii // Kniga. Chtenie. Chitatel'. Entsiklopedicheskii slovar' knigocheya / avt.-sost. A. N. Chirva. — Moskva : KnoRus, 2002. — S. 659.

27. Лихачев Д. С. Литература-реальность-литература / Д. С. Лихачев. — Ленинград : Советский писатель, 1981. — 216 с.

Likhachev D. S. Literatura-real'nost'-literatura / D. S. Likhachev. — Leningrad : Sovetskii pisatel', 1981. — 216 s.

28. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. — 704 с.

Lotman Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta. Analiz poeticheskogo teksta / Yu. M. Lotman. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. — 704 s.

29. Маслова В. А. Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие для вузов / В. А. Маслова ; под ред. У. М. Бахтикиреевой. — Москва : Юрайт, 2024. — 147 с.

Maslova V. A. Filologicheskii analiz khudozhestvennogo teksta : ucheb. posobie dlya vuzov / V. A. Maslova ; pod red. U. M. Bakhtikireevoi. — Moskva : Yurait, 2024. — 147 s.

30. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — Москва : Смысл, 1999. — 425 с.

Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoï prirody / A. Maslou. — Moskva : Smysl, 1999. — 425 s.

31. Мишаненкова Е. А. Анна Ахматова. Психоанализ монахини и блудницы / Е. А. Мишаненкова. — Москва : АСТ, 2014. — 320 с.

Mishanenkova E. A. Anna Akhmatova. Psikhoanaliz monakhini i bludnitsy / E. A. Mishanenkova. — Moskva : AST, 2014. — 320 s.

32. Мосунова Л. А. Анализ художественных текстов : учебник и практикум для вузов / Л. А. Мосунова. — Москва : Юрайт, 2019. — 228 с.

Mosunova L. A. Analiz khudozhestvennykh tekstov : uchebnik i praktikum dlya vuzov / L. A. Mosunova. — Moskva : Yurait, 2019. — 228 s.

33. Мосунова Л. А. Психология чтения художественной литературы : учеб. пособие / Л. А. Мосунова. — Москва : МГУП им. Ивана Федорова, 2012. — 170 с.

Mosunova L. A. Psikhologiya chteniya khudozhestvennoi literatury : ucheb. posobie / L. A. Mosunova. — Moskva : MGUP im. Ivana Fedorova, 2012. — 170 s.

34. Обухова О. Л. Диагностика качества понимания информационного текста / О. Л. Обухова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. — 2016. — Т. 8, № 4. — С. 208–217. — EDN: XHWIUT

Obukhova O. L. Diagnostika kachestva ponimaniya informatsionnogo teksta / O. L. Obukhova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. — 2016. — T. 8, № 4. — S. 208–217. — EDN: XHWIUT

35. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход / К. Поппер. — Москва : Эдиториал УРСС, 2002. — 384 с.

Popper K. Ob"ektivnoe znanie. Evolyutsionnyi podkhod / K. Popper. — Moskva : Editorial URSS, 2002. — 384 s.

36. Пропп В. Я. Фольклор и действительность : избр. ст. / В. Я. Пропп. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. — 448 с.

Propp V. Ya. Fol'klor i deistvitel'nost' : izbr. st. / V. Ya. Propp. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2024. — 448 s.

37. Розин В. М. Анализ реальности произведения и художественной коммуникации как путь к уяснению сущности искусства / В. М. Розин // Философия и культура. — 2021. — № 9. — С. 53–67. — DOI: 10.7256/2454-0757.2021.9.36794. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36794 (дата обращения: 07.02.2025). — Текст: электронный.

Rozin V. M. Analiz real'nosti proizvedeniya i khudozhestvennoi kommunikatsii kak put' k uyasneniyu sushchnosti iskusstva / V. M. Rozin // Filosofiya i kul'tura. — 2021. — № 9. — S. 53–67. — DOI: 10.7256/2454-0757.2021.9.36794. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36794 (data obrashcheniya: 07.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

38. Розин В. М. От анализа художественных произведений к уяснению сущности искусства / В. М. Розин. — Москва : Голос, 2022. — 282 с.

Rozin V. M. Ot analiza khudozhestvennykh proizvedenii k uyasneniyu sushchnosti iskusstva / V. M. Rozin. — Moskva : Golos, 2022. — 282 s.

39. Рыбальченко Т. Л. Анализ художественного текста для педагогических вузов : учебник и практикум / Т. Л. Рыбальченко. — Москва : Юрайт, 2024. — 147 с.

Rybal'chenko T. L. Analiz khudozhestvennogo teksta dlya pedagogicheskikh vuzov : uchebnik i praktikum / T. L. Rybal'chenko. — Moskva : Yurait, 2024. — 147 s.

40. Сапогова Е. Е. Консультативная психология / Е. Е. Сапогова. — Москва : Инфра-М, 2022. — 427 с.

Sapogova E. E. Konsul'tativnaya psikhologiya / E. E. Sapogova. — Moskva : Infra-M, 2022. — 427 s.

41. Соколова Е. Е. Психология деятельности: становление и перспективы развития / Е. Е. Соколова. — Москва : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2023. — 496 с.

Sokolova E. E. Psikhologiya deyatel'nosti: stanovlenie i perspektivy razvitiya / E. E. Sokolova. — Moskva : Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya», 2023. — 496 s.

42. Сто запрещенных книг: цензурная история мировой литературы / Н. Каролидес, М. Балд, Д. Соува, А. Евстратов. — Москва : Ультра. Культура, 2004. — 608 с.

Sto zapreshchennykh knig: tsenzurnaya istoriya mirovoi literatury / N. Karolides, M. Bald, D. Souva, A. Evstratov. — Moskva : Ul'tra. Kul'tura, 2004. — 608 s.

43. *Столович Л. Н.* Жизнь — творчество — человек: функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. — Москва : Политиздат, 1985. — 415 с.

Stolovich L. N. Zhizn' — tvorchestvo — chelovek: funktsii khudozhestvennoi deyatel'nosti / L. N. Stolovich. — Moskva : Politizdat, 1985. — 415 s.

44. *Сухих И. Н.* Структура и смысл: Теория литературы для всех / И. Н. Сухих. — Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. — 544 с.

Sukhikh I. N. Struktura i smysl: Teoriya literatury dlya vseh / I. N. Sukhikh. — Sankt-Peterburg : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. — 544 s.

45. *Тарасова И. А.* Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы : монография / И. А. Тарасова. — Москва : Инфра-М, 20024. — 166 с.

Tarasova I. A. Kognitivnaya poetika: predmet, terminologiya, metody : monografiya / I. A. Tarasova. — Moskva : Infra-M, 20024. — 166 s.

46. *Франк С. Л.* Непостижимое // Соч. / С. Л. Франк. — Москва : Правда, 1990. — С. 183–499.

Frank S. L. Nepostizhimoe // Soch. / S. L. Frank. — Moskva : Pravda, 1990. — S. 183–499.

47. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 368 s.

48. *Фрейд З.* Достоевский и отцеубийство // «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. 2 / З. Фрейд. — Тбилиси : Мерани, 1991. — С. 407–426.

Freid Z. Dostoevskii i ottseubiistvo // «Ya» i «Ono». Trudy raznykh let. Kn. 2 / Z. Freid. — Tbilisi : Merani, 1991. — S. 407–426.

49. *Фромм Э.* Здоровое общество / Э. Фромм. — Москва : АСТ : Хранитель, 2006. — 544 с.

Fromm E. Zdorovoe obshchestvo / E. Fromm. — Moskva : AST : Khranitel', 2006. — 544 s.

50. *Фромм Э.* Предисловие к антологии «Природа человека» / Э. Фромм, Р. Хирау // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — Москва : Прогресс, 1990. — С. 146–168.

Fromm E. Predislovie k antologii «Priroda cheloveka» / E. Fromm, R. Khirau // Global'nye problemy i obshchchelovecheskie tsennosti. — Moskva : Progress, 1990. — S. 146–168.

51. *Чирва А. Н.* Книга. Чтение. Читатель. Энциклопедический словарь книгочел / авт.-сост. А. Н. Чирва. — Москва : КноРус, 2002. — 720 с.

Chirva A. N. Kniga. Chtenie. Chitatel'. Entsiklopedicheskii slovar' knigocheya / avt.-sost. A. N. Chirva. — Moskva : KnoRus, 2002. — 720 s.

52. Чтение : энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. — Москва : Науч. и изд. центр «Наука» РАН, 2021. — 448 с.

Chtenie : entsiklopedicheskii slovar' / pod red. Yu. P. Melent'evoi. — Moskva : Nauch. i izd. tsentr «Nauka» RAN, 2021. — 448 s.

53. *Шадриков В. Д.* Системогенез ментальных качеств человека. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2022. — 287 с.

Shadrikov V. D. Sistemogenez mental'nykh kachestv cheloveka. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2022. — 287 s.

54. *Эко У.* Шесть прогулок в литературных лесах / У. Эко. — Санкт-Петербург : Симпозиум, 2007. — 285 с.

Eko U. Shest' progulok v literaturnykh lesakh / U. Eko. — Sankt-Peterburg : Simpozium, 2007. — 285 s.

Информация об авторе

Иоланта Станиславовна Домбровская — библиотекарь филиала № 2 Государственного учреждения культуры «Централизованная библиотечная система г. Гродно», Республика Беларусь.

Information about the author

Iolanta Stanislavovna Dombrovskaya — Librarian of Branch No. 2 of the State Cultural Institution “Centralized Library System of Grodno”, Republic of Belarus.

Для цитирования: Домбровская И. С. Диалогическое понимание жизни через чтение художественной литературы / И. С. Домбровская // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 32–49. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_32. — EDN: IPCAOG

For citation: Dombrovskaya I. S. Dialogical Understanding of Life through Reading Fiction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 32–49. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_32, EDN: IPCAOG

Статья поступила в редакцию 22.03.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 22.03.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_49

EDN: IREFXZ

Возможности применения технологий виртуальной реальности при терапии посттравматического стрессового расстройства

Татьяна Васильевна Савина

ФКОУ ВО «Академия ФСИН России», Рязань, Россия,
tanya150501@yandex.ru, ORCID: 0009-0004-0267-5017

Анастасия Дмитриевна Пашукова

ФКОУ ВО «Академия ФСИН России», Рязань, Россия,
pashukova_21@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6198-4929

Аннотация. В настоящее время появляется всё больше зарубежных исследований, подтверждающих идею о том, что терапия посттравматического стрессового расстройства с помощью виртуальной реальности может быть эффективной. После обзора литературы было отмечено, что терапия с использованием виртуальной реальности так же эффективна, как и традиционные методы лечения посттравматического стрессового расстройства, а поэтому существуют большие перспективы для применения данного метода в общей практике. Материалы статьи открывают новый вектор изучения данной проблемы и будут полезны научному сообществу при исследовании эффективности лечения посттравматического стрессового расстройства с помощью технологий виртуальной реальности с дальнейшей перспективой внедрения этого метода в деятельность психологов.

Ключевые слова: виртуальная реальность, десенсибилизация, когнитивно-поведенческая терапия, нейропластичность, посттравматическое стрессовое расстройство, травмирующее событие, транскраниальная электрическая стимуляция, технологии виртуальной реальности, триггер, экспозиционная терапия.

Possibilities of Using Virtual Reality Technologies in the Therapy of Post-traumatic Stress Disorder

Tatyana V. Savina

The Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia,
tanya150501@yandex.ru, ORCID: 0009-0004-0267-5017

Anastasia D. Pashukova

The Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia,
pashukova_21@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6198-4929

Abstract. Currently, there are more and more foreign studies supporting the idea that virtual reality therapy for PTSD can be effective. After the literature review, it was noted that virtual reality therapy is as effective as traditional methods of treatment of PTSD, and therefore there are great prospects for the application of this method in general practice. The materials of the article open a new vector of studying this problem and will be useful to the scientific community in the study of the effectiveness of treatment of post-traumatic stress disorder with the help of virtual reality technologies with the further prospect of introducing this method in the activities of psychologists.

Keywords: virtual reality, desensitisation, cognitive-behavioural therapy, neuroplasticity, post-traumatic stress disorder, traumatic event, transcranial electrical stimulation, virtual reality technologies, trigger, exposure therapy.

По всему миру свидетелями травматических событий является значительный процент населения в целом, однако некоторые профессии подвергают людей более высокому риску повторяющегося воздействия травмы и, следовательно, развития посттравматического стрессового расстройства (далее — ПТСР). В первую очередь это военнослужащие и лица, которые непосредственно не участвовали в боевых действиях, но были их свидетелями. Это может быть и медсестра, находившаяся на передовой, и представитель мирного населения, проживающий на территориях, где ведется военная кампания [7, с. 125].

Если изначально ПТСР рассматривалось как заболевание, характерное исключительно для военных профессий, то на данный момент возникновение такого расстройства характерно для любых профессиональных групп. Можно даже отметить, что в настоящее время наблюдается рост числа людей, страдающих от ПТСР, что связано с неблагоприятной политической обстановкой, а также с возникновением природных катастроф и техногенных происшествий [3, с. 103].

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) — это психическое расстройство, вызванное пережитым психотравмирующим событием, свидетельствованием травмирующей ситуации или информации о ней [4, с. 586]. Симптомы могут включать в себя повторяющиеся переживания травмирующего события, избегание действий и ситуаций, напоминающих о травме, чрезмерное физиологическое возбуждение [6]. Всё это может существенно повлиять на эффективность деятельности любого человека и в целом на его жизнь.

Традиционные методы лечения, такие как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и десенсибилизация и переработка при помощи движений глаз (EMDR), являются альтернативными методами лечения. Но научно-технический прогресс открывает новые перспективы в использовании современных методов при лечении ПТСР. Одними из таких методов являются технологии виртуальной реальности (далее — VR).

Терапия VR использует технологию виртуальной реальности для создания иммерсивных, контролируемых сред, в которых люди могут безопасно противостоять травматическим переживаниям и перерабатывать их. Условно это можно представить как входение в видеоигровую версию своих воспоминаний, но с терапевтическим руководством. Идея состоит в том, чтобы ввести пациентов в их ситуации, вызывающие страх, безопасным, контролируемым способом, помогая им десенсибилизировать и перерабатывать травматические события.

В последние годы VR-технологии оказали значительное влияние на систему здравоохранения, чему поспособствовал опыт их эффективно-го применения. Наибольшее количество исследований в данной области было проведено в зарубежных странах.

Было проведено экспериментальное исследование на сотрудниках скорой помощи. Участники сообщили о значительном уменьшении симптомов ПТСР и связанных с ним эмоциональных расстройств и улучшении повседневной жизнедеятельности. Эти положительные результаты сохранялись в течение 3 месяцев после завершения вмешательства. Исследователи сделали вывод: эффективное краткосрочное вмешательство с использованием виртуальной реальности может быстро вернуть сотрудников экстренных служб к их профессиональной деятельности [5].

Группой ученых из США было проведено исследование на ветеранах боевых действий [2, с. 437]. Они использовали VR-гарнитуру с целью воссоздания триггерных для участников эксперимента ситуаций, связанных с выполнением их должностных обязанностей. Вся выборка была поделена на две группы. Первая группа получала безболезненную транскраниальную электрическую стимуляцию (далее — ТЭС) мощностью 2 миллиампера, направленную на их вентромедиальную префронтальную кору. На второй группе ТЭС не использовали, но создавали похожие ощущения, не влияющие на структуру мозга. В результате у участников первой группы уже после нескольких сеансов было обнаружено существенное снижение симптомов ПТСР, и спустя месяц они подтверждали улучшение своего состояния. Вторая группа тоже отметила снижение симптомов ПТСР, но значительно позже, нежели у первой группы (через 12 недель). Метод совмещения ТЭС и VR-технологий оказался эффективнее однокомпонентной терапии.

Стоит отметить, что выборка исследования была малочисленной, что дало стимул ученым провести более масштабный эксперимент.

Успешность применения VR-технологий при лечении ПТСР была отмечена в ходе другого контролируемого исследования с участием жертв различных видов травм (дорожно-транспортные происшествия, травля, грабёж или нападение, а также домашнее насилие) ($N = 10$) [1, с. 68]. При сравнении VR-терапии с когнитивно-поведенческой терапией симптомы значительно ослабли после лечения ($P < 0,05$). Анализ различий в эффективности двух методов лечения не выявил существенных различий.

Более позднее контролируемое исследование тех же исследователей подтвердило эффективность VR-терапии в другой выборке ($N = 16$), у которых было ПТСР вследствие жестокого обращения, преступных посягательств и дорожно-транспортных происшествий. Результаты подтвердили, что VR-терапия ($n = 8$) была столь же эффективна, как и когнитивно-поведенческая терапия ($n = 8$). Существенных различий между группами не было, но важным выводом было то, что другие сопутствующие симптомы (например, депрессия или социальное вмешательство) демонстрировали статистически значимые различия в пользу VR-технологий [9, с. 610].

VR-терапия обычно включает в себя несколько ключевых компонентов. Важно отметить, что каждый ключевой компонент является взаимодополняющим для другого, что говорит о необходимости соблюдения системного подхода в данном вопросе. Но в зависимости от ситуации и особенностей психики клиента специалист вправе добавлять и другие элементы в структуру лечения. Ключевые компоненты VR-терапии представлены в таблице 1.

Таблица 1. Ключевые компоненты VR-терапии

Компонент	Описание компонента
1. Среда с эффектом погружения	1. Пациенты надевают гарнитуру виртуальной реальности, которая переносит их в виртуальный мир, созданный с учётом их конкретной травмы
2. Экспозиционная терапия	2. Постепенное воздействие травматических воспоминаний в безопасной, контролируемой обстановке помогает снизить тревогу и страх
3. Терапевтическое сопровождение	3. Специалист сопровождает пациента на протяжении всего процесса, оказывая поддержку и помогая ему справиться со своими эмоциями
4. Настраиваемые сценарии	4. Виртуальные среды настраиваются в соответствии с конкретным травматическим опытом пациента и меняются в зависимости от протекания терапии

3 из 4 компонентов вызывают не так много вопросов, как экспозиционная терапия. В виде стимулов, способствующих появлению различных симптомов ПТСР, экспозиционная терапия действует на мозг человека. Как итог — нейронные связи между триггерами и травматическими воспоминаниями ослабевают [10, с. 54].

К сожалению, ПТСР зачастую наносит ущерб мозгу, снижая способность вентромедиальной префронтальной коры регулировать такие структуры, как миндалевидное тело. Подобные поражения вызывают затруднения с памятью и ослабление чувства страха, что, в свою очередь, снижает эффективность экспозиционной терапии. Поэтому перед применением данного метода важно определить, есть ли такие травмы у пациента или нет.

Как можно заметить, эффективность VR-терапии подкреплена доказательствами из солидной зарубежной научно-исследовательской работы. Исследования показали, что интерактивные, захватывающие переживания могут помочь мозгу переработать травматические воспоминания более эффективно, чем традиционные методы. Условные главные преимущества данной терапии представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Главные преимущества VR-терапии перед другими методами лечения ПТСР

Пережившим травматичный опыт и вследствие него получившим ПТСР людям полагается комплексная реабилитация. Основные

направления данной работы включают образовательные, социальные, медицинские и психологические аспекты, а также содействие в организации здорового образа жизни [8, с. 17].

Именно в психологический компонент можно включить применение VR-технологий. Безусловно, это требует определенной материально-технической базы и наличия специалистов, понимающих особенности работы с данным инструментарием. Можно выделить необходимый технический минимум, позволяющий начать работу в технике VR-терапии:

1. *VR-гарнитур.*

Высококачественные VR-гарнитур, такие как Oculus Rift или HTC Vive, обеспечивают захватывающие ощущения с высоким разрешением.

2. *Программные платформы/приложения.*

Специализированные программные платформы (или приложения) позволяют специалистам создавать и настраивать виртуальные среды, соответствующие потребностям каждого пациента.

3*. Как дополнительный компонент — *устройства биологической обратной связи.*

В некоторых системах VR-технологий возможно использование устройств биологической обратной связи для мониторинга физиологических реакций пациентов (данные предоставляются в режиме реального времени).

Необходимо учитывать и определенные недостатки в использовании VR-терапии:

- Доступность: технология виртуальной реальности может быть дорогой и требует дополнительного финансирования. Использование VR-терапии при лечении ПТСР в определенных государственных учреждениях потребует согласования с вышестоящими органами.
- Технологическая грамотность: некоторые пациенты могут испытывать трудности с использованием технологий. Особенно это касается пожилых людей, испытывающих трудности с работой и с другими техническими инструментами.
- Киберболезнь: небольшой процент людей испытывает тошноту или дискомфорт при использовании VR-технологий. Поэтому перед проведением полноценной терапии требуется пробный запуск работы.
- Квалифицированные в данной области психологи: на данный момент не существует специального образования в области использования VR-технологий в практике психолога. Онлайн-курсы направлены на общее обучение по применению VR-технологий.

В отечественной науке существует пока что недостаточное количество исследований для уверенного заявления об эффективности VR-терапии в лечении ПТСР. Однако зарубежные исследования,

охватывающие различные профессиональные группы, демонстрируют, что такая терапия имеет потенциал. При внимательном изучении этот метод может занять ведущее положение в данной области, учитывая стремительное развитие современных технологий.

Таким образом, результаты этого систематического обзора свидетельствуют о потенциальной эффективности VR-технологий при лечении ПТСР, вызванного различными видами травм. VR-терапия оказалась столь же эффективной, как и традиционные методы. Данный вид терапии может быть особенно полезен при лечении ПТСР, устойчивого к традиционной экспозиционной терапии, поскольку он позволяет пациенту активнее участвовать в процессе и, следовательно, сильнее активировать травматические воспоминания, что необходимо для угасания условного страха.

Тем не менее остаётся обширное поле для исследований, которое требует более тщательных методологических испытаний и повторений этих испытаний, стандартизации лечения, эмпирических исследований с использованием различных систем виртуальной реальности и попыток повысить уровень приверженности лечению. Кроме того, будет интересно увидеть в исследованиях долгосрочное применение VR-технологий при лечении ПТСР в сравнительном анализе с применением традиционных методик. Поэтому изучаемая в данной работе проблема остается открытой.

Библиографический список

1. Адаптивный дисплей для лечения жертв ПТСР, переживших различные травмы / С. Ботелла, А. Гарсия-Паласиос, В. Гильен [и др.] // *Киберпсихология, поведение и социальные сети*. — 2010. — Т. 13, № 1. — С. 67–71.

Adaptivnyi displei dlya lecheniya zhertv PTSR, perezvivshikh razlichnye travmy / S. Botella, A. Garsiya-Palacios, V. Gil'en [i dr.] // *Kiberpsikhologiya, povedenie i sotsial'nye seti*. — 2010. — Т. 13, № 1. — С. 67–71.

2. Виртуальная реальность и транскраниальная стимуляция постоянным током при посттравматическом стрессовом расстройстве: Рандомизированное клиническое испытание / М. Вут-Франк, А. Р. Арулпрагасам, К. Фоше [и др.] // *JAMA Psychiatry*. — 2024. — Т. 81, № 5. — С. 437–446. — DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2023.5661

Virtual'naya real'nost' i transkranialnaya stimulyatsiya postoyannym tokom pri posttravmaticheskom stressovom rasstroistve: Randomizirovannoe klinicheskoe ispytanie / M. Vout-Frank, A. R. Arulpragasam, K. Foshe [i dr.] // *JAMA Psychiatry*. — 2024. — Т. 81, № 5. — С. 437–446. — DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2023.5661

3. К вопросу о важности оздоровительных мероприятий при посттравматическом стрессовом расстройстве / Е. Н. Примышева, И. Н. Репинская, А. Ш. Асанова [и др.] // *Вестник физиотерапии и курортологии*. — 2023. — № 2.

K voprosu o vazhnosti ozdorovitel'nykh meropriyatii pri posttravmaticheskom stressovom rasstroistve / E. N. Primysheva, I. N. Repinskaya, A. Sh. Asanova [i dr.] // *Vestnik fizioterapii i kurortologii*. — 2023. — № 2.

4. Коваленко Е. С. Понятие и способы выявления посттравматического расстройства // Вестник науки. — 2024. — № 12 (81).

Kovalenko E. S. Ponyatie i sposoby vyuyavleniya posttravmaticheskogo rasstroistva // Vestnik nauki. — 2024. — № 12 (81).

5. Лечение ПТСР у сотрудников экстренных служб с помощью виртуальной реальности: пилотное исследование / Д. К. Бейдел, К. А. Бауэрс, А. Р. Ньюинс [и др.] // *Front. Virtual Real.* — 2024. — Т. 5. — С. 1336523. — DOI: 10.3389/frvir.2024.1336523

Lechenie PTSR u sotrudnikov ekstrennykh sluzhb s pomoshch'yu virtual'noi real'nosti: pilotnoe issledovanie / D. K. Beidel, K. A. Bauers, A. R. N'yuns [i dr.] // Front. Virtual Real. — 2024. — Т. 5. — С. 1336523. — DOI: 10.3389/frvir.2024.1336523

6. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): МКБ-10 / Всемирная организация здравоохранения. — 2-е изд. — Женева: ВОЗ, 2009. — URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 22.02.2025). — Текст: электронный.

Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei (10-i peresmotr) : MKB-10 / Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya. — 2-e izd. — Zheneva : VOZ, 2009. — URL: https://mkb-10.com/ (data obrashcheniya: 22.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

7. Нагдалян Мгер К. Посттравматическое стрессовое расстройство и временная перспектива / К. Нагдалян Мгер // Регион и мир. — 2023. — № 3 (46).

Nagdalyan Mger K. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroistvo i vremennaya perspektiva / K. Nagdalyan Mger // Region i mir. — 2023. — № 3 (46).

8. Посттравматическое стрессовое расстройство : клинические рекомендации : 2023–2024–2025 (28.02.2023) : утверждено Минздравом РФ. — URL: https://spbimi.ru/wp-content/uploads/2023/06/1267_kr23f43p1mz.pdf (дата обращения: 22.02.2025). — Текст: электронный.

Posttravmaticheskoe stressovoe rasstroistvo : klinicheskie rekomendatsii : 2023–2024–2025 (28.02.2023) : utverzhdeno Minzdravom RF. — URL: https://spbimi.ru/wp-content/uploads/2023/06/1267_kr23f43p1mz.pdf (data obrashcheniya: 22.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

9. Система виртуальной реальности для лечения расстройств, связанных со стрессом: предварительный анализ эффективности по сравнению со стандартной когнитивно-поведенческой программой / Р. М. Баньос, В. Гильен, С. Кверо [и др.] // *Международный журнал исследований человека и компьютера.* — 2011. — Т. 69, № 9. — С. 602–613.

Sistema virtual'noi real'nosti dlya lecheniya rasstroistv, svyazannykh so stressom: predvaritel'nyi analiz effektivnosti po sravneniyu so standartnoi kognitivno-povedencheskoi programmoi / R. M. Ban'os, V. Gil'en, S. Kvero [i dr.] // Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy cheloveka i komp'yutera. — 2011. — Т. 69, № 9. — С. 602–613.

10. Уокер П. Комплексное ПТСР: руководство по восстановлению от детской травмы / П. Уокер. — Киев: Диалектика, 2020. — С. 276.

Uoker P. Kompleksnoe PTSR: rukovodstvo po vosstanovleniyu ot detskoj travmy / P. Uoker. — Kiev : Dialektika, 2020. — S. 276.

Информация об авторах

Татьяна Васильевна Савина — студентка 3-го курса факультета психологии и пробации ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний».

Анастасия Дмитриевна Пашукова — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний».

Information about the authors

Tatyana Vasilyevna Savina — 3rd Year Student of the Department of Psychology and Probation of the Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia.

Anastasia Dmitrievna Pashukova — Ph. D. (Education), Senior Lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia.

Для цитирования: Савина Т. В. Возможности применения технологий виртуальной реальности при терапии посттравматического стрессового расстройства / Т. В. Савина, А. Д. Пашукова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 49–57. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_49. — EDN: IREFXZ

For citation: Savina T. V., Pashukova A. D. Possibilities of Using Virtual Reality Technologies in the Therapy of Post-traumatic Stress Disorder, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 49–57 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_49, EDN: IREFXZ

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 03.03.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_58

EDN: OIJN WG

Цифровизация образования: позиция учителей начальной и средней школы

Гарник Владимирович Акопов

СФ ГАОУ ВО МГПУ, Самара, Россия, akopovgv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8374-1629

Любовь Суреновна Акопян

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия, akolubov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2265-4470

Владимир Андреевич Бирюлин

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия, cobra77@inbox.ru, ORCID: 0009-0008-9379-8563

Екатерина Ивановна Колесникова

ФГБОУ ВО «СамГТУ», kolesnikovaei@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2658-349X

Евгения Леонидовна Чернышова

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара, Россия, chernyshova@pgsga.ru, ORCID: 0000-0001-8328-5694

Аннотация. Цифровая социализация сегодня становится главным фактором социальной ситуации развития детей и подростков. То, в какой мере и с каким отношением учителя младших и средних классов включены в цифровую среду, определяет общий итог обучения и воспитания в средней общеобразовательной школе. В статье представлены результаты опроса педагогов двенадцати общеобразовательных школ из семи российских регионов, а также Республики Казахстан. Позиция учителей в отношении к цифровизации образования рассматривается в логике эмоционально-оценочных, когнитивно-содержательных и установочно-действенных характеристик. Выявлена также локализованная по совокупности школ и регионов усредненная позиция педагогов в отношении влияния цифровизации образования на развитие нравственного сознания учащихся младших и средних классов.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, цифровизация, отношение педагогов, обобщенная оценка, учащиеся, особенности взаимодействия.

Digitalization of Education: the Position of Primary and Secondary School Teachers

Garnik V. Akopov

Moscow City University, Samara branch, Samara, Russia,
akopovgv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8374-1629

Liubov S. Akopyan

SSUSSE, Samara, Russia, akolubov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2265-4470

Vladimir A. Biryulin

SSUSSE, Samara, Russia, cobra77@inbox.ru, ORCID: 0009-0008-9379-8563

Ekaterina I. Kolesnikova

SSUTU, Samara, Russia, kolesnikovaei@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2658-349X

Evgeniya L. Chernyshova

SSUSSE, Samara, Russia, chernyshova@pgsga.ru, ORCID: 0000-0001-8328-5694

Abstract. Digital socialization is becoming the main factor in the social situation of development of children and adolescents today. The overall result of education and upbringing in a secondary comprehensive school is determined by the extent and attitude of the primary and middle school teacher to the digital environment. The article presents the results of a survey of teachers from twelve secondary schools in seven Russian regions. The position of teachers in relation to the digitalization of education is considered in the logic of emotional-evaluative, cognitive-content and attitudinal-effective characteristics. The average position of teachers in relation to the influence of digitalization of education on the development of moral consciousness of primary and middle school students, localized across schools and regions, is also revealed.

Keywords: secondary school, digitalization, teachers' attitude, generalized assessment, students, interaction features.

Введение

Экспансия современных цифровых технологий в современном обществе, их интенсивное применение в образовании требует серьезного анализа с позиций психологических последствий влияния этого процесса на различные сферы сознания детей и подростков и, в особенности, нравственного сознания.

Погружение школьника в цифровое и социальное сетевое пространство, безусловно, влияет на развитие личности. К сожалению, анализ психологических последствий воздействия цифровых технологий в системе образования, а также связанных с ней социально-сетевых коммуникаций на личность школьника проводится не вполне системно, избирательно. В фокусе исследовательского внимания более всего представлена когнитивная сфера [8; 11; 20 и др.]. Сенсорно-чувственная и взаимосвязанная с ней духовная, морально-нравственная сферы остаются без должного внимания и анализа, что крайне важно для решения задач, связанных с совершенствованием системы воспитания, поскольку потенциал цифровых технологий для транслирования нравственных ценностей,

как правило, остается нереализованным. Проведенный О. В. Рубцовой [18; 19] теоретический анализ проблем цифровизации показывает, что цифровые технологии, выступая как новое, весьма масштабное средство, существенно меняют социальные, в том числе педагогические, практики, в частности виды и типы общения, а также традиционные виды учебной деятельности (игра, чтение и др.), порождая новые интенции в различных модусах сознания личности, включая нравственную сферу. Отметим в связи с этим, что проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образования обсуждались в рамках регионального научно-практического семинара в Екатеринбурге [10].

Говоря о влиянии цифровизации образования на когнитивную сферу, можно отметить работы, посвященные познавательной составляющей «учебного сознания» школьников [1]. Такие исследования, как правило, проводятся с учетом разнообразной специфики исследуемых групп школьников [9; 17]. При этом познавательная активность рассматривается как один из ключевых факторов полноценного формирования личности на ступени начального образования. Отмечается неоднозначность психологических последствий воздействия цифровых ресурсов и средств обучения на развитие личности обучающегося. С этим трудно не согласиться, поскольку, например, сетевые технологии, выступая уникальным дидактическим средством и средством развития, в то же время имеют, в определенных случаях, негативный характер влияния на когнитивную, а также коммуникативную, нравственную и ценностную сферы личности обучающегося; в связи с этим обсуждается проблема, насколько цифровая среда становится фактором общего развития личности [5; 7].

Результатом цифровой трансформации образования является переход к цифровой школе, в которой обеспечивается возможность организации образовательной среды персонализированного учебного процесса для достижения каждым школьником заданного уровня компетенций на основе цифровых технологий [12; 14].

В обозначенных и некоторых других исследованиях одной из значимых сторон является разработка измерителей (показателей, дескрипторов, индикаторов и т. п.) для проведения научных исследований. Наличие релевантной системы измерителей — одно из необходимых условий для проведения эмпирических психологических исследований [2; 3; 4; 6]. В качестве одного из важных дополнительных инструментов выступает специально подготовленный Опросник, позволяющий выявлять представления учителей начальной и средней школы о влиянии цифровизации образования на различные стороны профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной школы, включая развитие нравственной сферы личности школьника [15; 16].

База исследования, результаты

В опросе приняли участие учителя общеобразовательных школ различных регионов России, представленных городами: Самара, Москва, Ярославль, Волгоград, Уфа, Новокуйбышевск, Бузулук (Оренбургская область), Ноябрьск (Ямало-Ненецкий автономный округ), Светлогорск (Луганская Народная республика), а также из двух сельских школ. Общее число педагогов — 158 человек. Педагогический опыт (стаж педагогической работы) участников опроса представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Распределение стажа работы учителей в привлеченной выборке

Структура Опросника включает оценочное отношение к цифровизации образования. Речь идет об эмоциональном выражении общего отношения учителя к цифровизации образования, которое может быть определено целым рядом факторов, включая изменение способов взаимодействия между субъектами образовательного процесса (цифровые средства, технологии, программы). Рассматриваются следующие варианты эмоциональных откликов (отношение и общая оценка): с воодушевлением, позитивно, спокойно, с беспокойством, неопределенно, нейтрально, амбивалентно, негативно, безразлично (рис. 2).

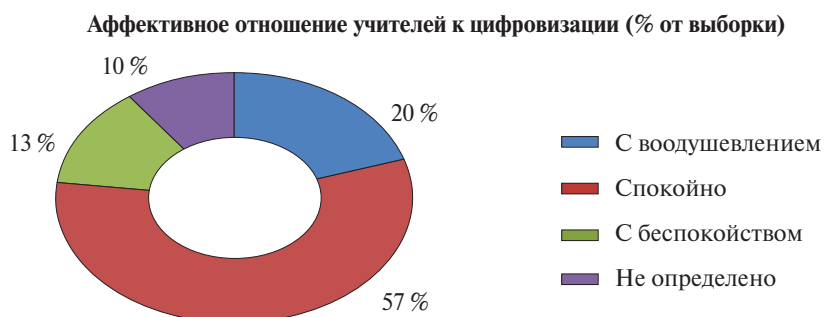


Рисунок 2. Оценочное отношение учителей к цифровизации образования

Как ясно из диаграммы на рисунке 2, более половины участников опроса относятся к цифровизации образования «спокойно», т. е., как можно предположить, привычно воспринимают, принимают и работают в цифровой реальности. Важно отметить, что четверть опрошенных в данной выборке учителей с воодушевлением воспринимает и позитивно относится к цифровизации образования. Немало и тех, кто не определился либо с беспокойством относится к профессиональной неизбежности работы в цифровой среде. Очевидно, что эти последние две группы нуждаются в профессиональной поддержке различной направленности со стороны администрации школы и педагога-психолога.

Следующим компонентом в структуре Опросника выступают вопросы осведомленности учителей по вопросам цифровизации образования. При этом респондентам предлагается детализировать ответ, объясняя свою позицию (методика незавершенных предложений). Это позволяет для определенной группы учителей, например с беспокойством воспринимающих процесс информатизации, выявить непосредственные причины этого беспокойства и в определенной логической последовательности представить с помощью количественных характеристик (рис. 3 и 4). Таким образом, наряду с эмоционально-оценочной составляющей, в Опроснике представлен также когнитивный компонент [9]. Полученные результаты отражены на рисунке 3.

Мы видим, что основными важными моментами цифровизации, выражающими позицию учителей, являются: существенное расширение доступа к системам научных, методических и учебных знаний, оснащение школы новыми техническими устройствами и программами, изменение отношения педагогов к содержанию, планированию, организации учебной активности школьников и изменение своей подготовки к этим видам деятельности школьников. Действительно, появление образовательных платформ с расширенным функционалом, адаптивных учебников с интернет-ссылками и QR-кодами для более полной информации по учебному контенту и его персонализации влияет на содержание и объем работы как школьников, так и учителей. Реализация новых форм учебной и внешкольной социальной активности, как отмечают учителя, изменяет и отношение школьников к учебе, предоставляя возможность самореализации, в том числе в виртуальных формах (виртуальные лаборатории, иммерсивные уроки и т. п.). Можно встретить и расхождение мнений учителей, например, одни отмечают значительное уменьшение рутинных видов работы учителей и занятости учебной работой школьников, другие, наоборот, — увеличение занятости, и своей, и школьников. Вполне

возможно, что это связано с конкретными видами деятельности, например дублированием отчетных форм работы учителя в бумажном и цифровом виде (документация, проверки домашних заданий и т. д.).



Рисунок 3. Представления учителей об изменениях, вносимых цифровизацией образования в деятельность педагогов и учащихся (см. ниже)

Не менее важной составляющей в структуре Опросника является блок вопросов, определяющих мнение педагогов относительно стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования (О. Ф. Брыксина) [15]. Именно стиль взаимодействия чаще всего меняется в сетевой среде, определяя эмоциональный фон общения и, в определенной степени, влияя на личностные качества обучающегося. Стилевая, шире — коммуникативно-педагогическая составляющая Опросника включает также постановку вопроса: «Как, по Вашему мнению, меняется взаимодействие учителя со школьниками» и предполагает выбор педагогом нескольких ответов по своему усмотрению (не более трех, чтобы выявить доминирующие изменения). Как выяснилось, взаимодействие может стать более регламентированным или диалогичным (паритетным); более обязывающим (и учителя, и

обучающихся) или менее зависимым (учеников от учителя); более или менее открытым для всех субъектов (рис. 4).

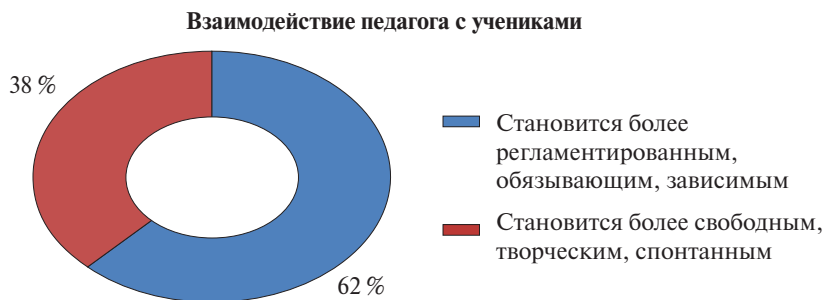


Рисунок 4. Распределение ответов учителей на вопрос о влиянии цифровизации на изменение взаимодействия с учениками

Согласно рисунку 4 мы отмечаем преобладание регламентированности. Возможно, что это следствие периода пандемии с жестким режимом удаленного обучения, частично сохранившимся до настоящего времени. Как отмечает В. И. Панов и соавторы, в пандемию учителя и администрация школ были сосредоточены больше на исполнительской, технической стороне организации обучения, чем на содержательной [13]. Вместе с тем треть опрошенных учителей используют возможности цифровизации в школе для развития когнитивных и личностных новообразований обучающихся, и взаимодействие, по их мнению, стало более свободным, творческим.

В таблице 1 приведены для школ из разных регионов численные значения коэффициента соотношения изменений: регламентированность — творческая активность во взаимодействии педагогов и школьников (вычисляется как отношение количества учителей, ответивших так или иначе). Если приведенное в таблице значение больше единицы, то преобладают изменения в сторону регламента. Рассматриваемый коэффициент соотношения «регламент-творчество», на наш взгляд, имеет важное значение для последующего, более детального исследования используемых в образовании цифровых технологий. Согласно данным таблицы 1 влияние цифровизации по-разному и в разной степени сказывается на характере взаимодействия педагогов с учащимися. Различия могут определяться как масштабом и уровнем цифровизации в отдельной школе, так и соответствующим отношением (см. рис. 2), а также широтой и уровнем цифровой компетентности учителей. Как видим, одна из столичных школ Республики Казахстан имеет сопоставимые показатели цифровизации образования в представлениях учителей.

Таблица 1. Мнение учителей об изменении характера взаимодействия с учащимися

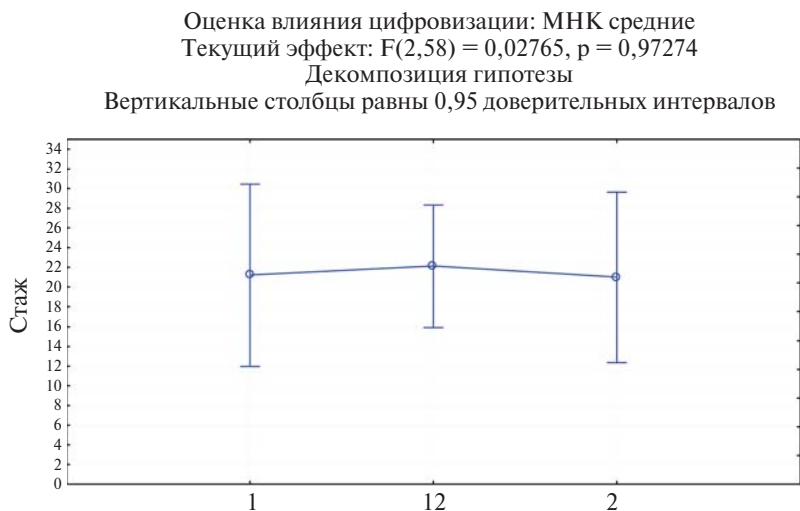
Школы в разных регионах	Регламент/Творчество
Школы в ЛНР	0,8
Школа а) в Самаре	1,4
Школа села Мокша	0,8
Школа в Волгограде	2,0
Школа в Ярославле	4,0
Школа в Новокуйбышевске	1,3
Школа б) в Самаре	0,6
Школа в) в Самаре (мкр. Волгарь)	2,0
Школа а) Бузулук	2,6
Школа б) Бузулук	1,9
Школа в Москве	3,0
Школа в Оренбурге	1,0
Школа в Ноябрьске	1,0
Школа в Астане	1,5

Достаточно интересна также позиция учителей в вопросе влияния цифровизации на развитие нравственных установок поведения школьников во взаимосвязи с представлениями и отношением детей и подростков к тем или иным проявлениям Добра и Зла (рис. 5). Дополнительным аспектом этой позиции является фиксация мнения педагогов относительно того, как влияет цифровизация на личностные качества учащихся (личностная составляющая структуры Опросника). Предложены следующие формулировки: «Школьники становятся более автономными (самостоятельными), раскрепощенными, мотивированными, инициативными, излишне раскрепощенными, мотивированными, инициативными, излишне самоуверенными, снисходительными, стрессоустойчивыми, тревожными (нужно выбрать или указать другое)».

Выявлены следующие общие позиции учителей в отношении влияния цифровой среды:

- расширение круга общения;
- овладение новой компетентностью, связанной с письменной социально-сетевой коммуникацией, и, как следствие, приобретение опыта социализации в виртуальной среде;
- повышение самостоятельности, определенной автономности, прежде всего педагогов, например, в поиске информации;
- навыки самопрезентации (демонстрация, продвижение в сети своих достижений);
- использование сети для продвижения собственных интересов;

- присоединение к различным референтным группам по интересам, принадлежность к различным сетевым сообществам, группам;
- возможность позитивно/негативно соотнести социальную и личностную самоидентификации в процессе сетевого общения.



Оценка влияния цифровизации:
способствует ли цифровизация развитию социально приемлемых
нравственных представлений и поведения школьников в контексте отношения детей,
подростков и старшеклассников к проявлениям Добра и Зла
1 – нет; 12 – и да, и нет; 2 – да

Рисунок 5. Распределение ответов учителей на вопрос
о влиянии цифровизации на развитие нравственного сознания школьников

В аспекте, связанном с отношением учителей к рискам тех или иных девиаций поведения детей и подростков, возникающих в условиях цифровой среды, были получены следующие установки:

- быстрая письменная коммуникация существенно снижает богатство эмоциональных переживаний и не позволяет в полном объеме продемонстрировать индивидуальное своеобразие человека, что может индуцировать девиантные проявления у школьников;
- неоднозначность прочтения некоторых цифровых текстов, восприятия эмодзи и иных символов, используемых иллюстраций и т. п. может создавать сложность в общении, индуцируя неуместные реакции, вплоть до агрессии;
- анонимность общения снижает степень ответственности за распространение заведомо ложной информации, что порождает безнаказанность, например, за оскорбление в сети (троллинг);

- уход от «живого» общения и связанные с этим проблемы социализации в обществе;
- погружение в виртуальное взаимодействие влияет на формирование мировоззрения и ценностных установок.

Приведем также некоторые отдельные высказывания педагогов, характеризующие индивидуальную специфику работы учителей в цифровой образовательной среде: «Сначала думаешь — ничего не получится, но вникая, изучая... становится интересно»; «Мне нравится все новое, интересное... постоянно изучаю»; «Главное — нам, учителям, их заинтересовать... и ученик становится более свободным... урок становится интересным для учеников»; «Результат работы зависит от ответственного отношения ученика в выполнении задания. При этом ученики могут откладывать решение задач на удобное для них время»; «Ученик имеет возможность получить информацию в любое время. Обучение на разных платформах стало увлекательным»; «Изучение предметов становится более интересным, творческим, дети сами подбирают нужную информацию для уроков»; «Увеличивается доверительное отношение между учеником и учителем, возможность управления образовательным процессом»; школьники становятся «зависимыми, т. к. все время на связи в мессенджерах».

Некоторые педагоги фиксируют то, что ученики стали: «В нашем взаимодействии более зависимыми от уточнений, дополнительных пояснений»; «В целом, интересуются больше жизнью учителя, его интересами»; «Ввиду частого контакта, отношения становятся более сложными, не соблюдается субординация, однако это регулируется»; «Отношения такие же, но привносится живой контакт».

Характеризуя межличностные отношения школьников в условиях цифровизации, практически все учителя констатируют те или иные изменения в поведении детей и подростков: «Группируются по интересам, стали более осведомленными в плане поиска информации»; «Дети живут и учатся в цифровом пространстве... что влияет на коммуникативную, эмоциональную, психологическую сферу развития»; они «более общительны, развиты во всех отношениях, не всегда это хорошо сказывается на поведении детей и восприятии окружающего мира»; «ученики, не видя лиц одноклассников в сетях, фривольно общаются друг с другом»; «дети не боятся кого-то обидеть, т. к. не видят реакцию собеседника; дети не умеют общаться “очно”, не могут с ходу подобрать слова».

Отвечая на вопрос о влиянии цифровизации на развитие нравственного сознания школьников, учителя отмечают: «Ученики самостоятельно находят и подбирают материал для классных часов, бесед,

снимают видео для конкурсов с соответствующей тематикой, что способствует нравственному развитию»; «Цифровизация не контролируется в большинстве случаев... появилось больше представленности Зла, больше стало насилия, унижения и т. д.»; «Развитие в информационном ключе несёт положительные стороны: развитие мышления, освоение IT-технологий, творчество»; «Цифровизация — мощный фактор, влияющий на формирование представлений о добре и зле». Однако влияние неоднозначно, сочетая в себе положительные и отрицательные аспекты: как положительное отмечается следующее: «дети могут прочитать про героев и деятелей, проявляющих добро»; «просмотр видеороликов способствует проявлению более чутких проявлений отзывчивости и доброты»; «способствует»; «Добро и Зло присутствуют везде. Когда дети что-то видят, даже когда в Интернете показывают бездомных животных, они обсуждают и делают выводы и, надеюсь, тоже будут поступать, совершая добрые дела»; «помогают мультфильмы, задания на интерактивной доске, квесты»; «думаю, да, т. к. они большую часть проводят в интернете, они видят множество видеофильмов на разную тему и могут сделать выводы: кто прав или виноват» и т. д. Как отрицательное влияние: «дезинформация и манипуляции в цифровом мире»; «цифровизация создает иллюзорный мир, дети теряют реальность, становятся более равнодушными, отрываются от реальности, тем самым стирается грань в понимании хорошо/плохо»; «ситуация значительно ухудшается»; «открытый доступ к социальным сетям негативно влияет на психику детей, также развивает буллинг в детских и подростковых коллективах»; «скорее в отрицательном ключе, ученик приносит негатив в класс, но это регулируемо. Ввиду доверительных отношений с учителями, есть возможность заложить верные ориентиры» и др.

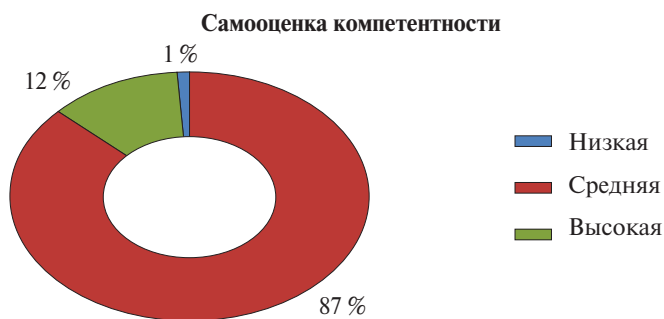


Рисунок 6. Оценка учителями уровня своей цифровой компетентности в среднем по всей выборке

Педагоги в большинстве оценили уровень своей цифровой компетентности как средний и в значительно меньшем числе — высокий (рис. 6).

Если рассматривать цифровую компетентность как темпоральное явление, требующее усилий для ее формирования и качественного развития, то можно предположить, что более компетентные учителя в большей степени отмечают влияние цифровизации на профессиональную деятельность и на сознание школьников.

Усредненные оценки учителей всех обследованных школ по уровню цифровизации своей школы в преобладающем большинстве высокие и средние. Данные по всей выборке приведены на рисунке 7.

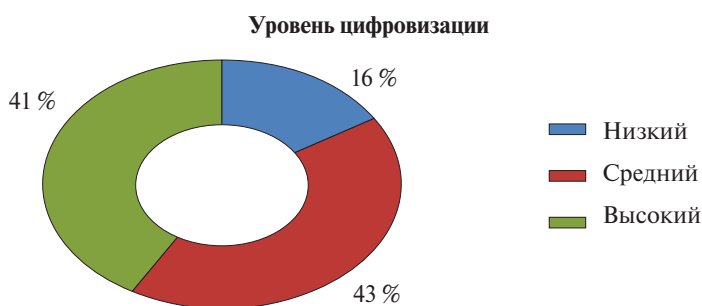


Рисунок 7. Субъективная оценка учителями уровня цифровизации своей школы в среднем по всей выборке

Заключение, выводы

В целом, в соответствии со структурой Опросника, выявлена многоаспектная позиция учителей в отношении цифровизации образования. Резонансность темы и сформированность позиций педагогов идентифицированы по спектру оценок и нетривиальности (содержательности) ответов учителей. На основании выявленных оценок и мнений достаточно широкой выборки учителей младших и средних классов общеобразовательных школ трех приволжских мегаполисов и одного крупного нефтехимического центра, «неравнодушного» к нуждам города по ряду социальных программ, включая образование, можно сделать некоторые предварительные выводы:

- педагоги, в своем большинстве, с воодушевлением либо спокойно относятся к цифровизации образования, при том, что некоторая, немногочисленная часть учителей испытывает беспокойство. Некоторые учителя отмечают свой интерес и привлекательность цифровых программ для постоянного изучения. Определяя уровень цифровизации

в своих школах, учителя в значительном большинстве фиксируют высокие и средние оценки, в противовес низким оценкам. Уровень собственной цифровой компетентности педагоги, в преобладающем большинстве, определяют как средний;

- отмечая изменения, которые вносит цифровизация в школьное образование, учителя чаще всего фиксируют существенное расширение доступа к системам научных и методических знаний, а также оснащение школы новыми техническими устройствами и программами, затем свою подготовку и свои исполнительные функции в отношении к работе в условиях цифровизации. Не менее часто отмечается изменение отношения школьников к своей учебной и внешкольной социальной активности. Существенно реже фиксируются такие негативные стороны цифровизации, как увеличение рутинных видов работы учителей и значительное увеличение занятости учебной работой школьников;
- определяя особенности взаимодействия с учениками, педагоги считают, что в условиях цифровизации характер этих взаимодействий становится более свободным, спонтанным, творческим и вместе с тем, с позиций других учителей, — более зависимым от системы, регламентированным, обязывающим в учебной активности, а в одном отклике — более динамичным, экономя время учителя и ученика. Это может достигаться, как отмечают педагоги, в силу того, что «изучение предметов становится более интересным, творческим, дети сами подбирают нужную информацию для уроков», а также в связи с тем, что «увеличивается доверительное отношение между учеником и учителем, возможность управления образовательным процессом». В подавляющем большинстве учителя в условиях цифровизации видят учащихся самостоятельными, мотивированными, интересующимися, увлечёнными, автономными и за редкими исключениями — безразличными;
- конкретизируя негативные моменты личностных проявлений у школьников в условиях цифровизации, учителя отмечают: моральные издержки цифровой социализации, ухудшение здоровья вследствие малоподвижного образа «цифровой жизни», коммуникативные нарушения, обедненность личных контактов/общений, склонность к девиациям в условиях анонимности сетевого общения, потерю богатства интонаций и содержания устного и письменного речевого онлайн-общения и др. В отношении нравственного развития школьников характерна оценка одного из учителей: «Цифровизация создает иллюзорный мир, дети теряют реальность, становятся более равнодушными, отрываются от реальности, тем самым стирается грань в понимании хорошо/плохо».

Библиографический список

1. *Акопов Г. В.* Добро и зло в образах и дискурсах подростков / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи : сб. матер. II Всерос. конф. с междунар. участием (Симферополь, 28–30 сентября 2023 г.) / под науч. ред. В. В. Коврова, М. А. Латышевой. — Симферополь : Ариал, 2023. — С. 188–191.

Akopov G. V. Dobro i zlo v obrazakh i diskursakh podrostkov / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // Sotsial'no-psikhologicheskie problemy prosotsial'nogo povedeniya sovremennogo pokoleniya detei i molodezhi : sb. mater. II Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem (Simferopol', 28–30 sentyabrya 2023 g.) / pod nauch. red. V. V. Kovrova, M. A. Latyshevoi. — Simferopol' : Arial, 2023. — S. 188–191.

2. *Акопов Г. В.* Образная, символическая и дискурсивная репрезентация представлений о добре и зле у детей и подростков / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // Ученые записки Ин-та психологии РАН. — 2024. — Т. 4, № 3. — С. 29–42. — DOI: 10.38098/proceedings_2024_04_03_04

Akopov G. V. Obraznaya, simvolicheskaya i diskursivnaya reprezentatsiya predstavlenii o dobre i zle u detei i podrostkov / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // Uchenye zapiski In-ta psikhologii RAN. — 2024. — T. 4, № 3. — S. 29–42. — DOI: 10.38098/proceedings_2024_04_03_04

3. *Акопов Г. В.* Социальная психология образования / Г. В. Акопов. — Москва : Флинта, 2000. — 269 с.

Akopov G. V. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya / G. V. Akopov. — Moskva : Flinta, 2000. — 269 s.

4. *Акопян Л. С.* Понятия добра и зла в представлениях младших школьников / Л. С. Акопян // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сб. ст. — Самара : [б. и.], 2018. — Т. 6. — С. 13–16.

Akopyan L. S. Ponyatiya dobra i zla v predstavleniyakh mladshikh shkol'nikov / L. S. Akopyan // Vospitanie v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve : sb. st. — Samara : [b. i.], 2018. — T. 6. — S. 13–16.

5. *Акопян Л. С.* Представления детей и подростков о Добре и Зле в контексте социодинамики нравственного сознания / Л. С. Акопян, Г. В. Акопов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2024. — Вып. 7. — С. 12–19.

Akopyan L. S. Predstavleniya detei i podrostkov o Dobre i Zle v kontekste sotsiodinamiki npravstvennogo soznaniya / L. S. Akopyan, G. V. Akopov // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. — 2024. — Vyp. 7. — S. 12–19.

6. *Акопян Л. С.* Психолого-педагогическая модель пропедевтики девиаций нравственного сознания и поведения детей и подростков / Л. С. Акопян, Г. В. Акопов, О. В. Забродина // Мир психологии. — 2024. — № 4 (119). — С. 125–133. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_125

Akopyan L. S. Psikhologo-pedagogicheskaya model' propedevтики deviatsii npravstvennogo soznaniya i povedeniya detei i podrostkov / L. S. Akopyan, G. V. Akopov, O. V. Zabrodina // Mir psikhologii. — 2024. — № 4 (119). — S. 125–133. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_125

7. *Акопян Л. С.* Социодинамика представлений о Добре и Зле у детей и подростков / Л. С. Акопян, Г. В. Акопов, Е. Л. Чернышова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 4 (69). — С. 161–174.

Akopyan L. S. Sotsiodinamika predstavlenii o Dobre i Zle u detei i podrostkov / L. S. Akopyan, G. V. Akopov, E. L. Chernyshova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 4 (69). — S. 161–174.

8. Анализ представлений учителей о воздействии цифровых образовательных продуктов на когнитивно-личностную и деятельностную сферу обучающихся / Е. Б. Пучкова, Л. В. Темнова, Е. А. Сорокоумова [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 6 (54). — С. 110–125. — DOI: 10.32744/pse.2021.6.8. — EDN: HWLKEZ

Analiz predstavlenii uchitelei o vozddeistvii tsifrovyykh obrazovatel'nykh produktov na kognitivno-lichnostnuyu i deyatel'nostnuyu sferu obuchayushchikhsya / E. B. Puchkova, L. V. Temnova, E. A. Sorokoumova [i dr.] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2021. — № 6 (54). — S. 110–125. — DOI: 10.32744/pse.2021.6.8. — EDN: HWLKEZ

9. Бирюлин В. А. Использование современных цифровых инструментов при организации дистанционного обучения в начальных классах / В. А. Бирюлин // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации : сб. матер. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 6 ноября 2024 г.). — Москва : Центр развития образования и науки, 2024. — С. 82–93.

Biryulin V. A. Ispol'zovanie sovremennykh tsifrovyykh instrumentov pri organizatsii distantsionnogo obucheniya v nachal'nykh klassakh / V. A. Biryulin // Aktual'nye aspekty razvitiya nauki i obshchestva v epokhu tsifrovoi transformatsii : sb. mater. XVIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 6 noyabrya 2024 g.). — Moskva : Tsentr razvitiya obrazovaniya i nauki, 2024. — S. 82–93.

10. Воронина М. В. Духовно-нравственное воспитание в условиях цифровизации образования / М. В. Воронина // Проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образования : сб. матер. регионального науч.-практ. семинара (Екатеринбург, 14 декабря 2020 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : РГППУ, 2020. — С. 45–55.

Voronina M. V. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya / M. V. Voronina // Problemy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya : sb. mater. regional'nogo nauch.-prakt. seminar (Ekaterinburg, 14 dekabrya 2020 g.) / Ros. gos. prof.-ped. un-t. — Ekaterinburg : RGPPU, 2020. — S. 45–55.

11. Елшанский С. П. Когнитивные механизмы школьников в условиях цифровизации / С. П. Елшанский // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2020. — № 1. — С. 97–106. — DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10110. — EDN: ZYKESS

Elshanskii S. P. Kognitivnye mekhanizmy shkol'nikov v usloviyakh tsifrovizatsii / S. P. Elshanskii // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 1. — S. 97–106. — DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10110. — EDN: ZYKESS

12. Литвин Д. В. Открытое цифровое окружение: условие или фактор развития личности? / Д. В. Литвин // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023) : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 16–17 ноября 2023 г.) / под ред. В. В. Рубцова [и др.]. — Москва : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — С. 505–512.

Litvin D. V. Otkrytoe tsifrovoye okruzhenie: uslovie ili faktor razvitiya lichnosti? / D. V. Litvin // Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023) : sb. st. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 16–17 noyabrya 2023 g.) / pod red. V. V. Rubtsova [i dr.]. — Moskva : Izd-vo FGBOU VO MGPPU, 2023. — S. 505–512.

13. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения / В. И. Панов, Н. А. Борисенко, А. В. Капцов [и др.] // Педагогика. — 2020. — Т. 84, № 9. — С. 65–77.

Nekotorye itogi tsifrovizatsii obrazovaniya na primere vynuzhdenного udalennogo shkol'nogo obucheniya / V. I. Panov, N. A. Borisenko, A. V. Kaptsov [i dr.] // Pedagogika. — 2020. — T. 84, № 9. — S. 65–77.

14. *Никulina Т. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никulina, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107–113.

Nikulina T. V. Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie / T. V. Nikulina, E. B. Starichenko // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 8. — S. 107–113.

15. Отношение учителей к цифровизации образования в контексте влияния на личность школьника: разработка модели опросника / О. Ф. Брыксина, Г. В. Акопов, В. А. Бирюлин, Д. В. Лубовский // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 14–15 ноября 2024 г.) / под ред. В. В. Рубцова [и др.]. — Москва : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — С. 576–591.

Otnoshenie uchitelei k tsifrovizatsii obrazovaniya v kontekste vliyaniya na lichnost' shkol'nika: razrabotka modeli oprosnika / O. F. Bryksina, G. V. Akopov, V. A. Biryulin, D. V. Lubovskii // *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2024)* : sb. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 14–15 noyabrya 2024 g.) / pod red. V. V. Rubtsova [i dr.]. — Moskva : Izd-vo FGBOU VO MGPPU, 2024. — S. 576–591.

16. *Перфилова С. Н.* Цифровизация школьной образовательной среды: отношение учителей к трансформации образования / С. Н. Перфилова, Е. Л. Чернышова, О. В. Забродина // Профессиональная ориентация. — 2024. — № 4, ч. 1. — С. 75–81.

Perfilova S. N. Tsifrovizatsiya shkol'noi obrazovatel'noi sredy: otnoshenie uchitelei k transformatsii obrazovaniya / S. N. Perfilova, E. L. Chernyshova, O. V. Zabrodina // Professional'naya orientatsiya. — 2024. — № 4, ch. 1. — S. 75–81.

17. *Подстрахова А. В.* Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности / А. В. Подстрахова // Современные научные исследования и разработки. — 2018. — Т. 2, № 11 (28). — С. 564–567.

Podstrakhova A. V. Pokolenie «tsifrovogo veka»: zhiznennyye orientiry i obrazovatel'nye tsennosti / A. V. Podstrakhova // Sovremennyye nauchnye issledovaniya i razrabotki. — 2018. — T. 2, № 11 (28). — S. 564–567.

18. *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 117–124. — DOI: 10.17759/chp.2019150312

Rubtsova O. V. Tsifrovyye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) / O. V. Rubtsova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2019. — T. 15, № 3. — S. 117–124. — DOI: 10.17759/chp.2019150312

19. *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 4. — С. 100–108. — DOI: 10.17759/chp.2019150410

Rubtsova O. V. Tsifrovyye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (stat'ya vtoraya) / O. V. Rubtsova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2019. — T. 15, № 4. — S. 100–108. — DOI: 10.17759/chp.2019150410

20. *Солдатова Г. У.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. В. Нестик. — Москва : Смысл, 2017. — 375 с.

Soldatova G. U. Tsifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, T. V. Nestik. — Moskva : Smysl, 2017. — 375 s.

Работа выполнена при финансовой поддержке в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00029-24-04 от 23.08.2024 г.

The work was carried out with financial support within the framework of the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00029-24-04 dated 08/23/2024.

Информация об авторах

Гарник Владимирович Акопов — доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал.

Любовь Суреновна Акопян — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет».

Владимир Андреевич Бирюлин — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет».

Екатерина Ивановна Колесникова — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет».

Евгения Леонидовна Чернышова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет».

Information about the authors

Garnik Vladimirovich Akopov — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Moscow City University of Education, Samara branch.

Liubov Surenovna Akopyan — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education.

Vladimir Andreevich Biryulin — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher, Samara State University of Social Sciences and Education.

Ekaterina Ivanovna Kolesnikova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language, Samara State Technical University.

Evgeniya Leonidovna Chernyshova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogy, Samara State University of Social Sciences and Education.

Для цитирования: Цифровизация образования: позиция учителей начальной и средней школы / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян, В. А. Бирюлин [и др.] // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 58–74. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_58. — EDN: OIJNKG

For citation: Akopov G. V., Akopyan L. S., Biryulin V. A. et al. Digitalization of Education: the Position of Primary and Secondary School Teachers, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 58–74 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_58, EDN: OIJNKG

Статья поступила в редакцию 02.02.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 02.02.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Особенности самосознания подростков, переехавших в Москву из зоны проведения СВО

Екатерина Викторовна Апасова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, aev3aev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3902-0768

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования самосознания, проведенного в 7–8-х классах средней общеобразовательной школы г. Москвы с 70 подростками 13–15 лет, из которых 35 — подростки — вынужденные переселенцы из зоны проведения СВО, 35 — подростки — жители Москвы. Использовались методика М. Куна — Т. Мак-Партланда «Кто Я?», шкалы самооценки Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн. Показано, что у подростков-переселенцев более низкая самооценка счастья, более выраженная идентификация с семьей и школой, чем у их сверстников москвичей

Ключевые слова: самосознание, самооценка, идентификация со школой, идентификация с семьей, подростки-переселенцы.

Peculiarities of Self-awareness of Teenagers Who Moved to Moscow from the Venue Area SMO

Ekaterina V. Apasova

Moscow Psychologic-social University, Moscow, Russia, aev3aev@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-3902-0768

Abstract. The article presents the results of an empirical study of self-awareness conducted in grades 7–8 of a secondary school in Moscow with 70 teenagers aged 13–15, among them 35 are teenagers — internally displaced persons from the area of the Special Military Operation, 35 are teenagers — residents of Moscow. The method of M. Kuhn — T. McPartland “Who am I?” and T. Dembo — S. Rubinstein self-assessment scales were used. It is shown that displaced adolescents have a lower self-esteem of happiness and a more expressed identification with family and school than their Moscow peers.

Keywords: self-awareness, self-esteem, identification with school, identification with family, displaced teenagers.

При описании специфики самосознания на определенном возрастном этапе или у конкретной социальной группы используются различные понятия: «образы Я», «Я-концепция», «самопознание», «самоотношение», «самопринятие», «self-awareness», «self-consciousness» и др. [5]. Зонтичным понятием считается «самосознание», именно это наиболее общее понятие мы будем использовать, не останавливаясь на вертикальных и горизонтальных составляющих структуры, а также когнитивном, оценочном и поведенческом аспектах.

Отметим еще одно важное понятие — «идентичность личности». Идентичность личности, включающая в себя групповую идентичность, играет важную роль в процессе социализации и формируется достаточно

поздно, в юности. Основой такого становления являются более ранние отдельные идентификации [1; 4; 13].

Самосознание как сложная многоуровневая структура проходит длительный путь развития в онтогенезе. Основными вехами на этом пути в детской психологии считаются узнавание себя в зеркале в 2 года, сознание «Я сам» в 3 года, формирование самооценки в дошкольном детстве, адекватность самооценки реальным достижениям ребенка в младшем школьном возрасте, дифференцированные неустойчивые представления о себе, становление и изменение которых происходит благодаря самоанализу в подростковом возрасте, Я-концепция как система устойчивых и непротиворечивых представлений о себе в ранней юности [3; 13]. Подростковый возраст считается временем интенсивного развития самосознания в связи с появлением личностной рефлексии и самоанализом, часто гипертрофированным, переходящим в «самокопание» [6; 7; 10].

В современной психологической литературе прослеживаются особенности развития самосознания в школьных возрастах, в том числе подростковом возрасте (отрочестве). Понимание того, как формируется представление людей о самих себе и как его улучшить, может привести к более здоровому детству и отрочеству, основанному на сопереживании, в дополнение к возможности обеспечить здоровье и гармонию не только себе, но и всем в школьной среде [20].

Предлагается проводить психолого-педагогическую работу с учениками, начиная с 7 лет, направленную на развитие самосознания и эмпатическое взаимодействие со сверстниками в ученической группе, что способствует социальной интеграции, сплоченности класса. Позитивные результаты достигаются при усилении возможностей как самосознания, так и социального познания на групповом уровне [22]. Активная психолого-педагогическая работа, проведение мероприятий, приводящих к осознанию себя школьником как другого человека, повышает самостоятельность и активность во взаимоотношениях с другими [18].

Планируя проекты мероприятий, развивающих самопознание младших школьников и подростков, следует учитывать значимость организации дискуссий, предоставления возможности для рефлексии: для школьников важен разговор о себе, о своих эмоциях и мнениях. Подобные мероприятия должны проводиться в школе, но желательно подключать к ним семью [19]. В школе и семье необходимо поддерживать и поощрять школьников, повышать их самооценку самоэффективности. При этом основное внимание нужно уделять сильным сторонам личности и способностям, имеющимся у ребенка и подростка. Только

при опоре на сильные стороны можно сформировать здоровое самовосприятие, которое поможет преодолевать трудности, имеющиеся у ученика [17].

Следует учитывать, что самовосприятие по-разному связано с академическими достижениями, но существуют взаимные прогностические связи между воспринимаемой подростком компетентностью в сфере обучения и учебными успехами [21].

Особым направлением работы с подростками в средних классах является профориентация, осложняющаяся тем, что у них практически не происходит развития представлений о себе как о будущем профессионале на протяжении обучения в 8–11-х классах [2].

В развитии самосознания подростков велики индивидуально-типические различия, что требует изучения подростков разных категорий.

Особую категорию представляют собой подростки, имеющие сложный и травмирующий жизненный опыт. К ним в настоящее время следует отнести вынужденных переселенцев из зоны проведения СВО. Как показано в последних психологических исследованиях, наиболее тяжелое или противоречивое состояние характерно для тех, кто застал боевые действия до переезда в спокойный регион, и тех, кто эвакуировался без взрослых членов семьи. Более благоприятны обстоятельства переезда подростков вместе с семьей до начала боевых действий [14; 15].

Целью данного исследования явилось определение специфики самооценки и идентификации подростков-переселенцев из зоны проведения СВО, обучающихся в московской школе.

Гипотезы исследования

Предполагается, что для большинства подростков-переселенцев из зоны проведения СВО, успешно адаптировавшихся к обучению в московской школе, характерны высокая самооценка и относительно высокий уровень принятия других. У большинства подростков-переселенцев в системе идентификаций в качестве связи с принимающей стороной выступает идентификация со школой.

Методы

В исследовании приняли участие 70 подростков 13–15 лет, обучающиеся в 7–8-х классах средней общеобразовательной школы г. **Москвы**:

- 1) основная группа — подростки — вынужденные переселенцы из зоны проведения СВО (далее «переселенцы»), 35 человек;
- 2) контрольная группа — подростки — жители Москвы (далее «москвичи»), 35 человек.

Использовались методики:

- методика М. Куна — Т. Мак-Партланда «Кто Я?» [12],
- шкалы самооценки Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн [11].

Для статистического анализа результатов было использовано программное обеспечение SPSSStatistics 17.0. Применялись критерии Манна — Уитни, Уилкоксона, проводился корреляционный анализ (коэффициент корреляции r -Spearman).

Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии исследования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

Результаты

Использование шкал Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн позволило установить уровень самооценки, характерной для подростков-москвичей и подростков, приехавших из зоны СВО, по параметрам красоты, ума, характера, авторитета у сверстников, счастья и уверенности в себе. Самооценка в двух группах является близкой по своему уровню, и наибольшее расхождение проявляется по параметрам «счастье» и «уверенность в себе» (рис. 1).

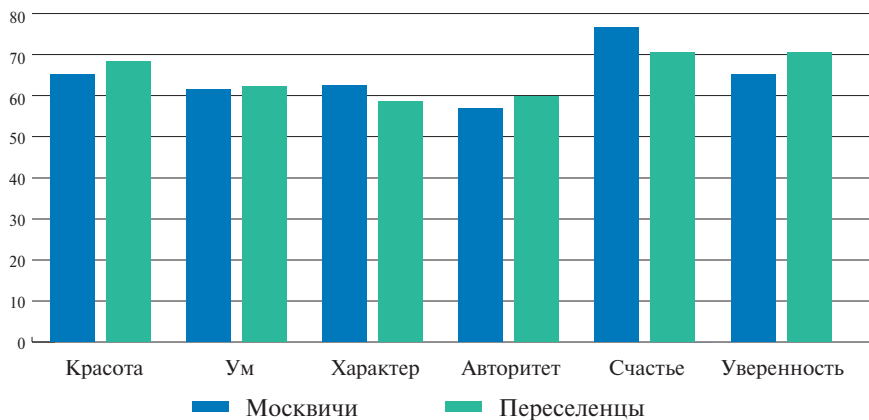


Рисунок 1. Самооценка подростков-переселенцев и подростков-москвичей (методика Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн)

При определении значимости различий между двумя группами подростков установлено, что самооценка счастья у переселенцев значимо ниже, чем у москвичей, а самооценка уверенности в себе выше на уровне тенденции (табл. 1).

Таблица 1. Значимость различий между группами подростков по показателям самооценки

Критерии	Показатели					
	Красота	Ум	Характер	Авторитет у сверстников	Счастье	Уверенность в себе
U Манна – Уитни	1121,0	1173,5	1052,5	1111,0	945,5	998,0
W Уилкоксона	2346,0	2398,5	2277,5	2336,0	2363,5	2313,0
p	0,570	0,846	0,290	0,519	0,045	0,071

Применяя методику «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда, определив разницу между позитивными и негативными характеристиками, мы получили представление об общем уровне самооценки. Выявленная таким образом самооценка выше у подростков-переселенцев (рис. 2).

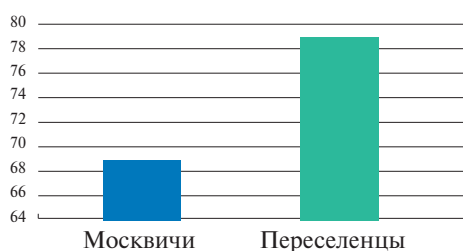


Рисунок 2. Общая самооценка подростков-переселенцев и подростков-москвичей (методика М. Куна – Т. Мак-Партланда)

Идентификация с семьей и школой также более выражена в группе подростков – вынужденных переселенцев (рис. 3).

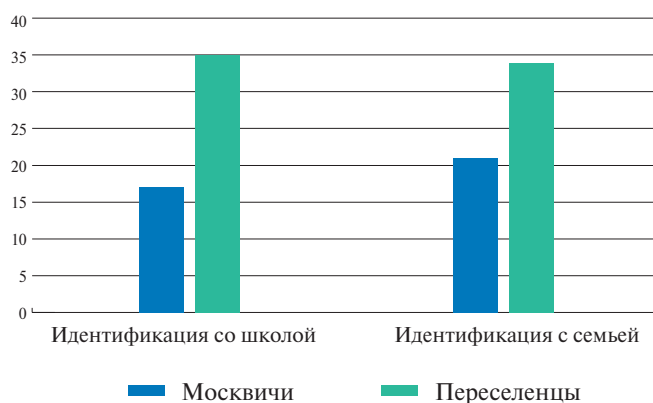


Рисунок 3. Идентификация с семьей и школой подростков-переселенцев и подростков-москвичей (методика М. Куна – Т. Мак-Партланда)

Как видно из таблицы 2, выявленные различия между двумя группами по трем показателям статистически значимы, причем общая самооценка выше у подростков-переселенцев на высоком уровне значимости.

Таблица 2. Значимость различий между группами подростков по показателям самооценки и идентификации

Критерии	Показатели		
	Общая самооценка	Идентификация со школой	Идентификация с семьей
U Манна – Уитни	839,5	945,0	887,5
W Уилкоксона	2064,5	2170,0	2112,50
p	0,005	0,043	0,013

Проведенный корреляционный анализ показал достаточно большое количество связей между различными показателями самооценки и идентификации в обеих группах подростков (табл. 3).

Обсуждение

Рассматривая показатели, полученные на нашей выборке, мы можем судить об особенностях самосознания подростков, переехавших из зоны СВО, связанных с имеющимися у них жизненными проблемами и становящихся теми личностными ресурсами, которые помогают адаптации на новом месте жительства и учебы. Трудная жизненная ситуация, характерная для их семей, отражается прежде всего в сниженной самооценке счастья. Эти подростки, как вынужденные переселенцы, ощущают себя значительно менее счастливыми, чем их сверстники, не имеющие негативного (травмирующего) опыта жизни в условиях военных действий. Заниженная самооценка счастья сохраняется у подростков, несмотря на успешный переезд и проживание в благоприятных условиях. В связи с этим сошлемся на представления П. Балтеса о нормативных исторических факторах развития личности, наиболее значимых и действенных в подростковом возрасте: при резком ухудшении социально-экономических условий именно подростки становятся тем звеном в онтогенезе, которое страдает в большей степени [9].

Таблица 3. Взаимосвязь показателей самооценки и идентификации у подростков-переселенцев и подростков-москвичей (коэффициент корреляции r-Spearman)

Параметры	Подростки	Общая самооценка	Идентификация со школой	Идентификация с семьей	Самооценка красоты	Самооценка ума	Самооценка характера	Самооценка авторитета	Самооценка счастья	Самооценка уверенности
Общая самооценка	Переселенцы	1,000	,341(*)	,206	,269	,421(**)	,009	-,236	,360(*)	,420(**)
	Москвичи	1,000	,244	,319(*)	,478(**)	,558(**)	,043	,516(**)	-,051	,601(**)
Идентификация со школой	Переселенцы	,341(*)	1,000	,579(**)	,334(*)	,120	-,174	-,116	-,113	,072
	Москвичи	,244	1,000	,484(**)	,325(*)	,507(**)	,218	,260	-,118	,125
Идентификация с семьей	Переселенцы	,206	,579(**)	1,000	,015	-,108	-,360(*)	-,354(*)	-,267	-,199
	Москвичи	,319(*)	,484(**)	1,000	,299(*)	,248	,186	,132	,182	,492(**)
Самооценка красоты	Переселенцы	,269	,334(*)	,015	1,000	,653(**)	,495(**)	,353(*)	,408(**)	,531(**)
	Москвичи	,478(**)	,325(*)	,299(*)	1,000	,861(**)	-,148	,505(**)	,272	,699(**)
Самооценка ума	Переселенцы	,421(**)	,120	-,108	,653(**)	1,000	,654(**)	,506(**)	,877(**)	,834(**)
	Москвичи	,558(**)	,507(**)	,248	,861(**)	1,000	-,111	,559(**)	,105	,567(**)
Самооценка характера	Переселенцы	,009	-,174	-,360(*)	,495(**)	,654(**)	1,000	,616(**)	,619(**)	,550(**)
	Москвичи	,043	,218	,186	-,148	-,111	1,000	,166	,418(**)	,111
Самооценка авторитета	Переселенцы	-,236	-,116	-,354(*)	,353(*)	,506(**)	,616(**)	1,000	,492(**)	,583(**)
	Москвичи	,516(**)	,260	,132	,505(**)	,559(**)	,166	1,000	,003	,288(*)
Самооценка счастья	Переселенцы	,360(*)	-,113	-,267	,408(**)	,877(**)	,619(**)	,492(**)	1,000	,851(**)
	Москвичи	-,051	-,118	,182	,272	,105	,418(**)	,003	1,000	,528(**)
Самооценка уверенности	Переселенцы	,420(**)	,072	-,199	,531(**)	,834(**)	,550(**)	,583(**)	,851(**)	1,000
	Москвичи	,601(**)	,125	,492(**)	,699(**)	,567(**)	,111	,288(*)	,528(**)	1,000

Примечание: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Второй аспект самооценки, который отличает подростков — вынужденных переселенцев от подростков-москвичей, — это более высокая уверенность в себе. Вероятно, повышение уверенности явилось следствием успешной миграции, осуществлявшейся в крайне сложных условиях, и успешной адаптации на новом месте, в частности в новом школьном коллективе. С другой стороны, высокая уверенность в себе служила одним из личностных ресурсов, способствовавших школьной адаптации.

Для подросткового возраста характерны личностная рефлексия и глубокий самоанализ, обеспечивающие интенсивное развитие самосознания на этом возрастном этапе [6; 7]. Осознание своих положительных и отрицательных качеств, своих достоинств и недостатков как результат самоанализа влияет на общий уровень самооценки. Подростки-переселенцы находят у себя больше достоинств, что укрепляет их уверенность в себе и способствует успешной адаптации.

На протяжении детства и подросткового возраста происходит становление ряда идентификаций, которые на границе с юностью послужат базой для идентичности личности [16]. В периоды школьных возрастов крайне важными оказываются идентификации со школой и семьей. Представляется закономерной более выраженная идентификация с семьей у подростков-переселенцев. Жизненный опыт, приобретенный в таких семьях в условиях тяжелой ситуации, принятия совместного решения о переезде и адаптации на новом месте жительства, сплочивает членов семьи, что отражается на самосознании подростков. Что касается идентификации со школой, данная выраженная идентификация связана с ориентацией на сверстников, свойственной подростковому возрасту, и отражает успешность вхождения в учебную группу [8].

Представляют интерес результаты корреляционного анализа. Отметим, что общая самооценка и самооценка отдельных качеств, выраженность которых определена с помощью разного методического инструментария, связаны (положительно, прямо) в обеих группах подростков. Много прямых связей имеют отдельные самооценки, при этом меньше всего в группе подростков-москвичей имеется связей самооценки характера и счастья с самооценкой других качеств. У подростков-переселенцев заниженная самооценка счастья связана со всеми изучавшимися нами качествами: умом, внешней привлекательностью, характером, авторитетом у сверстников и уверенностью в себе. Можно предположить, что у подростков-переселенцев, имеющих более сложный жизненный опыт, по сравнению с их благополучными сверстниками, самосознание в большей степени структурировано.

Обращают на себя внимание связи самооценки и идентификаций. Если общая самооценка как показатель преобладания собственных достоинств над недостатками у подростков-москвичей связана с идентификацией

со школой, то у подростков-переселенцев — связана с идентификацией с семьей. В благоприятных условиях жизни подростки в большей степени ориентированы на сверстников, а при наличии опыта переживания трудной жизненной ситуации и ее успешного преодоления, у подростков в большей степени сохраняется ориентация на семью. В обеих группах идентификация со школой связана с идентификацией с семьей, что подчеркивает значимость обеих сфер жизни в подростковом возрасте.

Идентификация со школой связана у москвичей с самооценкой внешней привлекательности и ума, а у переселенцев — только с самооценкой внешней привлекательности. Идентификация с семьей у москвичей связана с внешней привлекательностью и уверенностью в себе. Идентификация с семьей у переселенцев имеет только отрицательные (обратные) связи с самооценкой характера и авторитета у сверстников. Можно предположить, что в благополучных условиях и семья, и школа с ее возможностями достижения успеха поддерживают представления подростков о своей привлекательности и интеллекте. Трудные жизненные обстоятельства, приводящие к сплоченности семьи, порождают определенный разрыв в самосознании подростка между его принадлежностью к семейной структуре и отношениями со сверстниками, в которых значимую роль играют авторитет и характер, позволяющий входить в неформальные подростковые группы и устанавливать более глубокие дружеские отношения.

Выводы

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы, ограничением которых является небольшая выборка и срез на границе младшего и старшего подросткового возраста:

- 1) подростки, переселившиеся из зоны проведения СВО, представляют себя менее счастливыми, чем их сверстники, постоянно находившиеся в благоприятных жизненных условиях;
- 2) успешное разрешение трудной жизненной ситуации способствует повышению уверенности в себе в подростковом возрасте;
- 3) успешная адаптация в новых условиях обучения способствует усилению идентификации со школой;
- 4) подростки-переселенцы имеют сильную идентификацию с семьей, что в их сознании ослабляет ориентацию на сверстников, характерную для данного возрастного периода.

Библиографический список

1. *Белинская Е. П.* Идентичность поколений: социально-психологический подход и опыт эмпирического исследования / Е. П. Белинская, А. М. Рикель // Национальный психологический журнал. — 2024. — № 19 (3). — С. 31–45. — DOI: 10.11621/nprj.2024.0303

Belinskaya E. P. Identichnost' pokolenii: sotsial'no-psikhologicheskii podkhod i opyt empiricheskogo issledovaniya / E. P. Belinskaya, A. M. Rikel' // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — № 19 (3). — С. 31–45. — DOI: 10.11621/npj.2024.0303

2. *Бережковская Е. Л.* Взаимодействие средней школы и университета как условие самоопределения у старшеклассников / Е. Л. Бережковская, Л. Г. Кравцов // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 39–57. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130403

Berezhkovskaya E. L. Vzaimodeistvie srednei shkoly i universiteta kak uslovie samoopredeleniya u starsheklassnikov / E. L. Berezhkovskaya, L. G. Kravtsov // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 39–57. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130403

3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — Москва : Прогресс, 1986. — 420 с.

Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie / R. Berns. — Moskva : Progress, 1986. — 420 s.

4. *Гришина Н. В.* Идентичность как проявление целостности личности / Н. В. Гришина // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15, № 4. — С. 12–24. — DOI: 10.17759/sps.2024150402

Grishina N. V. Identichnost' kak proyavlenie tselostnosti lichnosti / N. V. Grishina // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2024. — Т. 15, № 4. — С. 12–24. — DOI: 10.17759/sps.2024150402

5. *Кишкилев С. Ю.* Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» / С. Ю. Кишкилев // Психолого-педагогические исследования. — 2018. — Т. 10, № 3. — С. 46–55. — DOI: 10.17759/psyedu.2018100305

Kishkilev S. Yu. Sootnoshenie ponyatii «self-awareness», «self-consciousness», «samosoznanie» i «samopoznanie» / S. Yu. Kishkilev // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2018. — Т. 10, № 3. — С. 46–55. — DOI: 10.17759/psyedu.2018100305

6. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1984. — 336 с.

Kon I. S. V poiskakh sebya. Lichnost' i ee samosoznanie / I. S. Kon. — Moskva : Politizdat, 1984. — 336 s.

7. *Кон И. С.* Открытие Я / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1978. — 367 с.

Kon I. S. Otkrytie Ya / I. S. Kon. — Moskva : Politizdat, 1978. — 367 s.

8. *Кондратьев М. Ю.* Социальная психология образования : учебник для вузов / М. Ю. Кондратьев. — Москва : Юрайт, 2025. — 321 с.

Kondrat'ev M. Yu. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya : uchebnik dlya vuzov / M. Yu. Kondrat'ev. — Moskva : Yurait, 2025. — 321 s.

9. *Кулагина И. Ю.* Феномен взрослости: развитие личности и жизненный путь / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, А. А. Метелина. — Москва : Академический проект, 2018. — 329 с.

Kulagina I. Yu. Fenomen vzroslosti: razvitie lichnosti i zhiznennyi put' / I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova, A. A. Metelina. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2018. — 329 s.

10. *Подросток и семья : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский.* — Самара : Бахрах-М, 2013. — 656 с.

Podrostok i sem'ya : khrestomatiya / red.-sost. D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrah-M, 2013. — 656 s.

11. *Прихожан А. М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. — Москва : МГППУ, 2002. — 77 с.

Prikhozhan A. M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta / A. M. Prikhozhan. — Moskva : MGPPU, 2002. — 77 s.

12. Психодиагностика : учебник и практикум для вузов / под ред. А. Н. Кошелевой, В. В. Хороших. — Москва : Юрайт, 2025. — 362 с.

Psikhodiagnostika : uchebnik i praktikum dlya vuzov / pod red. A. N. Koshelevoi, V. V. Khoroshikh. — Moskva : Yurait, 2025. — 362 s.

13. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2002. — 672 с.

Psikhologiya samosoznaniya : khrestomatiya / red.-sost. D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrakh-M, 2002. — 672 s.

14. Социально-психологический портрет детей, пострадавших в результате боевых действий / О. А. Ульянина, Е. А. Никифорова, О. А. Тараненко, А. А. Шипилова // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 93–103. — DOI: 10.17759/bppe.2024210409

Sotsial'no-psikhologicheskii portret detei, postradavshikh v rezul'tate boevykh deistvii / O. A. Ul'yanina, E. A. Nikiforova, O. A. Taranenko, A. A. Shipilova // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2024. — T. 21, № 4. — S. 93–103. — DOI: 10.17759/bppe.2024210409

15. Ульянина О. А. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий / О. А. Ульянина, Л. А. Александрова, С. О. Дмитриева // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15, № 1. — С. 171–189. — DOI: 10.17759/sps.2024000001

Ul'yanina O. A. Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu вовлеченности в posledstviya boevykh deistvii / O. A. Ul'yanina, L. A. Aleksandrova, S. O. Dmitrieva // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2024. — T. 15, № 1. — S. 171–189. — DOI: 10.17759/sps.2024000001

16. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Юрайт, 2025. — 328 с.

Shneider L. B. Psikhologiya identichnosti / L. B. Shneider. — Moskva : Yurait, 2025. — 328 s.

17. Kury L. The Self-Perceptions of Twice-Exceptional Children: A Systematic Review / L. Kury, C. Fischer // EducationSciences. — 2025. — Vol. 15, no. 1. — P. 44. — DOI: 10.3390/educsci15010044

18. Lozada M. Enactive interventions can enhance agency, health, and social relationships during childhood / M. Lozada, P. D'Adamo // Frontiers in Psychology. — 2024. — Vol. 14. — P. 1245883. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1245883

19. Metacognition, self-perception, and self-awareness in children from 9 to 12 years old / F. Rocha, T. Oliveira, P. Aresi, M. Souza // Psicologia Escolar e Educacional. — 2023. — Vol. 27, e249951. — DOI: 10.1590/2175-35392023-249551-t

20. Oliveira F. Self-perception in children and the use of the SPPC scale: a systematic review / F. Oliveira, A. A. Guilherme, F. F. Machado // Psicologia Escolar e Educacional. — 2024. — Vol. 28, e243054. — P. 1–8. — DOI: 10.1590/2175-35392024-243054-T

21. Relations between dimensions of self-perceptions and academic achievement in Chinese children: A cross-lagged panel analysis / Y. Zhang, Q. Dong, B. Xiao [et al.] // School Psychology. — 2024. — DOI: 10.1037/spq0000667

22. Social relationships in children: favourable influence of activities promoting self-awareness and empathic interaction / N. Carro, M. Kuperman, P. D'Adamo, M. Lozada // Journal of Complex Networks. — 2021. — Vol. 10, no. 1. — DOI: 10.1093/comnet/cnab049

Информация об авторе

Екатерина Викторовна Апасова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the author

Ekaterina Victorovna Apasova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychologic-social University.

Для цитирования: Апасова Е. В. Особенности самосознания подростков, переехавших в Москву из зоны проведения СВО / Е. В. Апасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 75–86. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_75. — EDN: OMMBMP

For citation: Apasova E. V. Peculiarities of Self-awareness of Teenagers Who Moved to Moscow from the Venue Area SMO, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 75–86. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_75, EDN: OMMBMP

Статья поступила в редакцию 03.04.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 03.04.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_86

EDN: OMNLAV

Применение элементов когнитивно-поведенческого подхода в логопсихологической практике

Светлана Михайловна Валявко

ИПКР ГАОУ ВО «МГПУ», Москва, Россия, valyavko@yandex.ru,

ORCID: 0000-0001-7195-6374

Аннотация. В статье рассматривается роль теоретического и практического наследия бихевиоризма как психологического направления для методологии и практики логопсихологии. Значение этого вопроса возросло в связи с проблемами, связанными с разными формами нарушенного речевого развития, особенно в детском возрасте. Представлен зарубежный опыт применения когнитивно-поведенческих методов и техник в процессе логопсихологического вмешательства и формирования на его основе индивидуальных планов воздействия специалистов-логопедов на речевое поведение человека. В статье отражены результаты авторского исследования, в котором впервые проведено обобщение опыта отечественных специалистов в области применения различных видов психологических подкреплений в работе с детьми, имеющими речевые недостатки. В частности, за основу психологического воздействия взяты разные виды селективного подкрепления для коррекции речевого нарушения. Подобный экскурс представляется актуальным для отечественной логопсихологической практики ввиду внедрения индивидуальных программ коррекционной работы при разных формах нарушенного речевого развития в детском возрасте.

Ключевые слова: бихевиоризм, бихевиоральная теория, условно-рефлекторная психотерапия, когнитивно-поведенческий подход, когнитивно-поведенческий метод, поведенческие техники, подкрепление, логопедическое вмешательство, индивидуальный учебный план, программа коррекционной работы, логопсихология.

Practices of Implementation of Cognitive and Behavioral Approach Elements in Speech Therapy Work

Svetlana M. Valyavko

IPCR of the MCU, Moscow, Russia, valyavko@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7195-6374

Abstract. The article discusses the influence of behaviorism theory as a psychological approach on speech therapy methodology and practice in Russia. The importance of this issue has increased due to the problems associated with various types of speech disorder development in childhood. The article describes the historical experience of using cognitive-and-behavioral techniques in the process of speech therapy intervention and formation on its basis of individual plans to examine the influence of specialists' work on human speech behavior. For the first time the results of the experience of the Russian specialists that use various types of psychological reinforcements while working with children with speech disabilities are discussed. Different types of selective reinforcement for the correction of speech disorders are taken as the basis for the psychological technique. It seems to be relevant for Russian speech therapy due to the introduction of individual programs of corrections for various forms of speech disorder development in children.

Keywords: behaviorism, behavioral theory, conditioned reflex therapy, behavioral techniques, cognitive behavioral approach, reinforcement, speech therapy intervention, Individualized Education Plans (IEPs), the Program of correctional work, speech therapy.

Введение

Научное понимание некоторых форм человеческого поведения было заложено в конце XIX века трудами Ч. Дарвина, И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева и некоторых других авторов, которые предложили инновационный путь изучения взаимодействия организма со средой с опорой на объективные методы исследования. В этой связи особенно ценен научный вклад И. П. Павлова, а также научное наследие Дж. Уотсона в становлении практики современной когнитивно-поведенческой терапии [13; 14]. Важная идея И. П. Павлова заключалась в развитии концепции, в которой описывалась роль воздействия механизмов генерализации и различения стимулов, возникновения и угасания условной реакции в развитии разных форм поведения. В дальнейшем эти идеи в отечественной психологии развивались в рамках условно-рефлекторной терапии [2; 14; 16]. В то же время заслуга основателя бихевиористического направления Дж. Уотсона заключалась в смещении предмета психологии с сознания на поведение. Поведение было отнесено к максимально объективированному научному предмету познания, которое доступно наблюдению с точки зрения фиксации реакций человека на внешние и внутренние стимулы окружающей среды [13]. Дальнейшее мощное теоретическое и практическое развитие проблема поведения как предмета психологии получила в работах Э. Толмена, К. Халла, Б. Скиннера, А. Бандуры, Э. Торндайка и др. [13; 21; 34]. В этих и иных научных трудах центральное место было отведено

роли среды (культуры) как непосредственного фактора воздействия на поведение человека. Позже было признано значение когнитивных факторов, участвующих в оценке сигналов, исходящих из окружающей среды и от других людей, которые служат ориентиром для коррекции собственного поведения и деятельности. В дальнейшем теоретические положения бихевиоризма и необихевиоризма нашли свое продолжение в теориях социального научения и социального бихевиоризма [19; 21; 34]. Таким образом, современный бихевиоризм не только включает анализ поведения человека по формуле «стимул-реакция», но и учитывает влияние собственно когнитивных функций человека на его действия и поступки. В настоящее время современный бихевиоризм как направление трансформировался в самостоятельный когнитивно-поведенческий метод [10; 13; 18; 30 и др.].

В последние десятилетия когнитивно-поведенческий подход стал активно изучаться и внедряться в практику отечественной психологии и психотерапии [3; 9; 10; 15 и др.]. Опыт когнитивно-поведенческого подхода для логопсихологической практики также представляется значимым, особенно в части реализации личностно ориентированного подхода [6; 7; 9]. Роль отдельных когнитивно-поведенческих методов возрастает параллельно развитию логопсихологии как особой области специальной психологии [6; 7–9]. В частности, накоплен успешный опыт по модификации речевого поведения при коррекции заикания [1; 8 и др.]. Однако систематических исследований по данной проблеме в отечественной психологии практически не проводилось. Поэтому особого внимания заслуживает вопрос изучения возможностей применения некоторых элементов когнитивно-поведенческого подхода в отечественной логопсихологической практике при работе с детьми, у которых выявляются разные типы речевого дизонтогенеза, что и послужило целью исследования в данной работе.

Зарубежный опыт применения некоторых методов когнитивно-поведенческого подхода в логопсихологической практике

В последние несколько десятилетий прошлого столетия существовало несколько психологических теорий, которые оказали значительное влияние на модель логопсихологического вмешательства. Среди них особого упоминания заслуживают психолингвистическая, поведенческая и когнитивная концепции, раскрывшие понимание механизмов возникновения и динамики речевых нарушений и способствовавшие формированию ключевых принципов оказания эффективной помощи в исправлении речевых недостатков [8; 30].

Современная зарубежная логопсихология, особенно детская, в своей практике широко применяет поведенческие методы и методики, начиная с 1960-х гг., и опирается на дефиниции бихевиоральных терминов [23; 24; 27; 30; 36 и др.]. Следует подчеркнуть, что наряду с классическим бихевиористическим направлением, в котором ребенок воспринимался как «чистый лист», реагирующий на внешние воздействия в результате условного воздействия, в современной зарубежной психологической науке становится все более популярным более эклектичный по своему характеру подход. Вместо элиминирования определенного поведения допускается, что ребенок имеет свои потребности и мотивы, а также особенности темперамента и личностного реагирования, в которых активно проявляется когнитивная составляющая личности ребенка [29; 33; 34]. В одной из своих работ С. Н. Шаховская указывала, что иностранные методологи все больше «отмечают роль сознательности, самостоятельности и организованности ребенка» [17, с. 250], а «в ряде работ основной акцент смещается с метода логопедического воздействия на личность ребенка с нарушениями речи» [17, с. 251]. Отметим, что в отечественной логопедии личностно ориентированный подход имеет давние традиции [7–11 и др.].

Современные программы изменения речевого поведения, которые базировались на общих бихевиоральных принципах обучения, все больше адаптируются к конкретному пациенту. Как отмечал Марвин Л. Хэнсон, использование принципов поведенческого подхода при нарушениях произношения дает положительный результат от 50 до 90 % случаев, т. е. подобная работа отличается высокой эффективностью. Автором достаточно подробно описывается техника и стратегия изменения речевого поведения [27]. От пациента не ожидается, что он сможет освоить определенное желаемое речевое поведение за один большой этап, это происходит пошагово. Каждый небольшой шаг селективно подкрепляется. Неподходящие реакции игнорируются либо лишаются поощрения. Нужные, ведущие к намеченной цели реакции вознаграждаются. Таким образом, логопед использовал как негативное, так и позитивное подкрепление. Каждый раз, когда пациент произносил звук точнее, ближе к эталонному звуку, он получал позитивные подкрепления. Постепенно артикуляционные движения пациента все больше и больше становились похожими на желаемый образец. Шаги, ведущие к желаемому поведению, а также вся процедура по его формированию называются *успешным приближением*. Логопеду важно обеспечить подкрепление каждого такого шага. Пациент не получает подкрепления, пока не продемонстрирует каждый следующий освоенный шаг речевого поведения. Соответственно, специалисту необходимо внимательно наблюдать за ним и фокусироваться на позитивном подкреплении [27].

Марвин Л. Хэнсон также выделил несколько важных рекомендаций в отношении применения тактики подкреплений. Подкрепление наиболее эффективно, когда оно следует немедленно за реакцией, т. е. подкрепляется каждая желательная реакция. С прогрессом логопедического воздействия положительные стимулы даются специалистом через большие промежутки времени, это так называемое *прерывистое подкрепление* [27].

Среди иных видов подкреплений для логопсихологии значимо выделяются первичные и вторичные. *Первичные (инициальные) подкрепления* связаны с биологическими потребностями (пища, физический комфорт). *Вторичные (символические) подкрепления* представляют приобретенную систему ценностей (жетоны, знаки, оценочные символы). С маленькими детьми предпочтительнее используют первичные подкрепители, по меньшей мере в начале коррекционной работы. Вторичные подкрепления считаются более сильными, они ускоряют логотерапевтический прогресс в большей степени.

Фактически способы и варианты использования данной стратегии ограничены только креативностью специалиста. Он вовлекает в процедуру коррекции родителей, сверстников, лиц ближайшего окружения. Сами подкрепители (вознаграждение) должны быть подобраны индивидуально, путем соответствующего отбора. Среди требований к их подбору — однозначность, т. е. положительный стимул должен восприниматься именно как положительный, адресованный лично. Его нельзя получить другим способом, он должен постоянно сохранять личностную значимость. Вознаграждение может быть и *не материальным*, а *поведенческим*. Например, разрешение посмотреть мультфильм, поиграть на смартфоне / планшете, а также возможность дополнительного внимания, социального взаимодействия и т. д. Это считается средствами, формирующими желаемое поведение ребенка, активизирующими его. Однако, как отмечает С. Н. Шаховская, не все зарубежные методисты разделяют эту точку зрения, считая практику подкрепления в виде «поощрения — отсутствия поощрения» источником постоянного напряжения ребенка [17].

Другими авторами подчеркивалась значимость *социальных подкреплений*. Например, М. Бэрри отмечала, что материальные награды со временем становятся менее необходимыми в коррекционном процессе, а словесная похвала и одобрение людей вне круга значимых других (иногда подстроенные) становились эффективным подкреплением. Если же ребенок стал более успешным в устной речи, его достижения становились мотивирующей силой, т. е. самоподкреплением. Ребенок приобретает чувство самооценности, собственного достоинства, он осознает, что в

силах контролировать свою речь, и, что наиболее существенно, таким образом, он принимает на себя ответственность за свое собственное обучение [24]. Следовательно, через генезис различных подкреплений можно, по мнению исследователей, выйти на внутреннюю мотивацию ребенка к коррекции его речевых недостатков.

Именно под влиянием когнитивно-поведенческой теории были сформулированы основные принципы построения коррекционной работы:

- цели воздействия должны быть установлены со ссылкой на выполнение функциональных задач (например, «чистить зубы», «говорить предложениями»);
- при разработке образовательных целей, задачи должны быть проанализированы и представлены как последовательность маленьких, управляемых навыков (эти навыки представляют собой последовательные шаги, необходимые для выполнения этой задачи). В задаче следует представлять один уровень цели; шаги, ведущие к достижению задач, являются вторым уровнем цели;
- цели должны быть описаны в терминах наблюдаемого поведения; критерии эффективности достижения целей также подлежат четкому определению;
- постановка цели должна включать контекст, в котором вызывается определенное целевое поведение [22; 25; 26; 33 и др.].

Помимо влияния на формулирование цели, бихевиоризм, как теоретическая основа профессиональной деятельности, определял принципы, которые повлияли на планирование процесса логопедического воздействия. Эти принципы поставили логопедов перед осознанной необходимостью решения критической проблемы, каким образом дети овладевают языком. Основная поведенческая предпосылка этого важного вопроса состояла в том, что языковое поведение формируется процессуально и последствия этого формирования могут контролироваться через наблюдаемые события, реакции во внешней среде.

На языковое поведение большое влияние оказывает действие законов оперантного обуславливания (англ. operant — образец поведения). Во-первых, «Закон упражнения» (англ. Law of exercise): повторение определенного поведения способствует тому, что это поведение будет в дальнейшем воспроизводиться со все более высокой вероятностью. Во-вторых, «Закон эффекта» (англ. Law of effect): паттерн поведения, получающий положительный результат (позитивное подкрепление), в будущем будет встречаться с более высокой вероятностью, и наоборот, если действие приводит к неприятным последствиям или отсутствию результата, будет проявляться реже и может совсем исчезнуть [13; 28; 34]. Положительные результаты, которые увеличивают вероятность того, что

поведение будет использоваться снова, являются подкреплениями. По Б. Скиннеру эта закономерность называется «Законом выгоды» (англ. Law of profit) [34]. Так, логопед специально формирует «целевое» поведение, т. е. позитивно подкрепляет желательные поведенческие паттерны. Вышеизложенные положения поведенческого подхода, на наш взгляд, являются основополагающими для педагогической психологии в контексте формирования учебных навыков.

Для предупреждения субъективности и неопределенности зарубежными методологами также были введены принципы планирования вмешательства, взятые из поведенческой теории. Это привело к пяти значительным изменениям в осмыслении и формулировании целей и выбора методов (методик) воздействия.

Во-первых, был осуществлен отход от ориентации на ненаблюдаемые процессы. Например, «различение звуков речи на слух» (цель, предложенная в классическом труде М. Бэрри и Дж. Эйсенсена [23]) является внутренним процессом, т. е. ненаблюдаемым. Поэтому в поведенческих терминах эту цель нужно сформулировать следующим образом: «Джоан поднимет руку в ответ на слова, начинающиеся с “К”, когда они произносятся в паре слов, начинающихся с “G”» [23].

Во-вторых, была предпринята попытка рассмотреть контекст, в котором ставилась цель воздействия. Цель, ставившаяся логопедами до «поведенческого» периода, не указывала условий ее реализации, т. е. этапа формирования навыка. Использование поведенческой терминологии просто предписывало делать это в обязательном порядке. Согласно Дж. Бигге, цели, заявленные на весь период воздействия, и промежуточные цели курса (занятия) должны включать конкретные вещи [25]. Например, наличие или отсутствие управления поведением и взаимодействие участников процесса, направленное на вызывание определенных поведенческих реакций (например, жестовые подсказки, словесные сигналы).

В-третьих, произошло изменение дифференциации уровней целеполагания. В период этиологических категорий нет четкого различия между уровнями цели. В отличие от этого, в поведенческом подходе к планированию вмешательства различают краткосрочные и сеансовые уровни цели и протраивают связи между этими уровнями цели.

В-четвертых, бихевиоризм изменил мнение о технике последствий, направленных на формирование целевого поведения. В течение категориального периода планирование логопедического вмешательства не было обусловлено теориями обучения. Однако принципы, основанные на поведенческой (оперантной) теории, помогли в планировании усилий клиента.

И, наконец, *в-пятых*, поведенческий подход способствовал применению общего набора принципов планирования мероприятий для неясных

клинических случаев. Эти принципы включают обучение навыкам в конкретных условиях решения задач без учета типа расстройства.

Вклад поведенческой психологии в развитие логопсихологической теории практики ценен еще и тем, что способствовал преодолению существовавшей в логопедии 40-х и 50-х годов прошлого столетия догматики по устранению симптомов, связанных только с основными речевыми дефектами [31]. Д. Арам и Дж. Нейшн назвали этот период «эрой этиологических типологий и дифференциальной диагностики» [20, с. 15]. Этот период был также характерен и для отечественной логопедии [12; 32 и др.].

Таким образом, поведенческий подход обозначал собой переход от профессионального менталитета, характерного для категориальной (типологической) ориентации, к индивидуализации воздействия на отдельных лиц, принадлежащих к различным типам дизонтогенеза, но имеющих также и свои индивидуальные особенности. Он планируется как воздействие специалиста на клиента, при этом прогнозируется формирующееся в ответ поведение клиента, т. е. их взаимодействие очерчивается в перспективе. Это ценно и в плане процедуры диагностики нарушенного развития [11; 35].

Применение когнитивно-бихевиорального подхода в отечественной практике работы с дошкольниками, имеющими нарушения речевого развития

С целью выявления распространенности применения когнитивно-поведенческого подхода в отечественной логопсихологической практике, в частности для изучения разных видов подкреплений, нами были разработаны анкеты по мотивации дошкольников, в которые были включены вопросы, связанные с использованием подкреплений в логопедической практике [5]. Опрос был проведен на группе из 110 участников. Респонденты отметили, что в своей практической работе постоянно применяют разные виды поощрений или, в контексте статьи, подкреплений как социальной, так и материальной направленности, адекватных возрастным потребностям детей дошкольного возраста.

В перечислении *социальных типов подкреплений* наиболее часто называли одобрение через слово. Словесную форму одобрения в устной или письменной (графической) форме используют до 72,7 % логопедов. Из них 8,2 % логопедов используют только вербальную форму одобрения детей. Значительно реже в качестве невербальной формы одобрения применяются аплодисменты (9,1 %).

Среди иных социально приемлемых форм подкреплений специалистами выделялись похлопывание по плечу (6,4 %), публичная демонстрация успехов детьми своим товарищам (4,5 %), возможность проявлять

командные и лидерские способности для проведения, например, физпауз, некоторых упражнений, осуществления выбора для всех игры, распределения в ней ролей и т. п. (2,7 %).

Среди *материальных форм подкрепления* чаще всего логопедами использовались «вкусные призы» (леденцы, жевательные конфеты и др.). Ими вознаграждают детей в случае успеха до 20 % специалистов. В качестве других материальных средств используются «подарки»: наклейки, фишки или небольшие игрушки, значки, символические заменители денег, жетоны, билетки разного цвета (37,3 %). Иногда в качестве поощрения используются «переходящие» призы: медали, специальные флажки и иные атрибуты поощрения, такие как «Мастер рассказа», «За лучший звук» и т. д. (3,6 %).

Различные виды деятельности также привлекались респондентами в качестве позитивного поведенческого подкрепления (17,3 %). Чаще всего в качестве поощрения в 14,5 % случаев предлагалась продуктивная деятельность: рисование, закрашивание, лепка, а также удовлетворение личных просьб, возможность поиграть в интересные (новые) игры или игрушки (в том числе взять их из кабинета на время домой); некоторые малодоступные и привлекательные действия (игра на детском пианино и т. п.). Некоторые логопеды (10 % из числа опрошенных) использовали *универсальные подкрепители* в виде символических заменителей денег, жетоны, билетки разного цвета.

Подкрепления, которые применялись в работе с дошкольниками, резистентными к логопедическому воздействию, выявлялись отдельно. В качестве позитивных стимулов для детей данной группы использовались следующие поощрения: любимая или новая игровая деятельность (39,7 %); устные побуждения, одобрение (24,8 %); индивидуальные беседы и другие формы интереса к личности ребенка, в том числе индивидуальное дополнительное внимание; длительный зрительный контакт (19,8 %); нахождение лично значимой для ребенка темы общения (17,8 %); похвала (12,9 %); демонстрация успешной деятельности другим детям (11,9 %).

В единичных случаях анкетлируемые специалисты занимались идентификацией подкреплений, выявляли их значимость для конкретного ребенка. На начальном этапе ими использовалась так называемая «приманка», т. е. предмет, обладающий для ребенка высокой привлекательностью, например показ телефона, коллекции и т. п. Чем младше ребенок, тем сильнее сказывается приоритет «реальных» поощрений над социальными поощрениями.

В бихевиоризме широко используется термин «наказание» как осуществление неприятных или нежелательных последствий в ответ на некорректное поведение [4]. Однако подчеркнем, что в рамках современной

когнитивно-поведенческой терапии в работе специалиста недопустимы аверсивные (отрицательные) виды подкрепления. В терапии чаще применяют «*торможение нежелательного поведения*» посредством смещения акцентов с непоощряемых форм поведения на необходимые и желательные. В качестве отрицательных подкреплений специалисты перечисляют следующие: прекращение занятия с ребенком или временное отстранение его от занятий (26,9 %); введение правил, регламентирующих поведение и деятельность детей (26,9 %); замечания в спокойном тоне (23,1 %); запрет на игры после занятия (7,7 %); строгий взгляд и голос (7,7 %); лишение приза, поощрения (3,8 %). Отрицательные подкрепления, следовательно, сводятся на практике к отсутствию поощрения, лишению определенного положительного подкрепления и торможению для ослабления нежелательного поведения.

Заключение

Современная практическая логопсихология нуждается в привлечении психологических методов для повышения эффективности в работе с детьми, имеющими различные недостатки речевого развития. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод об активном применении некоторых элементов когнитивно-поведенческого подхода в практической деятельности специалистов дошкольных образовательных организаций, но только вне системного и целенаправленного подхода. Эта проблема требует профессионального целеполагания и технологий. Система подкреплений, используемая для формирования желательного речевого поведения, должна постепенно пересматриваться и варьироваться, изменяясь в зависимости от успехов ребенка и обогащения информационной среды. Знакомство с видами подкрепления может стать частью или самостоятельной технологией обучения навыкам работы или повышения уровня компетентности специалистов, актуальной на современном этапе работы с адаптированными образовательными программами и специальными индивидуальными программами развития.

Каждый ребенок с речевыми недостатками имеет возможность получить индивидуализированную помощь, независимо от того, находится ли он в группе компенсирующей направленности или он интегрирован в инклюзивное пространство. В настоящее время разработаны адаптивные образовательные программы для детей с нарушениями речи, в которых представлены направления деятельности логопеда и материалы для включения в программу коррекционной работы с такими детьми. Специалисты имеют возможность обогатить эти индивидуальные программы коррекционной работы опытом наработок зарубежных технологий, показавших свою эффективность. Одним из таких подходов является

когнитивно-поведенческий, который может быть применен при реализации программы коррекционной работы.

Библиографический список

1. Беккер К.-П. Логопедия : пер. с нем. / К. П. Беккер, М. Совак. — Москва : Медицина, 1981. — 245 с.
Becker K.-P. Logopediya / K. P. Becker, M. Sovak. — Moskva : Meditsina, 1981. — 245 s.
2. Бехтерев В. М. Избр. раб. по социальной психологии / В. М. Бехтерев. — Москва : Наука, 1994. — 398 с.
Bekhterev V. M. Izbr. rab. po sotsialnoy psikhologii / V. M. Bekhterev. — Moskva : Nauka, 1994. — 398 s.
3. Бихевиорально-когнитивная психотерапия для детей и подростков / под ред. проф. Ю. С. Шевченко. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 552 с.
Bikhevioralno-kognitivnaya psikhoterapiya dlya detey i podrostkov / pod red. prof. Yu. S. Shevchenko. — Sankt-Peterburg : Retch, 2003. — 552 s.
4. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии / К. Бремс ; пер. с англ. Ю. Брянцева. — Москва : Эксмо-Пресс, 2002. — С. 495–534.
Brems K. Polnoye rukovodstvo po detskoj psikhoterapii / K. Brems ; per. s angl. Yu. Bryantsevoy. — Moskva : Eksmo-Press, 2002. — S. 495–534.
5. Валявко С. М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / С. М. Валявко. — Москва : Спутник плюс, 2009. — 184 с.
Valyavko S. M. Osobennosti motivacionnoy sferi starshikh doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem retchi : monografiya / S. M. Valyavko. — Moskva : Sputnik pljus, 2009. — 184 s.
6. Валявко С. М. Почему дошкольники с общим недоразвитием речи резистентны к логопедическому воздействию? / С. М. Валявко // Дефектология. — 2009. — № 2. — С. 59–65.
Valyavko S. M. Potchemu doshkolniki s obshchim nedorazvitiem retchi rezistentni k logopedicheskomu vozdeystviyu? / S. M. Valyavko // Defektologiya. — 2009. — № 2. — S. 59–65.
7. Валявко С. М. Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием / С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова. — Москва : б. и., 2013. — 144 с.
Valyavko S. M. Tsennostnyie orientatsii detei starshego doshkolnogo vozrasta s narushennym i normativnym rechevym razvitiem / S. M. Valyavko, E. V. Averyanova. — Moskva : b. i., 2013. — 144 s.
8. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии / Н. Л. Карпова. — Москва : МПСИ : Флинта, 2003. — 199 с.
Karpova N. L. Osnovi litchnostno-napravlennoy logopsikhoterapii / N. L. Karpova. — Moskva : MPSI : Flinta, 2003. — 199 s.
9. Кузнецова В. Б. Чувствительность к подкреплению как фактор психологического здоровья детей и подростков : автореф. дис. ... канд. психол. н. / В. Б. Кузнецова. — Москва, 2013. — 26 с.
Kuznetsova V. B. Tshuvstvitelnost k podkrepleniyu kak factor psikhologicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. n. / V. B. Kuznetsova. — Moskva, 2013. — 26 s.
10. Лихи Р. Техники когнитивной психотерапии / Р. Лихи. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 656 с.
Likhi R. Tekhniki kognitivnoy psikhoterapii / R. Likhi. — Sankt-Peterburg : Piter, 2019. — 656 s.

11. *Лубовский В. И.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 4. — С. 50–60.

Lubovsky V. I. Novaya koncepciya psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovsky, I. A. Korobeinikov, S. M. Valyavko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2016. — Т. 21, № 4. — С. 50–60.

12. *Лубовский В. И.* Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 50–55.

Lubovsky V. I. Terminologitcheskiye problemi spetsialnoy psikhologii i spetsialnoy pedagogiki / V. I. Lubovsky, S. M. Valyavko // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. — 2010. — № 1. — С. 50–55.

13. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Дж. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. — Москва : АСТ-ЛТД, 1998. — 704 с.

Osnovniye napravleniya psikhologii v klassicheskikh trudakh. Bikheviyorm. E. Thorndike. Printsipi obucheniya, osnovanniye na psikhologii. J. B. Watson. Psikhologiya kak nauka o povedenii. — Moskva : AST-LTD, 1998. — 704 s.

14. *Павлов И. П.* Мозг и психика : избр. психол. тр. / И. П. Павлов. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 358 с.

Pavlov I. P. Mozg i psikhika : izbr. psikhol. tr. / I. P. Pavlov. — Moskva : MPSI ; Voronezh : MODEK, 2004. — 358 s.

15. *Федоров А. П.* Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 332 с.

Fedorov A. P. Kognitivno-povedentcheskaya psikhoterapiya / A. P. Fedorov. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 332 s.

16. *Филичева Т. Б.* Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. — Москва : Эксмо, 2015. — 320 с.

Filicheva T. B. Osnovi doshkolnoy logopedii / T. B. Filicheva, O. S. Orlova, T. V. Tumanova. — Moskva : Eksmo, 2015. — 320 s.

17. *Шаховская С. Н.* Методические поиски в зарубежной логопедии / С. Н. Шаховская // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — Москва ; Воронеж : [б. и.], 2001. — С. 247–253.

Shakhovskaya S. N. Metoditcheskiye poiski v zarubezhnoy logopedii / S. N. Shakhovskaya // Rebenok. Ranneye viyavleniye otkloneniy v razvitii retchi i ih preodoleniye / pod red. Yu. F. Garkushi. — Moskva ; Voronezh : [b. i.], 2001. — С. 247–253.

18. Энциклопедия истории психологии. В 5 т. Т. 3 / под ред. Е. С. Романовой [и др.]. — Москва : Центр «Школьная книга», 2007. — С. 327–473.

Entsiklopediya istorii psikhologii. V 5 t. T. 3 / pod red. E. S. Romanova [i dr.]. — Moskva : Tsentr «Shkolnaya kniga», 2007. — С. 327–473.

19. Applied behavior analysis of language and cognition. Core concepts and principals for practitioners / ed. by M. Fryling [et al.]. — Oakland, CA : Context Press, 2020. — 369 p.

20. *Aram D.* Child Language Disorders / D. Aram, J. Nation. — St. Louis : Mosby, 1982. — 320 p.

21. *Bandura A.* Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // Developmental Psychology. — 1989. — No. 25. — P. 729–735.

22. *Benner S.* Assessing young children with special needs / S. Benner. — White Plains, NY : Longman, 1992. — 382 p.

23. *Berry M.* Speech disorders: Principles and practices of therapy / M. Berry, J. Eisensen. — New York : Appleton — Century — Crofts, 1956. — 573 p.

24. *Berry M.* Teaching linguistically handicapped children / M. Berry. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. — 320 p.
25. *Bigge J.* Curriculum based instruction for special education students / J. Bigge. — Mountain View, CA: Mayfield, 1988. — 400 p.
26. *Cook R. E.* Adapting early children curricula for children with special needs / R. E. Cook, A. Tessier, M. D. Klein. — 7-th ed. — New York: Prentice Hall, [2007]. — 504 p.
27. *Hanson M.* Articulation / M. Hanson. — Philadelphia: [s. n.], 1983. — 464 p.
28. *Hayes S. C.* Verbal relations and the evolution of behavior analysis / S. C. Hayes, L. J. Hayes // *American Psychologist*. — 1992. — № 47. — P. 1383–1395.
29. *Ferguson C. A.* Learning to pronounce: The earliest stages of phonological development in the child / C. A. Ferguson // *Communicative and cognitive abilities: early behavioral assessment* / F. D. Minifie, L. L. Lloyd (Eds.). — Baltimore: University Park Press, 1978. — P. 237–297.
30. *Klein H.* Intervention planning for children with communication disorders. A Guide for Clinical Practicum and Professional Practice / H. Klein, N. Moses. — 2nd Ed. — [S. l.; s. n.], 1999. — 331 p.
31. *Launer P.* Passages: From the 50s to the 80s in language assessment / P. Launer, M. Lahey // *Topics in Language Disorders*. — 1981. — No. 1. — P. 11–29.
32. *Lubovsky V. I.* Terminologické problémy skumania naruseného vyvinu / V. I. Lubovsky, S. M. Valyavko // *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. — 2017. — T. 51, no. 1. — P. 57–65.
33. *Reid D. K.* A cognitive approach to learn disabilities / D. K. Reid, W. P. Hresko. — New York: McGraw Hill, 1981. — 400 p.
34. *Skinner B. F.* Verbal behavior / B. F. Skinner. — New York: Martino Fine Books, 2015. — 492 p.
35. *Valyavko S. M.* Analyza utvarania sebahodonotenia deti starsieho veku / S. M. Valyavko // *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. — 2016. — T. 50, no. 3. — P. 260–270.
36. *Winitz H.* Articulatory acquisition and Behavior / H. Winitz. — New York: Appleton-Century — Crofts Educational Division: Meredit Corporation, 1969. — 343 p.

Информация об авторе

Светлана Михайловна Валявко — кандидат психологических наук, доцент, доцент Департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Information about the author

Svetlana Mikhailovna Valyavko — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City University.

Для цитирования: Валявко С. М. Применение элементов когнитивно-поведенческого подхода в логопсихологической практике / С. М. Валявко // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 86–98. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_86. — EDN: OMNLAV

For citation: Valyavko S. M. Practices of Implementation of Cognitive and Behavioral Approach Elements in Speech Therapy Work, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 86–98 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_86, EDN: OMNLAV

Статья поступила в редакцию 30.03.2025; одобрена после рецензирования 28.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 30.03.2025; approved after reviewing 28.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Виды персональных траекторий студентов-психологов 4-х курсов в процессе обучения

Светлана Евгеньевна Покровская

Институт психологии БГПУ имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь,
Pokrovskaya_Svetla@mail.ru, ORCID: 0009-0009-2211-0212

Татьяна Александровна Скробут

Институт психологии БГПУ имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь,
skrobutata@gmail.ru, ORCID: 0009-0009-3434-6281

Аннотация. В статье рассмотрены персональные траектории студентов-психологов 4-х курсов в процессе обучения, включающие уровни профессиональной направленности, систему потребностей, учебные и профессиональные мотивы, виды направленности личности и профессионально-нравственные качества. Проведен кластерный анализ для сравнения видов персональных траекторий профессионального развития студентов 4-го курса дневной и заочной форм получения образования.

Ключевые слова: персональные траектории, профессиональная направленность, учебные и профессиональные мотивы, профессионально-нравственные качества, система потребностей, студенты-психологи.

Types of Personal Trajectories of 4th-year Psychology Students in the Learning Process

Svetlana E. Pokrovskaya

Institute of Psychology of the BSPU named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus,
Pokrovskaya_Svetla@mail.ru, ORCID: 0009-0009-2211-0212

Tatiana A. Skrobut

Institute of Psychology of the BSPU named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus,
skrobutata@gmail.ru, ORCID: 0009-0009-3434-6281

Abstract. The article examines the personal trajectories of fourth-year psychology students in the learning process, including levels of professional focus, training systems, technological and professional motives, types of personality focus and professional and moral qualities. A cluster analysis was conducted to compare the types of historical trajectories of professional development of fourth-year full-time and part-time students.

Keywords: personal trajectories, professional focus, technical and professional motives, professional and moral qualities, applicant system, psychology students.

Введение

Персональные траектории развития личности связаны с формированием профессиональной направленности и являются интегральной характеристикой внутренней активности студента, которая определяет построение персональных траекторий студентов. Практическая и теоретическая актуальность изучения персонализации профессионального

развития современного студента для успешности выполняемой деятельности выступает как обязательный компонент обучения в современном образовательном процессе.

Ввиду малой степени исследованности проблемы в настоящее время происходит подмена понятий «персональная траектория развития» и «персональная траектория обучения» [14]. Для раскрытия содержания понятия «персональные траектории обучения» порой используют ряд синонимов: *«индивидуальная образовательная траектория»* (Г. Ж. Микерова [17], А. С. Жук [17], С. Л. Климинская [9], Н. Ю. Шапошникова [31], Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [6], А. В. Слепухин [27], Т. Ю. Ломакина [13], Т. А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, О. Ф. Чупрова [5], В. Ф. Поддубный [22], О. С. Попова [7], В. С. Новаковская [21], В. В. Сдобняков [24]), *«индивидуальная траектория образования»* (Г. Ж. Микерова, А. С. Жук [17], Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [6]), *«индивидуальная траектория обучения»* (И. С. Найденова [19], Э. Ф. Зеер [7]), *«индивидуальный образовательный маршрут»* (Н. Ю. Шапошникова [31], В. В. Белкина, И. Г. Харисова [3], А. В. Слепухин [27], Т. Ю. Ломакина [13], Т. А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, О. Ф. Чупрова [8], Д. В. Никифорова [5], Э. Ф. Зеер, О. С. Попова [7]), *«персональный образовательный маршрут»* (С. Л. Климинская [9]).

Такое же понимание индивидуальной образовательной траектории мы находим у С. С. Игнатович [8], по мнению которой, профессиональный профиль — это «проект собственного образовательного продвижения учащегося к точке его личностного и профессионального самоопределения».

Под индивидуализацией образовательного процесса в широком смысле, с точки зрения Т. М. Ковалёвой, следует понимать «способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [24, с. 73]. Выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории позволяют студенту развить именно те качества личности, которые востребованы современным социумом.

Т. А. Тимошина также отмечает, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Обосновывается это разграничение следующим образом: «...для образовательных маршрутов характерны четко определенные временные и образовательные критерии, а также этапность обучения» [28, с. 318]. Разграничивая их, она опирается на толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова, где «траектория» определяется как «путь движения какого-нибудь тела или точки», а «маршрут» — как «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов»

[29]. Исходя из этого, исследователь рассматривает индивидуальный образовательный маршрут как составную часть индивидуальной образовательной траектории.

По мнению А. Г. Асмолова, особенностью современного периода развития образования является процесс персонализации. Он раскрывает определение персонализации человека в качестве процесса «становления и самоосуществления индивидуальности человека в потоке значимых деятельности, субъектом выбора которых является сам человек как хозяин собственной судьбы» [1, с. 527].

Проектирование своей персональной траектории профессионального становления позволяет создать образ будущего, иметь определенный прогноз на успешность и перспективу в целом [15].

Раскрывая этапы освоения человеком профессии, А. К. Маркова рисует сложную траекторию профессионального развития: «личностное самоопределение предшествует профессиональному, в нем закладываются предпосылки к выбору профессии; профессиональное самоопределение начинает влиять на личность, человек начинает смотреть на жизнь с точки зрения профессии; формируется профессиональный тип личности; профессия становится средством самовыражения личности, что соответствует профессиональной зрелости, с одной стороны, и создает предпосылки для профессиональных деформаций, с другой» [16, с. 57].

В своем исследовании мы будем рассматривать персональные траектории профессионального развития студентов-психологов через психологические составляющие: уровень профессиональной направленности, систему потребностей, учебные и профессиональные мотивы, виды направленности личности и профессионально-нравственные [26].

Профессиональная направленность, как интегральная характеристика внутренней активности студента, существенно влияет на профессиональную подготовку и ее результаты, стимулирует к изучению учебных дисциплин, придавая им личностный смысл, и способствует построению персональных траекторий их профессионального развития.

Объект исследования: персональные траектории профессионального развития студентов-психологов.

Предмет исследования: виды персональных траекторий профессионального развития студентов-психологов 4-х курсов.

Цель исследования: изучить персональные траектории профессионального развития студентов-психологов 4-х курсов дневной и заочной форм получения образования; провести кластерный анализ видов персональных траекторий.

Задачи исследования

1. Провести анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Изучить уровни профессиональной направленности, учебные и профессиональные мотивы, потребности и виды направленности личности, профессионально-нравственные качества студентов-психологов.
3. Провести кластерный анализ персональных траекторий профессионального развития студентов-психологов 4-х курсов дневной и заочной форм получения образования в процессе обучения.

Гипотеза исследования: персональные траектории профессионального развития студентов-психологов 4-го курса дневной и заочной форм получения образования различаются.

Материалы и методы исследования

В качестве методов исследования выступили теоретический анализ первоисточников, эмпирические методы, тестирование, методы математической статистики, кластерный анализ.

Использовались методики и тесты:

1. Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т. Д. Дубовицкой [4].
2. Тест «Определение направленности личности» («Ориентировочная анкета») Б. Басса [10].
3. Опросник «Профессионально-нравственные качества студента» Н. В. Кузьминой [12].
4. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [2].
5. Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. А. Реана) [18].
6. Методика мотивационно-потребностной сферы Н. В. Зоткина [30].

Для обработки данных использовались методы статистического анализа:

1. Описательная статистика: среднее значение по выборке, проверка на нормальность.
2. Кластерный анализ.

Выборка исследования: 37 студентов-психологов 4-го курса дневной формы получения образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», в возрасте 20–22 лет и 37 студентов-психологов 4-го курса заочной формы получения образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» в возрасте 21 до 40 лет. Общее количество 74 человека.

Результаты исследования и их обсуждения

В учебном заведении высшего образования формирование профессиональной направленности осуществляется поэтапно, в соответствии с этапами профессионального становления личности студентов. Важным условием формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения студентов-психологов к профессии или к отдельной ее стороне. В ходе исследования было получено, что в процессе обучения у студентов-психологов 4-х курсов дневной и заочной формы образования уровень профессиональной направленности личности имеет незначительную тенденцию к снижению [23].

На основе кластерного анализа и общей характеристики персональных траекторий нами были выделены несколько видов персональных траекторий, которые условно названы: личностные, межличностные, учебные, профессиональные, социальные, семейные и т. д.

Л. В. Львов, В. А. Головачева выделяют «следующие признаки персональной траектории развития обучающегося:

- персонализация пути реализации личностного потенциала на основе самоопределения;
- определение последовательности элементов учебной деятельности обучающегося по реализации собственных образовательных целей;
- целенаправленность и процессный характер индивидуального свободного выбора и поэтапной реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы;
- создание оптимальных условий для развития обучающихся в ходе взаимодействия, педагогической поддержки со стороны педагога» [15, с. 126].

Результаты теста «Определение направленности личности» («Ориентировочная анкета») студентов-психологов 4-х курсов представлены на рисунке 1.

Исходя из данных диаграммы рисунка 1, полученных в ходе изучения общей направленности студентов-психологов 4-го курса дневной и заочной формы получения образования, целесообразно сделать вывод о том, что для студентов характерна направленность на дело, а наименее предпочитаемой является направленность на общение.

С помощью кластерного анализа уровня профессиональной направленности, учебной и профессиональной мотивации, профессионально-нравственных качеств и системы потребностей были изучены персональные траектории профессионального развития студентов 4-го курса дневной формы получения образования (рис. 2).

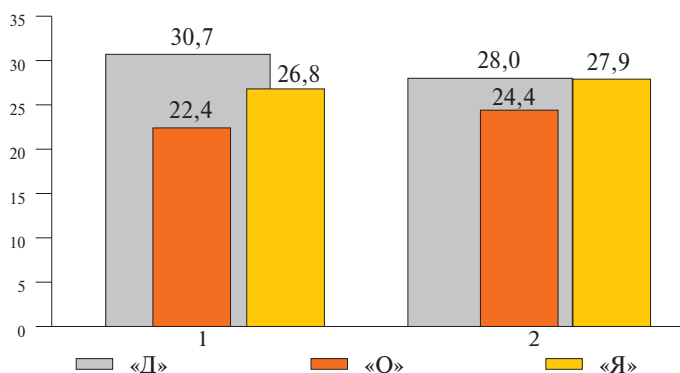


Рисунок 1. Результаты изучения общей направленности студентов 4-го курса дневной (1) и заочной (2) формы обучения

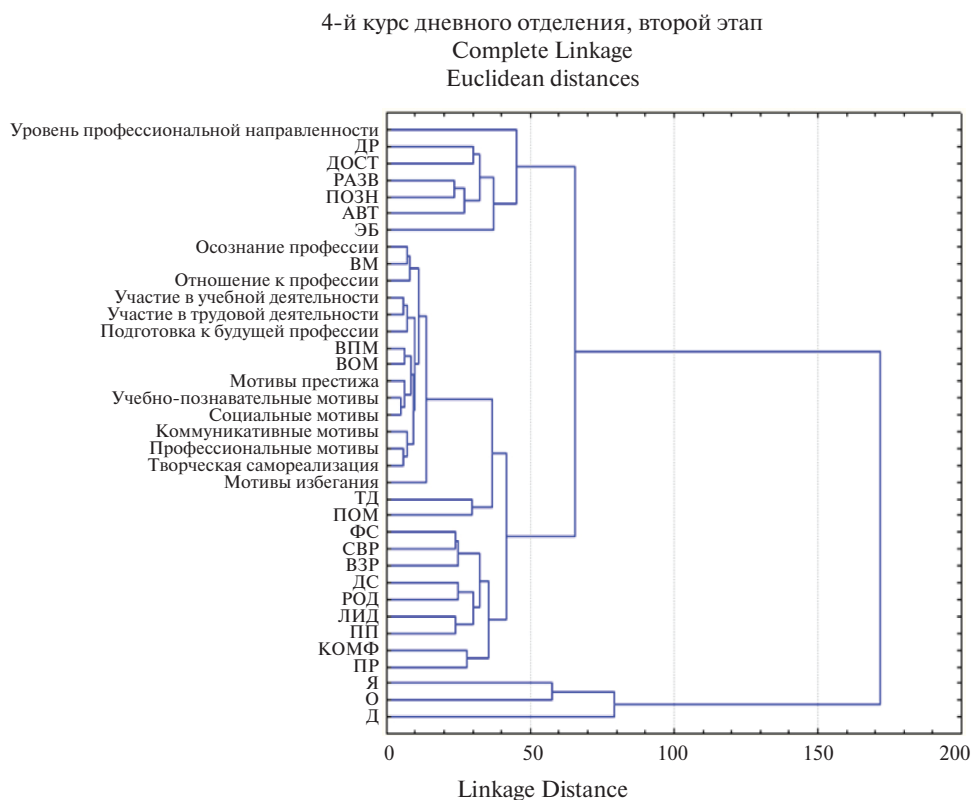


Рисунок 2. Результаты кластерного анализа изучения персональных траекторий студентов 4-го курса дневной формы обучения

С использованием кластерного анализа были выделены отдельные виды кластеров для студентов 4-го курса дневной формы получения образования.

Кластер 1 (уровень профессиональной направленности и потребности) включает потребности: в дружбе (ДР); в достижениях (ДОСТ); в развлечениях (РАЗВ); в познании (ПОЗН); автономии (АВТ) — и сопровождается потребностью в эмоциональной близости (ЭБ), что и определяет уровень профессиональной направленности личности. Однако уровень профессиональной направленности личности не связан с будущей профессиональной деятельностью. А через потребность в эмоциональной близости (ЭБ) связан с межличностными траекториями студентов-психологов 4-го курса дневной формы получения образования, что проявляется в потребностях: в дружбе (ДР) и развлечениях (РАЗВ).

Важно отметить наличие личностной траектории студентов 4-го курса, связанной с потребностями в достижении, познании и автономии. Поэтому наши ранние исследования, подтверждающие то, что уровень профессиональной направленности студентов-психологов дневной формы обучения к 4-му курсу частично снижается [23, с. 81], можно объяснить завершением учебного процесса и отсутствием связи с будущей профессиональной деятельностью студентов-выпускников и несформированной профессиональной траекторией.

Самый объемный кластер 2 (мотивация и профессионально-нравственные качества) полностью включает профессиональную и учебную мотивацию и профессионально-нравственные качества и подтверждает важность для студентов 4-го курса дневной формы обучения учебной, профессиональной и личностной траекторий.

Профессиональная (ВОМ и ВПМ) мотивация в сочетании с видами учебных мотивов (мотивы престижа; учебно-познавательные мотивы; социальные мотивы; коммуникативные мотивы; профессиональные мотивы; творческая самореализация) оказывает влияние на формирование профессионально-нравственных качеств студентов-психологов (участие в учебной деятельности, участие в трудовой деятельности, подготовка к будущей профессии; осознание профессии; отношение к профессии), тем самым активизирует внутреннюю мотивацию (ВМ) студентов 4-го курса дневной формы обучения. Однако в рамках кластера 2 через мотив избегания (учебная мотивация) у студентов 4-го курса блокируются профессиональная и учебная мотивация и профессионально-нравственные качества студентов-психологов, а также основные профессиональные потребности будущего психолога: потребность в трудовой деятельности (ТД) и оказание помощи окружающим (ПОМ). Можно утверждать, что *профессиональные персональные траектории* для студентов 4-го курса оказываются простроенными частично, а *учебные и личные персональные траектории* сформированы полностью.

Кластер 3 включает *социальные траектории* (потребности: в уважении и поддержке со стороны сверстников (СВР); в уважении и поддержке со стороны взрослых (ВЗР); в лидерстве (ЛИД)), *семейные траектории* (потребность в уважении и поддержке со стороны родителей (РОД)) и *индивидуальные траектории* (в духовном совершенствовании (ДС); в физическом совершенствовании (ФС); в противоположном поле (ПП)). Все персональные траектории студентов-психологов объединяют потребности: в комфорте (КОМФ) и престиже (ПР).

Кластер 4 (общей направленности личности: направленность на себя, общение, дело) является объединяющим кластеры 1, 2, 3.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов 4-го курса дневной формы получения образования представлены различные виды персональных траекторий: межличностные, личностные, учебные, социальные, семейные и индивидуальные персональные траектории. Профессиональные персональные траектории для студентов-психологов 4-го курса оказываются простроенными частично и входят в состав других видов персональных траекторий.

Рассмотрим кластерный анализ изучения персональных траекторий студентов-психологов 4-го курса заочной формы получения образования.

Исходя из представленных результатов кластерного анализа на рисунке 3, видно, что особенностями персональных траекторий студентов 4-го курса заочной формы получения образования является преобладающий характер профессиональных траекторий, который включает уровень профессиональной направленности, профессионально-нравственные качества, профессиональные и учебные мотивы и систему потребностей.

Остановимся подробнее на этих показателях 3 кластеров, описывающих персональные траектории студентов-психологов 4-го курса заочной формы получения образования.

Кластер 1 включает профессионально-нравственные качества, учебные и профессиональные мотивы, описывающие учебные и профессиональные персональные траектории студентов-психологов 4-х курсов заочной формы получения образования.

Кластер 2 состоит из системы потребностей: в физическом совершенствовании (ФС); в духовном совершенствовании (ДС); в трудовой деятельности (ТД); в дружбе (ДР); в эмоциональной близости (ЭБ); в уважении и поддержке со стороны взрослых (ВЗР); в уважении и поддержке со стороны родителей (РОД); в уважении и поддержке со стороны сверстников (СВР); в развлечениях (РАЗВ); в комфорте (КОМФ); в познании (ПОЗН); в лидерстве (ЛИД); в противоположном поле (ПП); в оказании помощи окружающим (ПОМ); в достижениях (ДОСТ); в автономии (АВТ); в престиже (ПР).

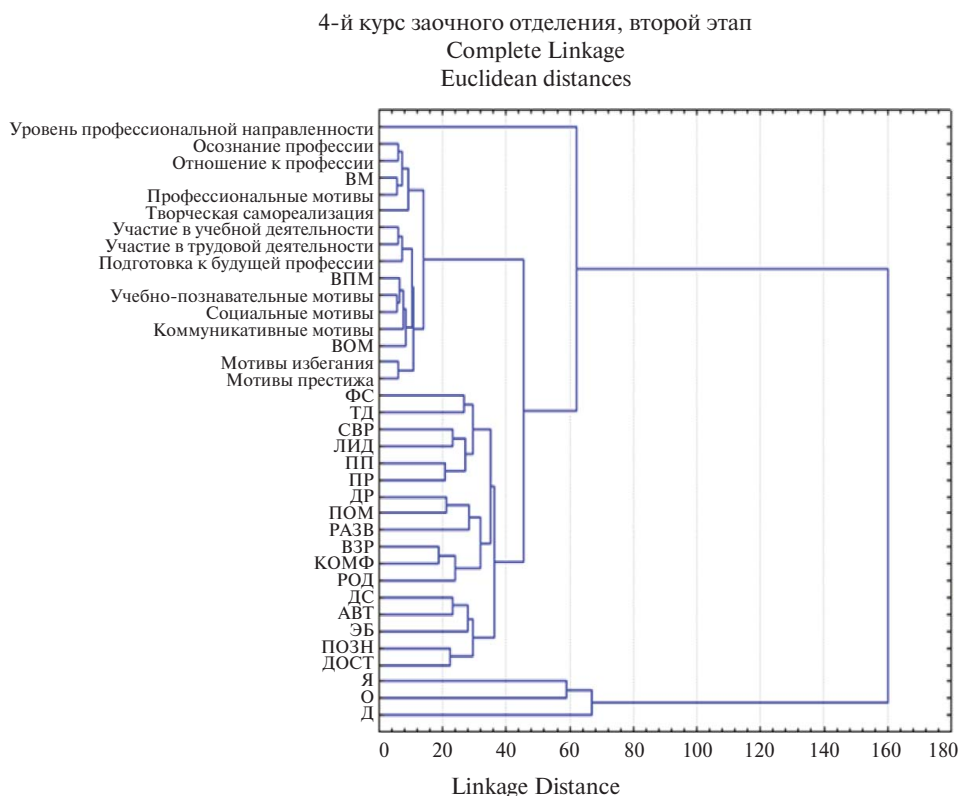


Рисунок 3. Результаты кластерного анализа изучения
персональных траекторий студентов-психологов 4-го курса
заочной формы получения образования

Кластер 3 (общей направленности личности: направленность на общение, дело и себя) через уровень профессиональной направленности личности связан с кластерами 1 и 2.

Важно отметить, что у студентов-психологов 4-го курса заочной формы получения образования преобладают сформированные профессиональные персональные траектории.

Заключение

Результаты исследования студентов 4-го курса Института психологии дневного и заочного отделения показали, что в процессе учебно-профессиональной деятельности выстраиваются различные персональные траектории, связанные с уровнем профессиональной направленности, учебными и профессиональными мотивами, профессионально-нравственными качествами и системой потребностей.

Общим показателем для студентов 4-го курса дневной и заочной форм получения образования является кластер общей направленности личности через направленность на общение, дело и себя. Общая направленность характеризует систему всех отношений личности студентов к действительности, тогда как профессиональная направленность отражает мотивационно-потребностную сферу личности студентов, которая связана с профессиональной деятельностью.

Однако существуют различия между персональными траекториями студентов 4-го курса дневной и заочной форм получения образования.

Персональные траектории профессионального развития студентов 4-го курса дневной формы получения образования определены межличностными отношениями (потребностями в дружбе, эмоциональной близости и развлечениях) и личностными характеристиками (потребностями в достижении, познании и автономии), а не будущей профессиональной деятельностью. Поэтому уровень профессиональной направленности студентов-психологов дневной формы обучения к 4-му курсу частично снижается, и это можно объяснить отсутствием связи с будущей профессиональной деятельностью выпускников. В целом персональные траектории профессионального развития студентов 4-го курса дневной формы получения образования характеризуются как несформированные.

В ходе проведения кластерного анализа профессионального развития студентов-психологов 4-х курсов заочной формы получения образования было выявлено, что преобладают профессиональные персональные траектории. Полученные результаты, которые имеют статистическую значимость, могут быть использованы в процессе обучения в вузе для увеличения уровня профессиональной направленности студентов-психологов 4-го курса дневной и заочной форм получения образования.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. — 768 с.

Asmolov A. G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov / A. G. Asmolov. — Moskva : In-t prakt. psikhologii, 1996. — 768 s.

2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. — Улан-Удэ : Вост.-Сибир. гос. технол. ун-т, 2004. — 203 с.

Badmaeva N. Ts. Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostei : monografiya / N. Ts. Badmaeva. — Ulan-Ude : Vost.-Sibir. gos. tekhnol. un-t, 2004. — 203 s.

3. Белкина В. В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство демократизации образовательного процесса студентов магистратуры / В. В. Белкина, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 1. — С. 85–89.

Belkina V. V. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut kak sredstvo demokratizatsii obrazovatel'nogo protsessa studentov magistratury / V. V. Belkina, I. G. Kharisova // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. — 2016. — № 1. — S. 85–89.

4. *Дубовицкая Т. Д.* Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психол. наука и образование. — 2004. — № 2. — С. 82–86.

Dubovitskaya T. D. Diagnostika urovnya professional'noi napravlenosti studentov / T. D. Dubovitskaya // Psikhol. nauka i obrazovanie. — 2004. — № 2. — S. 82–86.

5. *Жданко Т. А.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе / Т. А. Жданко, Т. В. Живоко-ренцева, О. Ф. Чупрова // Magister Dixit. — 2014. — № 1 (13). — С. 140–146.

Zhdanko T. A. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov (IOM) studentov v vuze / T. A. Zhdanko, T. V. Zhivokorentseva, O. F. Chuprova // Magister Dixit. — 2014. — № 1 (13). — S. 140–146.

6. *Зеер Э. Ф.* Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 74–82.

Zeer E. F. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / E. F. Zeer, E. E. Symanyuk // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 3. — S. 74–82

7. *Зеер Э. Ф.* Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. — 2015. — № 4 (123). — С. 88–99.

Zeer E. F. Psikhologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii obuchayushchikhsya v professional'noi shkole / E. F. Zeer, O. S. Popova // Obrazovanie i nauka. — 2015. — № 4 (123). — S. 88–99.

8. *Игнатович С. С.* Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Игнатович. — Краснодар, 2014. — 26 с.

Ignatovich S. S. Formirovanie gotovnosti uchashchikhsya k proektirovaniyu individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta v osnovnoi obshcheobrazovatel'noi shkole : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / S. S. Ignatovich. — Krasnodar, 2014. — 26 s.

9. *Климинская С. Л.* Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам / С. Л. Климинская // Наукoведение : интернет-журнал. — 2014. — № 4 (23). — URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/34PVN414.pdf> (дата обращения: 20.10.2024). — Текст: электронный.

Kliminskaya S. L. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak sposob povyshe-niya effektivnosti obucheniya inostrannym yazykam / S. L. Kliminskaya // Naukovedenie : internet-zhurnal. — 2014. — № 4 (23). — URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/34PVN414.pdf> (data obrashcheniya: 20.10.2024). — Tekst: elektronnyi.

10. *Климов Е. А.* Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е. А. Климов // Вопр. психологии. — 1985. — № 4. — С. 20–26.

Klimov E. A. Nekotorye psikhologicheskie printsipy podgotovki molodezhi k trudu i vyboru professii / E. A. Klimov // Vopr. psikhologii. — 1985. — № 4. — S. 20–26.

11. *Ксенофонтова А. Н.* Концепция проектирования персональной образовательной среды / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева // Вестник Оренбургского гос. ун-та. — 2016. — № 8 (196). — С. 27–32.

Ksenofontova A. N. Kontseptsiya proektirovaniya personal'noi obrazovatel'noi sredy / A. N. Ksenofontova, A. V. Ledeneva // Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta. — 2016. — № 8 (196). — S. 27–32.

12. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Ленинград : Ленингр. гос. ун-т, 1970. — 186 с.

Kuz'mina N. V. Metody issledovaniya pedagogicheskoi deyatel'nosti / N. V. Kuz'mina. — Leningrad : Leningr. gos. un-t, 1970. — 186 s.

13. Ломакина Т. Ю. Концептуальные подходы формирования образовательной траектории личности в системе непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 6 (15). — С. 69–77.

Lomakina T. Yu. Kontseptual'nye podkhody formirovaniya obrazovatel'noi traektorii lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / T. Yu. Lomakina // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2013. — № 6 (15). — S. 69–77.

14. Львов Л. В. Персональная траектория развития в практико-ориентированном образовательно-профессиональном процессе / Л. В. Львов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2020. — Т. 11, № 4. — С. 118–125.

L'vov L. V. Personal'naya traektoriya razvitiya v praktiko-orientirovannom obrazovatel'no-professional'nom protsesse / L. V. L'vov // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt. — 2020. — T. 11, № 4. — S. 118–125.

15. Львов Л. В. Управление проектируемой траекторией персонального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки / Л. В. Львов, В. А. Головачева // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2020. — Т. 12, № 1. — С. 120–128.

L'vov L. V. Upravlenie proektiruemoi traektoriei personal'nogo razvitiya kak uslovie effektivnosti operezhayushchei professional'noi podgotovki / L. V. L'vov, V. A. Golovacheva // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt. — 2020. — T. 12, № 1. — S. 120–128.

16. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55–63.

Markova A. K. Psikhologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya / A. K. Markova // Pedagogika. — 1995. — № 6. — S. 55–63.

17. Микерова Г. Ж. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения / Г. Ж. Микерова, А. С. Жук // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 11-1. — С. 138–142.

Mikeroval G. Zh. Algoritm postroeniya individual'noi obrazovatel'noi traektorii obucheniya / G. Zh. Mikeroval, A. S. Zhuk // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2016. — № 11-1. — S. 138–142.

18. Миронова Е. Е. Сб. психологических тестов : пособие. В 3 ч. Ч. 3 / Е. Е. Миронова. — Минск : ЭНВИЛА, 2006. — 120 с.

Mironova E. E. Sb. psikhologicheskikh testov : posobie. V 3 ch. Ch. 3 / E. E. Mironova. — Minsk : ENVILA, 2006. — 120 s.

19. Найденова И. С. Развитие индивидуальной траектории обучения, как путь к успеху каждого ученика / И. С. Найденова // Современная педагогика. — 2016. — № 3. — URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5446> (дата обращения: 18.10.2024). — Текст: электронный.

Naidenova I. S. Razvitie individual'noi traektorii obucheniya, kak put' k uspekhu kazhdogo uchenika / I. S. Naidenova // Sovremennaya pedagogika. — 2016. — № 3. — URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5446> (data obrashcheniya: 18.10.2024). — Tekst: elektronnyi.

20. Никифорова Д. В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: проблемы и перспективы / Д. В. Никифорова // КПЖ. — 2015. — № 5-2. — С. 312–316.

Nikiforova D. V. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v vuze: problemy i perspektivy / D. V. Nikiforova // KPZh. — 2015. — № 5-2. — S. 312–316.

21. Новаковская В. С. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории бакалавров психолого-педагогического образования / В. С. Новаковская // Вестник ЗабГУ. — 2013. — № 2. — С. 74–79.

Novakovskaya V. S. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'noi obrazovatel'noi traektorii bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya / V. S. Novakovskaya // Vestnik ZabGU. — 2013. — № 2. — S. 74–79.

22. Поддубный В. Ф. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство педагогического сопровождения индивидуальной траектории обучения студентов высшей школы / В. Ф. Поддубный // Вестник Моск. ун-та МВД России. — 2009. — № 5. — С. 23–25.

Poddubnyi V. F. Professional'no-orientirovannaya tekhnologiya obucheniya kak sredstvo pedagogicheskogo soprovozhdeniya individual'noi traektorii obucheniya studentov vyssheishkoly / V. F. Poddubnyi // Vestnik Mosk. un-ta MVD Rossii. — 2009. — № 5. — S. 23–25.

23. Покровская С. Е. Уровни профессиональной направленности личности в процессе обучения / С. Е. Покровская, Т. А. Жевнова // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. Е. Л. Касьяник. — Минск : РИПО, 2018. — Вып. 8. — С. 78–83.

Pokrovskaya S. E. Urovni professional'noi napravlenosti lichnosti v protsesse obucheniya / S. E. Pokrovskaya, T. A. Zhevnova // Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa : sb. nauch. st. V 2 ch. Ch. 2 / pod obshch. red. E. L. Kas'yanik. — Minsk : RIPO, 2018. — Vyp. 8. — S. 78–83.

24. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалёва, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.]. — Москва ; Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.

Professiya «t'yutor» / T. M. Kovaleva, E. I. Kobyshecha, S. Yu. Popova (Smolik) [i dr.]. — Moskva ; Tver' : SFK-ofis, 2012. — 246 s.

25. Сдобняков В. В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / В. В. Сдобняков, Г. А. Игнатьева // Вестник Мининского ун-та. — 2022. — Т. 10, № 3 (40). — С. 88–114.

Sdobnyakov V. V. Proektirovanie personalizirovannogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov: sobytiino-pozitsionnaya metodologiya / V. V. Sdobnyakov, G. A. Ignat'eva // Vestnik Mininskogo un-ta. — 2022. — T. 10, № 3 (40). — S. 88–114.

26. Скробут Т. А. Исследование траекторий профессионального развития студентов педагогического вуза / Т. А. Скробут, С. Е. Покровская // Условия успешной социализации детей и молодежи: перспективные исследования будущих педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 12 апреля 2023 г.). В 2 ч. Ч. 2 / Белорус. гос. ун-т им. М. Танка ; редкол.: В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГПУ, 2023. — С. 443–446.

Skrobut T. A. Issledovanie traektorii professional'nogo razvitiya studentov pedagogicheskogo vuza / T. A. Skrobut, S. E. Pokrovskaya // Usloviya uspeshnoi sotsializatsii detei i molodezhi: perspektivnye issledovaniya budushchikh pedagogov-psikhologov, sotsial'nykh pedagogov i sotsial'nykh rabotnikov : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Minsk, 12 aprelya 2023 g.). V 2 ch. Ch. 2 / Belarus. gos. un-t im. M. Tanka ; redkol.: V. V. Martynova (otv. red.) [i dr.]. — Minsk : BGPU, 2023. — S. 443–446.

27. Слепухин А. В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза / А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 2. — С. 29–36.

Slepukhin A. V. Vozmozhnosti informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov pedagogicheskogo vuza / A. V. Slepukhin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 2. — S. 29–36.

28. Тимошина Т. А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента / Т. А. Тимошина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сб. ст. 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 7–9 октября 2010 г.). — Рязань : [б. и.], 2010. — С. 315–320.

Timoshina T. A. Kontseptsiya vystraivaniya individual'noi obrazovatel'noi traektorii studenta / T. A. Timoshina // Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva : sb. st. 2-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ryazan', 7–9 oktyabrya 2010 g.). — Ryazan' : [b. i.], 2010. — S. 315–320.

29. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. — Москва : Дом Славянской кн., 2008. — 959 с.

Ushakov D. N. Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka: sovremennaya redaktsiya / D. N. Ushakov. — Moskva : Dom Slavyanskoi kn., 2008. — 959 s.

30. Фурманов И. А. Психодиагностика и психокоррекция личности : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, Л. А. Пергаменщик. — Минск : Нар. асвета, 1998. — 62 с.

Furmanov I. A. Psikhodiagnostika i psikhokorreksiya lichnosti : ucheb.-metod. posobie / I. A. Furmanov, L. A. Pergamenschchik. — Minsk : Nar. asveta, 1998. — 62 s.

31. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5. — С. 39–44.

Shaposhnikova N. Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya / N. Yu. Shaposhnikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 5. — S. 39–44.

Сведения об авторах

Светлана Евгеньевна Покровская — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Татьяна Александровна Скробут — аспирант кафедры психологии образования и развития личности Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Information about the authors

Svetlana Evgenievna Pokrovskaya — Ph. D. (Psychology), Associate professor of the Department of Psychology of Education and Personality Development of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BSPU).

Tatiana Alexandrovna Skrobut — Postgraduate student of the Department of Psychology of Education and Personality Development of the Institute of Psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BSPU).

Для цитирования: Покровская С. Е. Виды персональных траекторий студентов-психологов 4-х курсов в процессе обучения / С. Е. Покровская, Т. А. Скробут // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 99–112. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_99. — EDN: OQTPXT

For citation: Pokrovskaya S. E., Skrobut T. A. Types of Personal Trajectories of 4th-year Psychology Students in the Learning Process, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 99–112 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_99, EDN: OQTPXT

Статья поступила в редакцию 04.02.2025; одобрена после рецензирования 28.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 04.02.2025; approved after reviewing 28.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Специфика симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием

Ольга Борисовна Полякова

Центр психологии развития, Москва, Россия, pob-70@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Аннотация. Определена специфика симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием: выше среднего уровень истощения психоэмоционального характера, неустойчивости эмоциональной направленности, профессионального самочувствия, психического выгорания, психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта; средний уровень деструкций мотивации профессионального вида, нарушений волевой сферы и сна, неустойчивости вегетативного характера, отдаления личностной направленности, страхов, тревоги; ниже среднего уровень аддитивных склонностей и дезадаптации.

Ключевые слова: самочувствие, профессиональное самочувствие, педагоги, выгорание, психическое выгорание.

Specificity of Symptoms of Professional Well-being of Teachers with Mental Burnout

Olga B. Polyakova

Center for Developmental Psychology. Moscow, Russia, pob-70@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

Abstract. The specificity of the symptoms of professional well-being of teachers with mental burnout has been determined: above average level of exhaustion of a psycho-emotional nature, instability of emotional orientation, professional well-being, mental burnout, psychoenergetic resources of exhaustion, fatigue of the psychophysical aspect; average level of destruction of motivation of a professional type, disorders of the volitional sphere and sleep, instability of a vegetative nature, alienation of personal orientation, fears, anxiety; below average level of additive tendencies and maladaptation.

Keywords: well-being, professional well-being, teachers, burnout, mental burnout.

Введение в проблему

В психологии труда (относительно представителей социэкономических профессий), в педагогике и педагогической психологии (относительно педагогов) актуализирована проблема рефлексии специалистами собственного профессионального самочувствия [2], своей удовлетворенности личной и профессиональной реализацией и возможностями, имеющимися в данный момент социально-исторического спектра для представителей определенной профессиональной и социальной группы [5], а также наличия/отсутствия активности [11], настроений пессимистического вектора, обязательности, ответственности за результативность

[18], проблемных коммуникативных отношений, профессионального энтузиазма [19], профессиональной идентификации, стремления к высоким достижениям и решению производственных задач [20], удовлетворенности профессией, формального отношения к производственным задачам и др. [22].

В свою очередь, рефлексия самочувствия профессионального вида способствует глубокому анализу предпосылок и симптоматики профессиональных деформаций [1], психического выгорания, понимаемого как фактор, влияющий на профессиональное здоровье [3], как совокупность симптомов, проявляющихся как ответная реакция на хронический рабочий стресс при низких показателях внутренних индивидуально-психологических ресурсов [6] и сопровождающихся изменениями в образе и укладе жизни и работы, негативизмом, ограничением отдачи собственных ресурсов, ощущением истощения мотивационной и физической направленности [12], психическим дистанцированием, равнодушием к карьерному будущему, новым идеям и проектам, сниженной работоспособностью, сопротивлением выполнению производственных задач [13], страхом неизвестности, творческой скудностью, тревогой, упадком сил, усталостью, цинизмом и др. [21].

Целью исследования стало определение специфики симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием.

Задачи включали в себя: выявление симптомов профессионального самочувствия согласно концепции А. Волкова и Н. Е. Водопьяновой; установление степени выраженности компонентов психического выгорания по мнению В. А. Farber и А. А. Рукавишника.

Гипотеза: специфика симптоматики профессионального самочувствия современных педагогов с психическим выгоранием будет заключаться в доминировании психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта и истощения психоэмоционального характера и неустойчивости эмоциональной направленности, при фоновых показателях аддиктивной склонности, неустойчивости вегетативного характера, дезадаптации, отдаления личностной направленности, деструкций мотивации профессионального вида, нарушений волевой сферы и сна, симптоматики страхов и тревоги.

Методы

Определение специфики симптоматики профессионального самочувствия 638 педагогов с психическим выгоранием выполнено с помощью:

- 1) симптоматического опросника самочувствия А. Волкова и Н. Е. Водопьяновой (СОСЧ ВВ) для определения уровней выраженности

психоэнергетических ресурсов истощения (усталости психофизического аспекта) (ПЭРИУПФА), волевой сферы нарушений (ВСН), неустойчивости эмоциональной направленности (НУЭН), неустойчивости вегетативного характера (НУВХ), сна нарушений (СН), симптоматики тревоги и страхов (СТС), дезадаптации (аддиктивной склонности) (ДАС), общего показателя симптоматики профессионального самочувствия (Σ СПСЧ) [8, с. 21–24]; интерпретация уровней шкал осуществлена О. Б. Поляковой (табл. 1);

- 2) определения психического выгорания В. А. Farber в адаптации А. А. Рукавишникова (ОПВ ФР) для определения уровней выраженности истощения психоэмоционального характера (ИПЭХ), отдаления личностной направленности (ОЛН), деструкций мотивации профессионального вида (ДМПВ), суммарного значения психического выгорания (Σ ПВ) [17, с. 357–360]; интерпретация уровней шкал осуществлена О. Б. Поляковой (табл. 1).

Таблица 1. Уровневые шкалы симптоматики профессионального самочувствия и психического выгорания педагогов

Аббревиатуры методик и компонентов профессионального самочувствия и психического выгорания			Уровни и баллы симптоматики профессионального самочувствия и психического выгорания педагогов				
			Низкий, Н	Ниже среднего, НС	Средний, С	Выше среднего, ВС	Высокий, В
СОСЧ ВВ	1	ПЭРИУПФА	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	2	ВСН	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	3	НУЭН	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	4	НУВХ	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	5	СН	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	6	СТС	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	7	ДАС	0–1,44	1,45–2,44	2,45–4,44	4,45–5,44	5,45–6
	Σ СПСЧ		0–8,44	8,45–16,44	16,45–25,44	25,45–33,44	33,45–42
ОПВ ФР	1	ИПЭХ	0–9,44	9,45–20,44	20,45–39,44	39,45–49,44	49,45–75
	2	ОЛН	0–9,44	9,45–16,44	16,45–31,44	31,45–40,44	40,45–72
	3	ДМПВ	0–7,44	7,45–12,44	12,45–24,44	24,45–31,44	31,45–69
	Σ ПВ		0–31,44	31,45–51,44	51,45–92,44	92,45–112,44	112,45–216

Примечание: аббревиатуры методик и компонентов профессионального самочувствия и психического выгорания см. в тексте статьи.

Математико-статистическая обработка представлена критерием корреляции К. Пирсона, описательной статистикой и таблицей Чеддока – Снедекора.

Результаты

У 638 педагогов с уровнем выше среднего психического выгорания (101,2) установлены (табл. 2):

- 1) выше среднего уровень истощения психоэмоционального характера (48,37; агрессивности, депрессии, желания скорее окончить рабочий день, истощенности физических, эмоциональных и энергетических ресурсов, нежелания идти на работу, низкой эмоциональной толерантности, повышенной чувствительности к оценкам других, появления прогулов, психического истощения, равнодушия и холодности по отношению к окружающим, раздражительности, тревожности, хронического физического и эмоционального утомления) (табл. 2);
 - педагоги жалуются на здоровье без симптомов, используют лекарственные препараты для улучшения самочувствия, испытывают апатию, легко раздражаются, мучаются бессонницей; ощущают внутреннее напряжение, головную боль без причин, измотанность, малое удовлетворение от производственных успехов, незащищенность, раздражение, расстроенность, уныние, усталость, физическое и эмоциональное напряжение; работают с большим трудом, ситуативно желают все бросить, уйти и теряют смысл работы, устают все время стараться, чувствуют опустошенность и разбитость после рабочего дня, эмоционально устают на работе;
- 2) средний уровень:
 - отдаления личностной направленности (29,25; безразличия к собственному карьерному пути, включенности в дела, замкнутости, значимости собственной правоты, контактов с окружающими, критичности к окружающим, негативизма к другим, нетерпимости, раздражительности, самокритики, циничности к людям) (табл. 2);
 - педагоги беспокоятся о мнении окружающих, замечают в себе черствость, испытывают равнодушие к собственной работе; ощущают производственную измотанность, снижение энтузиазма и эмоциональный упадок; подвергают сомнению значимость собственной работы, подмечают отсутствие увлеченности профессиональной деятельностью, прилагают усилия в проявлении терпения, раздражаются от непонятливости и поведения окружающих, ситуативно заставляют себя трудиться и испытывают безразличие к окружающим, сомневаются в собственных способностях; считают, что производственные результаты не стоят личностных затрат; торопят время завершения рабочего дня, трудно контактируют, устают от проблем окружающих;

- деструкций мотивации профессионального вида (23,58; деформаций профессиональной мотивации, заинтересованности в работе, неудовлетворенности работой, неудовлетворенности собой, оптимизма, отдачи, потребности в достижениях, продуктивности профессиональной деятельности, профессиональной эффективности, рабочей мотивации, самооценки профессиональной компетентности, успешности в работе, энтузиазма) (табл. 2);
- педагоги отмечают нехватку времени на личную жизнь и семью, ощущают изолированность от окружающих и снижение энтузиазма, подумывают о смене места работы, стараются экономить силы, утомляются от профессиональных дискуссий.

У педагогов с психическим выгоранием имеются в наличии такие симптомы профессионального самочувствия выше среднего уровня выгоренности (27,07), как (табл. 2):

1) выше среднего уровень:

- психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта (5,16; отрешенности от окружающих, предпочтения отдыха в одиночестве, равнодушия к спорту, раздражительности, стремления к уединению, утомления общением) (табл. 2);
- неустойчивости эмоциональной направленности (5,21; зависимости настроения от внешних обстоятельств, пессимизма, плохого настроения, приема успокаивающих лекарственных средств, смены настроения) (табл. 2);

2) средний уровень:

- нарушений волевой сферы (3,68; избавления от навязчивых мыслей, коммуникативной заторможенности, концентрации на главном и одном деле, трудностей в управлении собственными желаниями и мыслями, упорядочения собственных мыслей) (табл. 2);
- неустойчивости вегетативного характера (4,02; головокружения, дрожи, жара, неприятных ощущений в теле, одышки, слабости в теле, укачивания в транспорте, учащенного сердцебиения) (табл. 2);
- нарушений сна (3,28; ночных просыпаний, плохого сна, сложностей засыпания, снохождения, страшных сновидений, трудностей просыпания, утренней разбитости) (табл. 2);
- симптоматики тревоги и страхов (3,31; навязчивых страхов, одиночества, ожидания неприятностей, опасения прочтения собственных мыслей окружающими; страха высоты, закрытых помещений и темноты; тоски, тревоги, тревожных мыслей) (табл. 2);

3) ниже среднего уровень дезадаптации, аддиктивных склонностей (2,41; принятия снотворного, стимулирующих и успокаивающих

средств; стремления забыться после стресса, трудности отключения от конфликтов и неприятностей, употребления алкоголя) (табл. 2).

Обработка данных математико-статистического характера дала возможность установить:

- 1) весьма высокую связь: негативных симптомов профессионального самочувствия — и истощения психоэмоционального характера (0,911) и психического выгорания (0,917); неустойчивости эмоциональной направленности — и истощения психоэмоционального характера (0,905) и психического выгорания (0,913); психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта — и истощения психоэмоционального характера (0,916) и психического выгорания (0,920); то есть чем выше негативные симптомы профессионального самочувствия, неустойчивость эмоциональной направленности, психоэнергетические ресурсы истощения и усталость психофизического аспекта, тем выше истощение психоэмоционального характера и психическое выгорание (табл. 2);
- 2) высокую связь:
 - негативных симптомов профессионального самочувствия — и отдаления личностной направленности (0,837) и деструкций мотивации профессионального вида (0,811); неустойчивости эмоциональной направленности — и отдаления личностной направленности (0,841) и деструкций мотивации профессионального вида (0,805); психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта — и отдаления личностной направленности (0,835) и деструкций мотивации профессионального вида (0,799); то есть чем выше негативные симптомы профессионального самочувствия, неустойчивость эмоциональной направленности, психоэнергетические ресурсы истощения и усталость психофизического аспекта, тем выше деструкции мотивации профессионального вида и отдаление личностной направленности (табл. 2);
 - истощения психоэмоционального характера и нарушений волевой сферы (0,803), и неустойчивости вегетативного характера (0,828), и нарушений сна (0,815), и симптоматики тревоги и страхов (0,830); психического выгорания и нарушений волевой сферы (0,827), и неустойчивости вегетативного характера (0,809), и нарушений сна (0,816), и симптоматики тревоги и страхов (0,792); то есть чем выше нарушения волевой сферы и сна, неустойчивость вегетативного характера и симптоматика тревоги и страхов, тем выше истощение психоэмоционального характера и психическое выгорание (табл. 2);

- 3) заметную связь: деструкций мотивации профессионального вида и нарушений волевой сферы (0,581), и неустойчивости вегетативного характера (0,593), и нарушений сна (0,575), и симптоматики тревоги и страхов (0,603); отдаления личностной направленности и нарушений волевой сферы (0,550), и неустойчивости вегетативного характера (0,578), и нарушений сна (0,562), и симптоматики тревоги и страхов (0,581); то есть чем выше деструкции мотивации профессионального вида и отдаление личностной направленности, тем выше нарушения волевой сферы и сна, неустойчивость вегетативного характера и симптоматика тревоги и страхов (табл. 2);
- 4) умеренную связь дезадаптации, аддиктивной склонности — и истощения психоэмоционального характера (0,395) и психического выгорания (0,408); то есть чем выше дезадаптация, аддиктивная склонность, тем выше истощение психоэмоционального характера и психическое выгорание (табл. 2);
- 5) слабую связь дезадаптации, аддиктивной склонности — и отдаления личностной направленности (0,194) и деструкций мотивации профессионального вида (0,205); то есть чем выше дезадаптация, аддиктивная склонность, тем выше деструкции мотивации профессионального вида и отдаление личностной направленности (табл. 2).

Таблица 2. Результаты и связи компонентов профессионального самочувствия и психического выгорания педагогов

Аббревиатуры методик и компонентов профессионального самочувствия и психического выгорания			САЗ, уровни и корреляционные значения			
			ОПВ ФР			
			ИПЭХ	ОЛН	ДМПВ	Σ ПВ
			48,37 ВС	29,25 С	23,58 С	101,2 ВС
СОСЧ ВВ	ПЭРИУПФА	5,16 ВС	0,916	0,835	0,799	0,920
	ВСН	3,68 С	0,803	0,550	0,581	0,827
	НУЭН	5,21 ВС	0,905	0,841	0,805	0,913
	НУВХ	4,02 С	0,828	0,578	0,593	0,809
	СН	3,28 С	0,815	0,562	0,575	0,816
	СТС	3,31 С	0,830	0,581	0,603	0,792
	ДАС	2,41 НС	0,395	0,194	0,205	0,408
	Σ СПСЧ	27,07 ВС	0,911	0,837	0,811	0,917

Примечание: аббревиатуры методик и компонентов профессионального самочувствия и психического выгорания см. в тексте статьи; аббревиатуры уровней см. в табл. 1; САЗ — среднее арифметическое значение; $p < 0,01$ — статистическая значимость корреляционной связи.

Обсуждение

Результаты определения специфики симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием подтверждаются зарубежными и отечественными исследованиями, направленными:

- 1) на выявление проявлений эмоционального спектра деформаций профессиональной выраженности (бездушия и огрубления чувств, злости и притупленности эмоций, избегания контактов и раздражительности, нарушений сна и цинизма, негативизма в восприятии себя с профессиональной точки зрения и по отношению к окружающим, недовольства собой и черствости, обезличенности контактов и циничности, отсутствия аппетита и ощущения ценности профессиональных результатов) [15];
- 2) на изучение специфики профиля кризиса профессиональной направленности (мотивации ухода от проблем; нарушений функционального спектра вегетативной системы, деятельности желудочно-кишечного тракта и сердца, дыхания, мышления и сна; отличий конструктивного преодоления и учета кризисных состояний, поведения асоциальной направленности и поглощенности проблемами) [14];
- 3) на описание проблемы выгорания эмоционального вида педагогов и его профилактики (грубости при коммуникации, желания уединиться, истощения, недовольства собой, низкой заинтересованности профессиональными результатами, отстраненности личностного и эмоционального спектров, снижения самооценки; страха осуждения, оценок окружающих и ошибок; стремления к изоляции, усталости) [9];
- 4) на раскрытие особенностей выгорания эмоционального вида педагогов с различным производственным функционалом (агрессии и стремления к упрощению профессиональных действий, деперсонализации как составляющей профессиональных деформаций, депрессивной симптоматики, личностной отстраненности и равнодушия, негативизма к окружающим и профессиональной отчужденности, слабости включенности в работу и интереса к окружающим) [7];
- 5) на рассмотрение профилактики выгорания профессионального вектора педагогов как направления кадровой политики в системе образования (вовлеченности в профессиональную деятельность, стремления к профессиональному мастерству, сокращения производственных перегрузок, социальной поддержки, разрешения проблемных ситуаций, формирования траекторий персонального вида непрерывного профессионального становления и развития) [10];

- 6) на установление отличий выгорания профессиональной направленности педагогов высшей школы (болезненности к критическим замечаниям, гиперответственности, несоответствия нагрузки и оплаты труда, неудовлетворенности работой, постоянных производственных перегрузок, специфики деперсонализации как составляющей профессиональных деформаций) [16];
- 7) на характеристику предикторов личностной направленности выгорания эмоционального вида педагогов (выраженной контролируемой мотивации и экстернального локуса контроля, избегания неудач и сниженной профессиональной результативности, неконструктивных стратегий совладающего поведения и сворачивания профессиональных контактов, нереализованности и неудовлетворенности взаимодействием с коллегами) [4].

Заключение (выводы)

Гипотеза исследования подтвердилась.

Спецификой симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием выступают: выше среднего уровень истощения психоэмоционального характера, неустойчивости эмоциональной направленности, профессионального самочувствия, психического выгорания, психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта; средний уровень деструкций мотивации профессионального вида, нарушений волевой сферы и сна, неустойчивости вегетативного характера, отдаления личностной направленности, страхов, тревоги; ниже среднего уровень аддиктивных склонностей и дезадаптации.

Установлены: весьма высокая связь негативных симптомов профессионального самочувствия, неустойчивости эмоциональной направленности, психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта и истощения психоэмоционального характера, психического выгорания; высокая связь нарушений волевой сферы и сна, неустойчивости вегетативного характера, симптоматики тревоги и страхов и истощения психоэмоционального характера, психического выгорания; высокая связь негативных симптомов профессионального самочувствия, неустойчивости эмоциональной направленности, психоэнергетических ресурсов истощения, усталости психофизического аспекта и деструкций мотивации профессионального вида, отдаления личностной направленности; заметная связь деструкций мотивации профессионального вида, отдаления личностной направленности и нарушений волевой сферы и сна, неустойчивости вегетативного характера, симптоматики тревоги и страхов; умеренная связь дезадаптации, аддиктивной

склонности и истощения психоэмоционального характера, психического выгорания; слабая связь дезадаптации, аддиктивной склонности и отдаления личностной направленности, деструкций мотивации профессионального вида.

Корреляционный анализ указал на необходимость выделения этапов дальнейшей психолого-педагогической коррекционной работы с педагогами, имеющими негативную симптоматику профессионального самочувствия и психическое выгорание:

Первый этап — нивелирование агрессивности, апатии, бессонницы, внутреннего напряжения, головной боли без причин, депрессии, желания скорее окончить рабочий день, зависимости настроения от внешних обстоятельств, истощения психоэмоционального характера, малого удовлетворения от производственных успехов, нежелания идти на работу, неустойчивости эмоциональной направленности, низкой эмоциональной толерантности, отрешенности от окружающих, пессимизма, повышенной чувствительности к оценкам других, потери смысла работы, появления прогулов, предпочтения отдыха в одиночестве, приема успокаивающих лекарственных средств, психического выгорания, психического истощения, психоэнергетических ресурсов истощения, равнодушия и холодности по отношению к окружающим и спорту, разбитости, раздражительности, расстроенности, смены настроения, стремления к уединению, тревожности, уныния, усталости психофизического аспекта, утомления общением, физического и эмоционального напряжения, хронического физического и эмоционального утомления, эмоциональной усталости;

Второй этап — упреждение безразличия к собственному карьерному пути, беспокойства о мнении окружающих, головокружения, деструкций мотивации профессионального вида, деформаций профессиональной мотивации, дрожи, жара, замкнутости, избавления от навязчивых мыслей, изолированности от окружающих, коммуникативной заторможенности, критичности к окружающим, мыслей о смене места работы, навязчивых страхов, нарушений волевой сферы и сна, негативизма к другим, неприятных ощущений в теле, нетерпимости, неудовлетворенности работой и собой, неустойчивости вегетативного характера, нехватки времени на личную жизнь и семью, ночных просыпаний, одиночества, одышки, ожидания неприятностей, опасения прочтения собственных мыслей окружающими, отдаления личностной направленности, отсутствия увлеченности профессиональной деятельностью, плохого сна, производственной измотанности, равнодушия к собственной работе, раздражительности, симптоматики тревоги и страхов, слабости в теле, сложностей засыпания, снижения энтузиазма, сомнений в значимости собственной работы

и собственных способностях, страшных сновидений, тоски, тревоги, тревожных мыслей, трудностей просыпания, управления собственными желаниями и мыслями и контактирования, усталости от проблем окружающих, утомления от профессиональных дискуссий, утренней разбитости, учащенного сердцебиения, циничности к людям, черствости, экономии силы, эмоционального упадка;

Третий этап — профилактика аддиктивных склонностей (деструктивности поведения, стремления к уходу от психологической действительности, приема лекарственных препаратов успокоительного действия, избыточной фиксации на активностях, видах деятельности и предметах, алкогольной, интернет-, компьютерной и пищевой зависимостей, номофобии, токсикомании, трудоголизма, шопоголизма и т. п.), дезадаптации (апатии, безнадежности, беспокойства, беспомощности, бессонницы, депрессии, истощения, конфликтности, нарушений трудовой дисциплины, неблагополучия, негативизма в отношении работы, негативной профессиональной Я-концепции, отсутствия аппетита, перевозбуждения, переедания, переживания чувства вины, пессимизма, психосоматических недомоганий, рабочих перегрузок, раздражительности, сниженной производительности, стресс-состояний, тревожности, трудностей приспособления к условиям производства, упаднических настроений, усталости, утомления, цинизма и т. п.), принятия снотворного, стимулирующих и успокаивающих средств, стремления забыться после стресса, трудностей отключения от конфликтов и неприятностей, употребления алкоголя.

Библиографический список

1. *Абраменко Н. Ю.* Эмоциональное выгорание как социально-педагогическая проблема / Н. Ю. Абраменко, Н. А. Галкина // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 1. — С. 249–254. — DOI: 10.62257/2687-1661-2024-1-249-254

Abramenko N. Yu. Emotsional'noye vygoraniye kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema / N. Yu. Abramenko, N. A. Galkina // Vestnik pedagogicheskikh nauk. — 2024. — № 1. — S. 249–254. — DOI: 10.62257/2687-1661-2024-1-249-254

2. *Астоянц М. С.* Социально-профессиональное самочувствие педагогов: почему в российских школах сохраняется дефицит педагогических кадров / М. С. Астоянц, Л. В. Тарасенко // Вестник Южно-Рос. гос. тех. ун-та (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 18–29. — DOI: 10.17213/2075-2067-2024-2-18-29

Astoyants M. S. Sotsial'no-professional'noye samochuvstviye pedagogov: pochemu v rossiyskikh shkolakh sokhranyayetsya defitsit pedagogicheskikh kadrov / M. S. Astoyants, L. V. Tarasenko // Vestnik Yuzhno-Ros. gos. tekhn. un-ta (NPI). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskkiye nauki. — 2024. — T. 17, № 2. — S. 18–29. — DOI: 10.17213/2075-2067-2024-2-18-29

3. *Бегидова С. Н.* Профилактика профессионального выгорания педагогов средствами физической культуры / С. Н. Бегидова, В. С. Бегидов // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2022. — № 2 (298). — С. 54–62. — DOI: 10.53598/2410-3004-2022-2-298-54-62

Begidova S. N. Profilaktika professional'nogo vygoraniya pedagogov sredstvami fizicheskoy kul'tury / S. N. Begidova, V. S. Begidov // Vestnik Adygeyskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2022. — № 2 (298). — S. 54–62. — DOI: 10.53598/2410-3004-2022-2-298-54-62

4. *Белашина Т. В.* Личностные предикторы эмоционального выгорания у педагогов / Т. В. Белашина, А. В. Гудзь // Развитие человека в современном мире. — 2023. — № 1. — С. 90–100.

Belashina T. V. Lichnostnyye prediktory emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov / T. V. Belashina, A. V. Gudz' // Razvitiye cheloveka v sovremennom mire. — 2023. — № 1. — S. 90–100.

5. *Богдан Н. Н.* Трансформация системы высшего образования и ее влияние на состояние профессионального здоровья преподавателей вузов / Н. Н. Богдан, М. Г. Масилова, Е. А. Самсонова // Современные наукоемкие технологии. — 2024. — № 5–2. — С. 337–342. — DOI: 10.17513/snt.40049

Bogdan N. N. Transformatsiya sistemy vysshego obrazovaniya i yeye vliyaniye na sostoyaniye professional'nogo zdorov'ya prepodavateley vuzov / N. N. Bogdan, M. G. Masilova, Ye. A. Samsonova // Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii. — 2024. — № 5–2. — S. 337–342. — DOI: 10.17513/snt.40049

6. *Бонкало Т. И.* Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — S. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

7. *Бышаева Ю. А.* Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными формами трудовой деятельности / Ю. А. Бышаева // Молодой ученый. — 2023. — № 50 (497). — С. 452–454.

Byshayeva Yu. A. Osobennosti emotsional'nogo vygoraniya pedagogov s raznymi formami trudovoy deyatel'nosti / Yu. A. Byshayeva // Molodoy uchenyy. — 2023. — № 50 (497). — S. 452–454.

8. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 336 с.

Vodop'anova N. E. Psikhodiagnostika stressa / N. E. Vodop'anova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2009. — 336 s.

9. *Клычкова Е. И.* Проблема эмоционального выгорания педагогов: современные исследования, профилактика / Е. И. Клычкова // Образование. Карьера. Общество. — 2023. — № 4 (79). — С. 24–29.

Klychkova Ye. I. Problema emotsional'nogo vygoraniya pedagogov: sovremennyye issledovaniya, profilaktika / Ye. I. Klychkova // Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo. — 2023. — № 4 (79). — S. 24–29.

10. *Ларионова М. А.* Профилактика профессионального выгорания педагогов как одно из направлений кадровой политики в сфере образования / М. А. Ларионова, А. Н. Симонова // Вестник Пермского гос. гум.-пед. ун-та. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. — 2022. — № 1. — С. 191–197. — DOI: 10.24412/2308-7196-2022-1-191-197

Larionova M. A. Profilaktika professional'nogo vygoraniya pedagogov kak odno iz napravleniy kadrovoy politiki v sfere obrazovaniya / M. A. Larionova, A. N. Simonova // Vestnik Permskogo gos. gum.-ped. un-ta. Seriya № 3. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki. — 2022. — № 1. — S. 191–197. — DOI: 10.24412/2308-7196-2022-1-191-197

11. Оценка профессионального здоровья педагогов вуза / Т. Г. Илькевич, К. Б. Илькевич, Г. С. Афонина, Д. А. Иванов // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2023. — № 11 (225). — С. 173–179. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p173-179

Otsenka professional'nogo zdorov'ya pedagogov vuza / T. G. Il'kevich, K. B. Il'kevich, G. S. Afonina, D. A. Ivanov // Uchenyye zapiski un-ta im. P. F. Lesgafta. — 2023. — № 11 (225). — С. 173–179. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p173-179

12. Пинигин В. Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении / В. Г. Пинигин // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 63–69. — DOI: 10.24412/1999-6241-2024-196-63-69

Pinigin V. G. Professional'noye vygoraniye pedagogov pri distantсионном obuchenii / V. G. Pinigin // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 63–69. — DOI: 10.24412/1999-6241-2024-196-63-69

13. Полякова О. Б. Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

14. Полякова О. Б. Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

15. Полякова О. Б. Особенности эмоциональных проявлений профессиональных деформаций (выгорания) работников здравоохранения в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

Polyakova O. B. Osobennosti emotsional'nykh proyavleniy professional'nykh deformatsiy (vygoraniya) rabotnikov zdravookhraneniya v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

16. Соколова Е. В. Профессиональное выгорание педагогов высшей школы / Е. В. Соколова // ЦИТИСЭ. — 2024. — № 3 (41). — С. 40–48.

Sokolova Ye. V. Professional'noye vygoraniye pedagogov vysshey shkoly / Ye. V. Sokolova // TSITISE. — 2024. — № 3 (41). — С. 40–48.

17. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва : Ин-т психотерапии, 2002. — 490 с.

Fetiskin N. P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. — Moskva : In-t psikhoterapii, 2002. — 490 s.

18. *Armoza-Levi D.* Promoting kindergarten teachers' personal and professional well-being through a program based on positive psychology / D. Armoza-Levi, A. S. Rusu // *Educatia* 21. — 2024. — No. 27. — P. 158–169. — DOI: 10.24193/ed21.2024.27.16

19. *Li H.* The influence of professional identity and occupational well-being on retention intention of rural teachers in China / H. Li, Zh. Li, H. Tinmaz // *International Journal of Chinese Education*. — 2024. — No. 13 (2). — P. 20–34. — DOI: 10.1177/2212585x241253918

20. *Nadlifah Kh.* Positive psychology to flourish professional well-being: a qualitative study of Indonesian English teachers' perspective / Kh. Nadlifah, S. Setiawan, A. Munir // *JEES (Journal of English Educators Society)*. — 2023. — No. 8 (1). — P. 38–52. — DOI: 10.21070/jees.v8i1.1693

21. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Health Care of the Russian Federation*. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

22. *Ren T.* The effect of emotional labour on professional well-being among early childhood teachers based on structural equation modeling / T. Ren, X. Li // *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. — 2024. — No. 9 (1). — P. 48–52. — DOI: 10.2478/amns.2023.2.01052

Информация об авторе

Полякова Ольга Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог, Центр психологии развития.

Information about the author

Polyakova Olga Borisovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist, Center for Developmental Psychology.

Для цитирования: Полякова О. Б. Специфика симптоматики профессионального самочувствия педагогов с психическим выгоранием / О. Б. Полякова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 113–126. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_113. — EDN: PLGXPU

For citation: Polyakova O. B. Specificity of Symptoms of Professional Well-being of Teachers with Mental Burnout, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 113–126 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_113, EDN: PLGXPU

Статья поступила в редакцию 12.01.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 12.01.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: метаанализ научных публикаций Scopus 2024

Ольга Борисовна Полякова

Центр психологии развития, Москва, Россия, pob-70@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Татьяна Ивановна Бонкало

ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», Москва, Россия, bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru,
ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-код (РИНЦ): 6572-7417

Аннотация. Метаанализ научных публикаций Scopus 2024 дал возможность установить 3 основных направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: доминирующим направлением современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов является мониторинг стресса учебно-профессионального спектра студентов (45,46 %) при фоновых показателях выраженности выявления особенностей детерминации стресса учебно-профессионального вида студентов (36,36 %) и профилактики стресса учебно-профессионального вектора студентов (18,18 %).

Ключевые слова: стресс, студенты, учебно-профессиональный стресс студентов, направления современных исследований, детерминация стресса студентов, мониторинг стресса студентов, профилактика стресса студентов, метаанализ, научные публикации, Scopus.

Directions of Modern Research on Students' Academic and Professional Stress: a Meta-analysis of Scientific Publications Scopus 2024

Olga B. Polyakova

Center for Developmental Psychology, Moscow, Russia, pob-70@mail.ru,
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Tatyana I. Bonkalo

State Budgetary Institution "Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department", Moscow, Russia,
bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0887-4995,
SPIN-code (RSCI): 6572-7417

Abstract. A meta-analysis of scientific publications in Scopus 2024 made it possible to establish 3 main areas of modern research on students' educational and professional stress: the dominant area of modern research on students' educational and professional stress is monitoring the stress of the educational and professional spectrum of students (45.46 %) with background indicators of the severity of identifying the features of determining stress of the educational and professional type of students (36.36 %) and preventing stress of the educational and professional vector of students (18.18 %).

Keywords: stress, students, students' educational and professional stress, directions of modern research, determination of student stress, monitoring of student stress, prevention of student stress, meta-analysis, scientific publications, Scopus.

Введение в проблему

Стресс учебно-профессиональной направленности студентов при интенсивности интеллектуального и эмоционального векторов профессиональной подготовки рассматривается как функциональное состояние, связанное с учебно-профессиональным перенапряжением и снижением потенциала эмоционального спектра и ведущее к возникновению психосоматической симптоматики и стагнации роста личностной и профессиональной направленности, что находит отражение в исследованиях: возможностей регуляции учебно-профессионального стресса студенчества [8]; малоадаптивной вины во всех ее проявлениях [5]; отличий профиля кризиса учебно-профессионального спектра будущих специалистов [6]; показателей жизнедеятельности будущих специалистов [17]; предикторов личностного вектора студентов в восприятии факторов стресса виртуальной и реальной среды города [4]; проявлений эмоциональной направленности предпосылок выгорания учебно-профессионального вида, деформаций учебно-профессиональной направленности [7]; стресса учебной деятельности и учебно-профессиональной мотивации студенческой молодежи с разными уровнями нейротизма [3]; учебно-профессионального стресса будущих специалистов [2]; экзаменационного стресса и суеверности студентов вузов [1].

Стрессогенность учебно-профессиональных факторов обуславливает снижение мотивации к учебе и неудовлетворенность самим процессом получения профессии. Психолого-педагогически важны: мониторинг составляющих и особенностей стресс-реакций студенческой молодежи; описание внешних и внутренних учебно-профессиональных факторов, детерминирующих стресс студентов; принятие своевременных мер по профилактике стресс-состояний.

Целью исследования явилось установление направлений современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов.

Задачами исследования выступили: отбор научного материала для осуществления метаанализа; систематизация зарубежных научных публикаций базы Scopus за 2024 год; описание направлений современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов.

Гипотеза

Доминирующим направлением современных исследований стресса учебно-профессионального спектра студентов выступает выявление особенностей детерминации стресса учебно-профессионального вида

студентов при фоновых направлениях исследования специфики мониторинга и профилактики стресса учебно-профессиональной направленности студентов.

Методы

Новым теоретически и практически значимым является осуществленный метаанализ 162 зарубежных работ по ключевым словам «стресс» и «студенты», опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2024 году.

В соответствии с целью исследования отобраны 11 научных статей, ранее не переводившихся на русский язык и не подвергавшихся анализу.

Проведена систематизация зарубежных научных публикаций за 2024 год с последующим установлением направлений современных исследований стресса учебно-профессионального спектра студентов, что находит неподдельный научный интерес для практических психологов и педагогов, работающих со студенческой молодежью и оказывающих им психолого-педагогическую помощь, направленную на нивелирование стресса учебно-профессионального вида.

Результаты

Метаанализ научных статей Scopus 2024 дал возможность выделить основные направления современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов.

Детерминация стресса учебно-профессионального вида студентов:

- *При анализе факторов риска и построении модели прогнозирования посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) среди китайских студентов во время пандемии COVID-19* G. Li, X. Sun, T. Gao и другие [10] указывают, что отобрано 10705 студентов университетов. Анкета включала генерализованное тревожное расстройство 7 (GAD-7), анкету о здоровье пациента 9 (PHQ-9), контрольный список ПТСР для DSM-5 (PCL-5) и самостоятельно разработанную анкету. Оценки проводились для облегчения опроса, построения прогностической модели и проверки ее валидности. Пол, оставление опыта позади, статус бедности, оценки тревожности и депрессии определены как независимые факторы риска, влияющие на психологическую травму среди китайских студентов во время пандемии COVID-19, в то время как инфекция COVID-19 проявилась как защитный фактор от психологической травмы. Построена столбчатая диаграмма для визуализации 6 независимых факторов риска, полученных с помощью логистического регрессионного анализа. Результаты теста Хосмера — Лемешоу ($\chi^2 = 13,021$, $p = 0,111$) показали, что

модель прогнозирования риска хорошо подошла. Кривая рабочей характеристики приемника показала площадь под кривой 0,864 в группе модели и 0,855 в группе проверки. Калибровочные кривые модели очень напоминали идеальную кривую.

- *При диагностике влияния социальных сетей и стресса, связанного с COVID-19, на китайских студентов в Корее на основе транзакционной теории стресса и совладания* Q.-Y. Zhang, M.-C. Kim и M. Chang [20] указывают, что многие страны привлекают иностранных студентов в программы высшего образования для инвестирования в человеческие ресурсы. Жизнь за границей может быть стрессовой и отрицательно влиять на психическое и физическое здоровье иностранных студентов. Изучены факторы, связанные со стрессом, влияющие на социально-психологическое здоровье китайских студентов, наибольшей доли иностранных студентов в Корее. Коэффициенты пути и опосредующие эффекты факторов стресса, связанных с COVID-19, проанализированы с помощью модели стресса на основе транзакций для 307 студентов с использованием моделирования структурных уравнений с использованием частичных наименьших квадратов. Культурный адаптивный стресс оказал наибольшее влияние на психическое здоровье. Поскольку ситуация с COVID-19 в Корее относительно мягкая, беспокойство по поводу пандемии не привело к стрессу. Чрезмерная информация, связанная с COVID-19, в социальных сетях отрицательно повлияла на психическое здоровье.
- *При изучении распространенности и факторов риска тревожности, стресса и депрессии среди студентов высших учебных заведений в Португалии и Бразилии* L. Carmona, C. Costa, S. Gascón и другие [18] подчеркивают, что 709 студентов из Португалии и 487 студентов из Бразилии ответили на вопросы по шкале депрессии, тревожности и стресса (DASS-21) и демографическим и академическим характеристикам. Уровни тревожности, стресса и депрессии составили 55,3 %, 55,9 % и 56,3 % для португальских студентов и 71,5 %, 75,6 % и 68,2 % для бразильских студентов соответственно. Принадлежность к женскому полу предсказывает тревожность и стресс. Перемещение влияет на психическое здоровье: тревожность для португальской выборки; стресс для бразильской выборки. В португальской выборке области обучения влияют на психическое здоровье: образование и моторика человека защищают от тревожности, стресса и депрессии; психология защищает от тревожности и депрессии; медицина защищает от депрессии. Неработающий статус обнаружен для прогнозирования депрессии. Страна, пол, перемещение, область изучения и рабочий статус влияют на психическое здоровье студентов высших учебных заведений.

- *При оценке факторов, вызывающих стресс, и языковых проблем среди студентов 1-го курса бакалавриата университетов Пенджаба, Пакистана* Z. K. Javaid, Z. Chen и M. Ramzan [15] отмечают, что 500 студентов прошли оценку уровня стресса и успеваемости, 10 из них отобраны для дальнейшего анализа. Использованы шкала воспринимаемого стресса (Cohen et al., 1983) и демографические листы. Выявлена значительная отрицательная корреляция между воспринимаемым стрессом и успеваемостью. Женщины демонстрировали более высокий уровень стресса, но лучшую успеваемость. Студенты из университетов государственного сектора сообщали о большем стрессе и более низкой успеваемости. Глубокие интервью выявили основные факторы стресса, включая большую академическую нагрузку, финансовые ограничения, ограниченные системы поддержки, конкурентную академическую среду и языковые проблемы, в частности слабые навыки владения английским языком. Устранение стрессоров имеет решающее значение для обеспечения благополучия и академических успехов студентов 1-го курса, подчеркивая важность создания благоприятной учебной среды на этом переходном этапе. Предложено понимание многогранной природы стресса, испытываемого студентами 1-го курса.
- Мониторинг стресса учебно-профессионального спектра студентов:
- *При выявлении распространенности депрессии, тревожности и стресса среди студентов университетов в Бангладеш и их детерминант* М. Kamruzzaman, A. Hossain, A. Islam и другие [14] подчеркивают, что депрессия, тревожность и стресс среди студентов университетов представляют собой растущую глобальную проблему. Проанализированы данные 738 студентов университетов, собранные в ходе поперечного опроса. Применен анализ мультиномиальной логистической регрессии. Обнаружена заметная распространенность умеренных и тяжелых уровней депрессии, тревожности и стресса среди студентов университетов в Бангладеш, варьирующихся от 25 % до 71 %. Среди студентов из больших семей вероятность возникновения умеренной депрессии на 32 % ниже (относительный риск [RRR], 0,68; 95% доверительный интервал [CI], 0,47–0,97) и на 35 % ниже вероятность возникновения стресса (RRR, 0,65; 95% CI, 0,44–0,97) по сравнению с их сверстниками без депрессии и стресса. Студенты, зачисленные на факультет бизнеса, сообщили о значительно более высокой вероятности возникновения стресса, с шансами в 2,28 раза большими (95% CI, 1,32–3,93) по сравнению со студентами факультета науки и техники.
- *При исследовании аккультурационного стресса и симптомов депрессии среди иностранных студентов* E. Çimşir и F. Z. Ünlü Kaynakçı [11]

указывают, что метаанализ случайных эффектов включал 24 независимых исследования, соответствующих критериям приемлемости, включающих 5712 иностранных студентов университетов (женщины = 55,56 %; средний возраст = 24,49, диапазон 17–64 года). Выявлена надежная связь (Z Фишера = 0,531; CI [0,305, 0,756]; $p < 0,001$) между аккультурационным стрессом и симптомами депрессии среди иностранных студентов университетов, что указывает на большой эффект (Cohen, 1992).

- При рассмотрении корреляции между воспринимаемым стрессом, симптомами тревоги, качеством сна и успеваемостью среди марокканских студентов Н. Madani, С. Aarab, N. Tachfouti и другие [12] отмечают, что участвовали 222 студента, обучающихся на факультете медицины и фармации в Фесе, Марокко. Использованы онлайн-анкета для самостоятельного заполнения, социально-демографические характеристики, шкала воспринимаемого стресса (PSS-10), тестовая шкала тревожности и опросник индекса качества сна Питтсбурга. Опрос прошли 132 студента. Обнаружен высокий уровень стресса. Отмечена значительная положительная корреляция между уровнями стресса и тревожности. Стресс положительно коррелировал со снижением качества сна и успеваемости студентов.
- При установлении связи между стрессом, вызванным пандемией COVID-19, и привычками образа жизни среди студентов университетов из Квебека, Канада, М. Filiatrault, L. Leblay, V. Guay и другие [19] констатируют, что в поперечном исследовании участвовали 708 студентов бакалавриата из Университета Лавала (Квебек, Канада) из когорты Expériences Pandémiques (ExPan). Данные о стрессе, связанном с COVID-19, и образе жизни предоставлены самими студентами с помощью анкеты, заполненной в период с февраля по апрель 2022 года. Индекс стресса (ИС) рассчитан путем суммирования баллов, связанных с 31 ситуативным утверждением, связанным с пандемией (например, невозможность видеться с друзьями, потеря работы). Показатель здорового образа жизни (ЗОЖ) в диапазоне от 0 до 7 рассчитан на основе 7 привычек образа жизни: умеренной или интенсивной физической активности, качества сна, потребления фруктов и овощей, употребления табака и электронных сигарет, употребления алкоголя, употребления каннабиса и употребления тяжелых или седативно-снотворных наркотиков. Обнаружена отрицательная связь между ИС и ЗОЖ (β_{10} % приращение ИС = $-0,23$, 95% ДИ = $-0,30$, $-0,16$ балла ЗОЖ; $p < 0,0001$). ИС отрицательно связан с качеством сна и потреблением фруктов и овощей и положительно связан с рискованным потреблением

алкоголя, употреблением каннабиса и употреблением тяжелых или седативно-снотворных наркотиков.

- *При характеристике стресса и тревожности студентов бакалавриата по естественным наукам и инженерии в Испании* С. Simón de Blas, К. Rojas, А. Е. García Sipols и другие [13] подчеркивают, что тревожные и стрессовые расстройства становятся все более распространенными, особенно среди студентов бакалавриата, существенно влияя на их семейную, социальную и академическую жизнь. Изоляция от ограничительных мер во время пандемии COVID-19 в Испании еще больше усугубила проблемы с психическим здоровьем. Нарушение очного обучения повлияло на традиционные процессы обучения и оценки, повысив уровень стресса и тревожности у студентов. Проведен опрос среди студентов 1-го и 2-го курсов, обучающихся по экспериментальной программе получения степени. Статистический анализ дает рекомендации по позитивным вмешательствам для повышения мотивации студентов, что в дальнейшем приводит к академическому успеху. Женщины демонстрируют более высокий уровень стресса и большую распространенность тревожности по сравнению с мужчинами.

Профилактика стресса учебно-профессиональной направленности студентов:

- *При определении влияния использования геймификации «Kahoot!» как метода обучения на симптомы стресса и тревожности, самооффективность и академическую успеваемость среди студентов университета* А. Alsswey и М. Z. Malak [9] отмечают, что хотя геймификация в образовании приобрела популярность в последние годы. Необходимо изучение влияния использования геймификации «Kahoot!» в качестве метода обучения на симптомы стресса и тревожности, самооффективность и академические достижения среди студентов университетов в Иордании. Выборка составила 176 студентов, 89 из которых были в экспериментальной группе и 87 — в контрольной группе. Экспериментальная группа подвергалась геймификации «Kahoot!» и традиционному обучению. Контрольная группа подвергалась традиционному обучению в период с марта по июнь 2023 года. Выявлены существенные различия, существовавшие в симптомах стресса и тревожности, самооффективности и академических достижениях между экспериментальными и контрольными группами после вмешательства. Экспериментальная группа показала снижение симптомов стресса и тревожности и улучшение самооффективности и академических достижений после вмешательства.
- *При раскрытии роли физической активности в смягчении вызванной стрессом интернет-зависимости среди китайских студентов*

М. Luo, Z. Duan и X. Chen [16] констатируют, что при оценке психо-социальных черт обследовано 2892 китайских студента с помощью Китайской шкалы интернет-зависимости (CIAS-R), Международного опросника физической активности (IPAQ) и DASS-21 для стресса. Анализ включал модель структурных уравнений (МСУ) и ограниченные кубические сплайны. Среди участников 22 % сообщили о симптомах интернет-зависимости. Нелинейная корреляция между умеренной физической активностью (УФА) и интенсивной физической активностью (ИФА) и интернет-зависимостью была очевидна ($p < 0,001$). Легкая физическая активность не показала значимой связи ($p = 0,182$). УФА изначально снижала интернет-зависимость по мере увеличения часов активности, но ее эффективность снижалась после 0,8 ч/день. Воздействие ИФА колебалось, снижаясь от 0 до 0,18 ч/день, а затем стабилизируясь. Анализ МСУ выявил частичное посредничество ИФА и УФА в отношениях стресса и интернет-зависимости. Коэффициент пути от стресса к УФА составил $-0,037$ ($p < 0,05$), а коэффициент пути от УФА к интернет-зависимости составил $-0,056$ ($p < 0,01$). Коэффициент пути от стресса к ИФА составил $-0,067$ ($p < 0,001$), а коэффициент пути от ИФА к интернет-зависимости составил $-0,102$ ($p < 0,001$).

Обсуждение

Результаты установления направлений современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов подтверждаются зарубежными и отечественными исследованиями, направленными:

- на выявление предикторов личностного вектора студентов в восприятии факторов стресса виртуальной и реальной среды города (особенностей восприятия студентами стрессоров учебно-профессиональной среды, а именно интернальности, экстравертированности, эмоциональности личностного и учебно-профессионального спектров; раздражителей повышенной значимости реального учебно-профессионального пространства; рисков виртуальной учебно-профессиональной среды, в частности избыточности или недостоверности личной и учебно-профессиональной информации; сниженного альтруизма как стресс-фактора, усугубляющего личностные проявления и реакции на стрессогенность условий профессиональной подготовки; стресс-факторов пространства виртуального и реального учебно-профессионального характера) [4];
- на определение специфики учебно-профессионального стресса будущих специалистов (агрессивности, апатии, аутоагрессии,

депрессивной симптоматики, заниженной самооценки, конфликтности с окружающими учебной среды, негативных эмоциональных проявлений, недостаточности отдыха, низкой успеваемости и задолженностей, переживаний тревожно-психического вида, слабости планирования и распределения учебно-профессионального времени, сложностей регулирования волевого и морального векторов, трудностей профессиональной подготовки, учебных незаинтересованности и перегрузки, фрустрационных проявлений) [2];

- на раскрытие особенностей малоадаптивной вины во всех ее проявлениях (вины ненависти к себе и гиперответственности, депрессии, избегания ответственности, изоляции, коммуникативных сложностей, низкой самооценки, осложнений самосознания, перфекционизма, постоянства самокритики, самообвинения в учебно-профессиональных неудачах, слабости психологической поддержки, тревожности, трудностей роста личностной и профессиональной направленности, чрезмерной самокритики) [5];
- на рассмотрение специфики проявлений эмоциональной направленности предпосылок выгорания учебно-профессионального вида, деформаций учебно-профессиональной направленности (беззащитности, безразличия, недовольства социальным статусом, одиночества, пессимизма, подавленности, раздражительности, усталости, фрустрации, цинизма, черствости, экономии эмоций) [7];
- на установление отличий профиля кризиса учебно-профессионального спектра будущих специалистов (боязни демонстрации сформированных учебно-профессиональных компетенций; неудовлетворенности дисциплинами учебно-профессионального цикла; особенностей завершения профессиональной подготовки, профессионального выбора и учебно-профессиональной ориентации; показателей ответственности и самостоятельности; пониженной учебно-профессиональной мотивации; снижения учебно-профессиональной самооценки; страха аттестации итоговой направленности; траектории дальнейшего профессионального пути; утраты компонентов мотивационного вида учебно-профессионального развития и становления) [6];
- на характеристику показателей жизнедеятельности будущих специалистов (желания приступить к учебно-профессиональной практике, знаний необходимых программ компьютерного обеспечения, отношения личностно-ценностного вида к будущей деятельности профессиональной направленности, самоанализа, самоконтроля состояния здоровья, самокоррекции, умений нестандартного и творческого мышления) [17].

Заключение (выводы)

Метаанализ научных публикаций Scopus 2024 дал возможность установить 3 основных направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: 1) детерминация стресса учебно-профессионального вида студентов; 2) мониторинг стресса учебно-профессионального спектра студентов; 3) профилактика стресса учебно-профессиональной направленности студентов.

Однако гипотеза подтвердилась частично: доминирующим направлением современных исследований стресса учебно-профессиональной направленности студентов является мониторинг стресса учебно-профессионального спектра студентов (45,46 %), а не выявление особенностей детерминации стресса учебно-профессионального вида студентов (36,36 %), при фоновом показателе выраженности профилактики стресса учебно-профессионального вектора студентов (18,18 %).

Мониторинг стресса учебно-профессионального спектра студентов ориентирован на выявление симптоматики физиологической направленности (головных болей и трудностей дыхания, потливости и сухости во рту, ситуативного покраснения и учащения пульса), диагностику проявлений когнитивной сферы (дезориентации и трудностей изложения мыслей, ошибок и растерянности, потери чувства юмора), изучение нарушений эмоционального характера (гнева и тревожности, подавленности и раздражительности), исследование изменений поведенческой активности (голода, нервозности, отсутствия аппетита, прокрастинации, уклонения от ответственности).

Детерминация стресса учебно-профессионального вида студентов описывается особенностями внешних (коммуникативной конфликтностью с окружающими, недостатками баланса цикла бодрствования и сна, неинтересными лекционными и практическими занятиями) и внутренних (гиперсерьезным отношением к профессиональной подготовке, неудовлетворенностью собственной успеваемостью, неумением распределять учебно-профессиональное время, отсутствием желания учиться и учебно-профессионального интереса, разочарованием в профессиональном выборе) факторов.

Профилактика стресса учебно-профессионального вектора студентов базируется на включении учебно-профессиональных заданий разного уровня при ориентации на индивидуальность траектории роста профессионального вектора, интерес и мотивацию достижений (дискуссий, проектов учебно-научной тематики, творческих конкурсов, трудных кроссвордов, эссе); использовании средств общеукрепляющего действия (обеспечении правильного питания, оптимизации режима дня, систематичности пребывания на свежем воздухе); организации и осуществлении

подготовки к адекватному реагированию на стрессовые условия учебно-профессиональной деятельности; проведении мероприятий, интересных по содержанию и внеучебных по направленности (вечеров литературно-музыкальной тематики, встреч душевных по характеру, ситуаций деловых переговоров, соревнований когнитивного и спортивного содержания, творческих споров, экскурсий познавательного цикла); разъяснительной работе со студенческой молодежью на этапах адаптации, промежуточных аттестаций, переходов с курса на курс, завершения профессиональной подготовки; формировании навыков поведения (взаимодействия, мышления позитивного вида, общения, работы в команде, уверенности).

Библиографический список

1. *Абитов И. Р.* Проблема экзаменационного стресса и суеверность студентов вузов / И. Р. Абитов, М. Н. Тубанова, Р. Р. Акбиров // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2021. — № 4. — С. 15–22. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-1

Abitov I. R. Problema ekzamenatsionnogo stressa i suyevernost' studentov vuzov / I. R. Abitov, M. N. Tubanova, R. R. Akbirova // Gertsenovskiye chteniya: psikhologicheskiye issledovaniya v obrazovanii. — 2021. — № 4. — S. 15–22. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-1

2. *Бонкало Т. И.* Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyi period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noy gigiyeni, zdравookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — S. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

3. *Валиуллина М. Е.* Стресс учебной деятельности и учебная мотивация студентов с различным уровнем нейротизма / М. Е. Валиуллина // Образование и саморазвитие. — 2024. — Т. 19, № 1. — С. 92–110. — DOI: 10.26907/esd.19.1.08

Valiullina M. Ye. Stress uchebnoy deyatel'nosti i uchebnaya motivatsiya studentov s razlichnym urovnem neyrotizma / M. Ye. Valiullina // Obrazovaniye i samorazvitiye. — 2024. — Т. 19, № 1. — S. 92–110. — DOI: 10.26907/esd.19.1.08

4. *Воробьева И. В.* Личностные предикторы студентов в восприятии стресс-факторов реальной и виртуальной городской среды / И. В. Воробьева, Н. Е. Жданова // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. — С. 129–136. — DOI: 10.26170/2079-8717_2022_01_15

Vorob'yeva I. V. Lichnostnyye prediktory studentov v vospriyatii stress-faktorov real'noy i virtual'noy gorodskoy sredy / I. V. Vorob'yeva, N. Ye. Zhdanova // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. — 2022. — № 1. — S. 129–136. — DOI: 10.26170/2079-8717_2022_01_15

5. *Полякова О. Б.* Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskih rabotnikov v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2023. — T. 67, № 5. — S. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

6. *Полякова О. Б.* Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskih rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

7. *Полякова О. Б.* Особенности эмоциональных проявлений профессиональных деформаций (выгорания) работников здравоохранения в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

Polyakova O. B. Osobennosti emotsional'nykh proyavleniy professional'nykh deformatsiy (vygoraniya) rabotnikov zdravookhraneniya v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

8. *Черных Л. А.* Возможности регуляции стресса студентов педагогического вуза / Л. А. Черных // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 38–44. — DOI: 10.17759/bppe.2024210305

Chernykh L. A. Vozmozhnosti regulyatsii stressa studentov pedagogicheskogo vuza / L. A. Chernykh // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 38–44. — DOI: 10.17759/bppe.2024210305

9. *Alsswey A.* Effect of using gamification of “Kahoot!” as a learning method on stress symptoms, anxiety symptoms, self-efficacy, and academic achievement among university students / A. Alsswey, M. Z. Malak // Learning and Motivation. — 2024. — No. 87. — P. 101993. — DOI: 10.1016/j.lmot.2024.101993

10. Analysis of risk factors and construction of a prediction model for posttraumatic stress disorder among Chinese college students during the COVID-19 pandemic / G. Li, X. Sun, T. Gao [et al.] // Journal of Affective Disorders. — 2024. — No. 362. — P. 230–236. — DOI: 10.1016/j.jad.2024.06.111

11. *Çimşir E.* Acculturative stress and depressive symptoms among international university students: A meta-analytic investigation / E. Çimşir, F. Z. Ünlü Kaynakçı // International Journal of Intercultural Relations. — 2024. — No. 102. — P. 102041. — DOI: 10.1016/j.ijintrel.2024.102041

12. Correlates of perceived stress with anxiety symptoms sleep quality and academic performance among Moroccan students / H. Madani, C. Aarab, N. Tachfouti [et al.] // Educación Médica. — 2024. — No. 25 (Is6). — P. 100953. — DOI: 10.1016/j.edumed.2024.100953

13. Evaluation of stress and anxiety levels on science and engineering undergraduate students in Spain when facing written assessments guides for positive interventions / C. Simón de Blas, K. Rojas, A. E. García Sipols [et al.] // Learning and Motivation. — 2024. — No. 88. — P. 102058. — DOI: 10.1016/j.lmot.2024.102058

14. Exploring the prevalence of depression, anxiety, and stress among university students in Bangladesh and their determinants / M. Kamruzzaman, A. Hossain, A. Islam [et al.] // Clinical Epidemiology and Global Health. — 2024. — No. 28. — P. 101677. — DOI: 10.1016/j.cegh.2024.101677

15. *Javaid Z. K.* Assessing stress causing factors and language related challenges among first year students in higher institutions in Pakistan / Z. K. Javaid, Z. Chen, M. Ramzan // *Acta Psychologica*. — 2024. — No. 248. — P. 104356. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104356

16. *Luo M.* The role of physical activity in mitigating stress-induced internet addiction among Chinese college students / M. Luo, Z. Duan, X. Chen // *Journal of Affective Disorders*. — 2024. — No. 366. — P. 459–465. — DOI: 10.1016/j.jad.2024.08.188

17. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Health Care of the Russian Federation*. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

18. Prevalence and risk factors for anxiety, stress and depression among higher education students in Portugal and Brazil / L. Carmona, C. Costa, S. Gascón [et al.] // *Journal of Affective Disorders Reports*. — 2024. — No. 17. — P. 100825. — DOI: 10.1016/j.jadr.2024.100825

19. Relationship between COVID-19 pandemic-related experienced stress and lifestyle habits among university students from Québec, Canada / M. Filiatrault, L. Leblay, V. Guay [et al.] // *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*. — 2024. — No. 49 (1s7). — P. 956–965. — DOI: 10.1139/apnm-2023-0459

20. *Zhang Q.-Y.* The impact of SNS and Covid-19-related stress of Chinese students in Korea based on the transaction theory of stress and coping / Q.-Y. Zhang, M.-C. Kim, M. Chang // *Heliyon*. — 2024. — No. 10 (1s3). — P. e24111. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e24111

Информация об авторах

Ольга Борисовна Полякова — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития.

Татьяна Ивановна Бонкало — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела исследований общественного здоровья ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы».

Information about the authors

Olga Borisovna Polyakova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology.

Tatyana Ivanovna Bonkalo — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of the Public health research Department of the State Budgetary Institution “Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow Healthcare Department”.

Для цитирования: Полякова О. Б. Направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: метаанализ научных публикаций Scopus 2024 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 127–139. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_127. — EDN: HOUOHE

For citation: Polyakova O. B., Bonkalo T. I. Directions of Modern Research on Students' Academic and Professional Stress: a Meta-analysis of Scientific Publications Scopus 2024, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 127–139 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_127, EDN: HOUOHE

Статья поступила в редакцию 19.02.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 19.02.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

О содержании технологии развития патриотизма у обучающихся учреждений высшего образования

Алексей Анатольевич Терехов

ГУО «Институт пограничной службы Республики Беларусь», Минск, Республика Беларусь,
a.t.bspu@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлено содержание технологии развития индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик субъекта патриотизма, выделенных согласно разработанной ранее системной модели, включающей личностный и социальный компоненты. Результаты реализации технологии на учебных занятиях со студентами учреждения высшего образования позволяют вести речь о возможности развития ряда характеристик субъекта патриотизма.

Ключевые слова: характеристики субъекта патриотизма, технология, модель, развивающий элемент, модуль, учебное занятие, идентичность, контекстный подход, мета-индивидуальная сторона личности.

On the Content of Technology of Patriotism Development among Students of Higher Education Institutions

Aliaksei A. Tserakhau

Institute of Border Service of the Republic of Belarus

Abstract. This article presents the content of the technology for the development of individual psychological and socio-psychological characteristics of the subject of patriotism, that were identified according to the previously developed system model, which includes personal and social components. The results of the technology implementation during the course of the class with students of higher education institutions allow us to talk about the development of a number of characteristics of the subject of patriotism.

Keywords: subject of patriotism, technology, model, developing element, module, educational activity, identity, contextual approach, meta-individual side of a personality.

Введение

Развитие патриотизма студенческой молодежи приобретает особую актуальность в условиях современных рисков, вызовов, угроз [7]. Система формирования патриотизма студентов в период их обучения и воспитания в учреждении высшего образования (УВО) предполагает деятельность руководства, профессорско-преподавательского состава, работу всех отделов и служб в едином образовательном процессе.

Целью представленного в данной статье психолого-педагогического исследования явилась разработка технологии развития патриотизма студентов профессорско-преподавательским составом во время проведения

учебных занятий. Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- разработать алгоритм действий преподавателя, закладываемый в основу технологического процесса;
- разработать психолого-педагогическую модель развития патриотизма и развивающие элементы технологии, поставленные в соответствие характеристикам субъекта патриотизма, выявленным в ходе ранее проведенного исследования [21];
- конкретизировать характеристики субъекта патриотизма, подлежащие развитию в ходе формирующего эксперимента, для каждого учебного занятия согласно учебной программе дисциплины.

В данном исследовании выбор пал на разработку технологии [9; 10; 14; 18]. Это обусловлено следующими соображениями: использование научно обоснованной, в том числе с точки зрения педагогики и психологии, педагогической технологии предполагает четкое научное проектирование и реализацию в ходе работы с обучающимися, гарантирующие успех педагогических процессов; строгая обоснованность каждого элемента и каждого этапа образовательного процесса, их нацеленность на результат, который может быть объективно диагностируемым; технология позволяет осуществить целенаправленную работу субъектов учреждения высшего образования (в том числе профессорско-преподавательского состава) по формированию патриотизма обучающихся.

Гипотеза научного исследования состоит в предположении, что использование технологии развития патриотизма позволяет формировать характеристики субъекта патриотизма в рамках проведения учебных занятий в учреждении высшего образования.

Акцентируя внимание на реализации технологии в рамках собственно учебных занятий, стоит также ориентироваться на целостный образовательный процесс учреждения высшего образования. При этом необходимо учесть влияние на формирование патриотизма ряда факторов, в том числе следующих: институты социализации, группы членства, референтные группы и др., которые могут быть классифицированы как макро-, мезо-, микрофакторы социализации [22]. Данная классификация, дополненная И. Г. Бозиной, позволяет конкретизировать субъективные факторы социализации, которые возможно изменить педагогическими средствами воздействия [3]. Представляется возможным субъективные *макрофакторы* социализации раскрыть, разделяя мнение автора, следующим образом: наличие системы представлений студентов о государстве, осознание студентами роли личности в развитии общества, их отношение к Отечеству, проявление ими патриотизма; субъективные *мезофакторы* — отношение к малой родине, городу (поселку и т. д.) и

культуре своего народа; субъективные *микрофакторы* — отношение к семье, микросоциуму. Целесообразно учитывать нюансы и комбинации различных факторов, в том числе внутренних и внешних по отношению к образовательному процессу, поскольку развитие патриотизма студентов в итоге строится в рамках единого вектора поведения и деятельности обучающегося.

Содержание

Педагогическая технология представляет собой систематичное и последовательное осуществление предварительно спроектированного учебно-воспитательного процесса [2, с. 5]. Среди основных структурных компонентов технологии, как правило, выделяют цель, содержание, результат [23]. В данном психолого-педагогическом исследовании технология была рассмотрена на следующих уровнях: индивидуальный (личность обучающегося); учебной (малой) группы; большой группы. Однако реализация была осуществлена на индивидуальном уровне и уровне учебной группы.

Реализация разработанной технологии развития патриотизма обучающихся учреждений высшего образования профессорско-преподавательским составом осуществлена в образовательном процессе при проведении учебных занятий. При этом развитие патриотизма предполагалось осуществить через развитие характеристик субъекта патриотизма, выявленных в результате ранее проведенного исследования, в ходе которого были изучены компоненты патриотизма (объект и субъект патриотизма, его объективная и субъективная стороны) [21].

Исследование проведено по типу формирующего эксперимента. Суть проведенного психолого-педагогического эксперимента заключалась в реализации в экспериментальной группе технологии развития патриотизма в дополнение к обычному проведению учебных занятий с этими студентами, при этом в контрольной группе занятия велись привычным образом, как того требует стандартная учебная программа учебной дисциплины. Разработанная технология включает в себя общий алгоритм действий, заложенный в основу технологического процесса, психолого-педагогическую модель развития патриотизма на учебном занятии, развивающие элементы, распределенные по темам в соответствии с последовательностью их изучения. Изложены особенности деятельности преподавателя на основных этапах учебного занятия по достижению результатов технологии.

В ходе решения первой задачи исследования был разработан общий алгоритм действий, заложенный в основу технологического процесса. Данный алгоритм может быть реализован субъектом формирования патриотизма в целом (что было апробировано в ходе проведения формирующего

эксперимента), а также в виде отдельных частей (что может быть обусловлено спецификой образовательного процесса учреждения высшего образования). Алгоритм предусматривает следующие действия:

1. *Оценка обстановки в учреждении высшего образования (университет, институт).* Первоначально следует прояснить ключевые установки (миссию, стратегию и т. д.), степень их принятия сотрудниками. Далее целесообразно ознакомиться с работой, проводимой по формированию патриотизма, выявить степень единства прилагаемых субъектами усилий по развитию патриотизма обучающихся в образовательном процессе. Выяснить отношение обучающихся к патриотизму. Организовать взаимодействие с субъектами формирования патриотизма по поводу предстоящей работы с обучающимися. Уяснить свое место (во время проведения учебных занятий) в общей системе формирования патриотизма в учреждении высшего образования.

2. *Проведение диагностики,* контроль (входной/выходной). Целесообразно заблаговременно изучить социально-психологические и демографические характеристики учебной группы, а также, при наличии возможности, индивидуально-психологические характеристики студентов.

3. *Разработка перечня* форм, методов, приемов и способов, средств воздействия (взаимодействия), содержания занятий, способствующего достижению обучающей, развивающей и воспитательной целей. Усилия по развитию патриотизма целесообразно распределить по темам учебной программы согласно последовательности их освоения. Уяснить свое место и роль среди других субъектов формирования патриотизма учреждения высшего образования.

4. *Встреча с обучающимися,* установление контакта, мотивирование (в начале каждого занятия), анализ включенности, проведение первичного воздействия (взаимодействия) посредством использования идентификации с профессиональным сообществом, выполняющим деятельность в интересах Отечества.

5. *«Погружение»* в среду формирования патриотизма, переход от произвольного к непроизвольному вниманию с использованием контекстного обучения — путем развития идентичности и метаиндивидуальной подструктуры личности, решения ситуационных задач в ходе учебного занятия. Реализуется интерактивный и проблемный подходы.

6. *Получение обратной связи,* анализ результатов воздействия (взаимодействия). Интерпретация и рефлексия результативности: факторов, способствующих успеху. В случае непродуктивности — интерпретация и рефлексия, вывод о необходимости повторного воздействия (взаимодействия). Принятие решения о характере продолжающегося воздействия (взаимодействия).

7. *Контроль* поведения, поступков, действий и деятельности обучающихся. В случае необходимости, постановка задач и анализ их исполнения. Заключение о результатах развития патриотизма: деятельности (поведения) и психических свойств, качеств. Снятие напряжения. Обсуждение результатов с заинтересованными субъектами формирования патриотизма. Подведение итогов. Рефлексия.

В рамках решения второй задачи исследования предложена психолого-педагогическая модель развития патриотизма [8]. Данная модель позволяет использовать в совокупности педагогические и психологические знания для формирования патриотизма; реализовать не только воздействие субъекта (преподавателя), но и осуществить взаимодействие с обучающимися; провести контроль достижения конкретного результата. Основными компонентами модели развития патриотизма обучающихся учреждений высшего образования при проведении учебных занятий являются следующие: цель, задачи, организованное воздействие (взаимодействие), личность обучающегося и результат — проявление патриотизма [1; 19].

С целью развития индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик субъекта патриотизма, выявленных в результате разработки системной модели субъекта патриотизма [21], для каждой из них был разработан развивающий ее элемент, который включал цель, средства, взаимосвязи с другими развивающими элементами, содержательный материал для формирования характеристики, описание методов/форм контроля. Близкие по тематике развивающие элементы были объединены в модули, далее модули — в модульные блоки (табл. 1), т. е. был реализован модульный принцип.

Таблица 1. Соотношение характеристик субъекта патриотизма и модульных блоков

Наименование модульного блока (МБ)	Номер модуля	Характеристики субъекта патриотизма (переменные структурной модели субъекта патриотизма)	Условное обознач. (сокращ. название)
МБ 1 «Личность как субъект деятельности»	М 1	Интернальность (ответственность) в области производственных отношений (методика Д. Роттера)	Ип
		Интернальность (ответственность) в области неудач (методика Д. Роттера)	Ин
	М 2	Анализ противоречий, компонент способности самоуправления	Ан.П
		Прогнозирование, компонент способности самоуправления	Пр
		Целеполагание, компонент способности самоуправления	Ц

Наименование модульного блока (МБ)	Номер модуля	Характеристики субъекта патриотизма (переменные структурной модели субъекта патриотизма)	Условное обознач. (сокращ. название)
МБ 1 «Личность как субъект деятельности»	М 2	Планирование, компонент способности самоуправления	Пл
		Выработка критериев качества, компонент способности самоуправления	Кр.оц.к
		Принятие решения, компонент способности самоуправления	Пр.Р
		Самоконтроль, компонент способности самоуправления	СамоК
		Коррекция, компонент способности самоуправления	Корр
МБ 2 «Психические состояния и самооценка»		Эмоциональная устойчивость (методика Л. В. Куликова)	ЭУ
		Самооценка (методика Л. В. Куликова)	С.оц
		Самооценка (тест на самооценку)	Т.С.оц
МБ 3 «Мотивационный блок»	М 3	Ориентация на процесс (методика О. Ф. Потемкиной)	Ор.Пр
		Ориентация на результат (методика О. Ф. Потемкиной)	Ор.Р
	М 4	Академ. мотивация № 7 (Шкала академической мотивации)	АМ7
		Академ. мотивация № 8 (Шкала академической мотивации)	АМ8
		Академ. мотивация № 16 (Шкала академической мотивации)	АМ16
МБ 4 «Социально-психологический климат»	М 5	Напряженность отношений (методика С. В. Духновского)	Н
		Отчужденность отношений (методика С. В. Духновского)	О
		Конфликтность в отношениях (методика С. В. Духновского)	К
		Агрессия в отношениях (методика С. В. Духновского)	А
	М 6	Дружелюбие — враждебность (методика А. Ф. Фидлера)	Др.В
		Согласие — несогласие (методика А. Ф. Фидлера)	С.Нс
		Удовлетворенность — неудовлетворенность (методика А. Ф. Фидлера)	Уд.Н
		Продуктивность — непродуктивность (методика А. Ф. Фидлера)	П.Нп
		Успешность — безуспешность (методика А. Ф. Фидлера)	Ус.Б

Наименование модульного блока (МБ)	Номер модуля	Характеристики субъекта патриотизма (переменные структурной модели субъекта патриотизма)	Условное обознач. (сокращ. название)
МБ 5 «Референтные лица»		Друзья («Референтометрия»)	Друзья
		Товарищи («Референтометрия»)	Тов
		Преподаватель («Референтометрия»)	Преп

В качестве примера представим развивающий элемент для формирования такой характеристики субъекта патриотизма, как интернальность (ответственность) в области производственных отношений — «Ип». В кратком виде этот элемент может быть описан следующим образом: цель — формирование ответственности в области профессиональной деятельности; средства: мультимедиа для демонстрации видеофрагмента, комплекс ситуационных задач, подборка положительных примеров профессиональной деятельности; материал для формирования характеристики: фрагмент видеofilьма, демонстрирующий ответственность специалиста при выполнении задачи в интересах Отечества, положительный пример выполнения профессиональных обязанностей, ситуационная задача, в ходе разрешения которой обучающиеся исполняют роли субъекта (руководителя) и объекта (подчиненного) управления; контроль: наблюдение (при проведении занятия) и тестирование с использованием методики «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера (входной и итоговый контроль).

Третья задача психолого-педагогического исследования заключалась в конкретизации для каждого учебного занятия характеристик субъекта патриотизма, подлежащих развитию. Так, развивающие элементы были распределены по темам и занятиям, предусмотренным учебной программой по учебной дисциплине «Основы психологии и педагогики» в объеме 34 академических часа. Например, развитие вышеуказанной характеристики (интернальность (ответственность) в области производственных отношений) осуществлялось в ходе изучения темы 1.2 «Социальное поведение личности», а именно при проведении практического занятия 1.2.3 «Роль и психологические функции руководителя в системе управления». В отличие от контрольной группы, студенты экспериментальной группы в соответствии с контекстным подходом отрабатывали на практике ролевое поведение в ситуации профессиональной деятельности. Ситуационная задача предполагала выполнение обязанностей специалистов государственной организации в интересах Отечества. По замыслу в процессе исполнения ролей должна была быть достигнута слаженная работа отдела. Каждому участнику выдавался бейдж с названием должности. Обучающийся,

исполняющий роль руководителя, управлял деятельностью отдела. При проведении занятия преподаватель напоминал о том, что работа отдела связана с качеством жизнедеятельности соотечественников, Отечество доверило обучающимся исполнять обязанности на соответствующей должности, они являются представителями государственной организации (это должно было развивать идентичность), исходя из их деятельности у населения района, родных и близких (в случае их проживания на данной территории) будет складываться отношение к Отечеству. Вместе с этим сложится общественное мнение как о преданном и надежном руководителе (подчиненном), способном даже в напряженной ситуации (на примере устранения повреждения на объекте электрификации) выполнить задачу в интересах Отечества и соотечественников (это имело направлением развитие метаиндивидуальной стороны личности). Таким образом, были задействованы уровни макро-, мезо-, микрофакторов социализации, сделан акцент на их субъективной составляющей.

С целью наглядного представления характеристик субъекта патриотизма, подлежащих формированию, краткого содержания развивающих их элементов, а также последовательности отработки могут применяться условные обозначения и лента времени как визуализация последовательности развития характеристик и проведения соответствующих учебных занятий.

Последовательно описанные особенности деятельности преподавателя на основных этапах учебного занятия по достижению результатов технологии, получившие реализацию в экспериментальной группе, главным образом направлены на осуществление взаимодействия преподавателя с обучающимися, в отличие от воздействия, преимущественно использовавшегося в контрольной группе. Предполагали формирование деловых взаимоотношений в диаде «преподаватель — обучающийся» на основе сотрудничества соотечественников при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, развитие установки на усвоение учебной программы как на предпосылку успешного выполнения задач в интересах Отечества. В основе работы в контрольной группе лежали деловые взаимоотношения, в которых реализовывалась установка преподавателя как ретранслятора знаний.

Как видно, при проведении учебных занятий в экспериментальной группе использовались преимущественно интерактивные методы обучения, а также некоторые академические ресурсы сети Интернет [20].

Выборка

Представленное психолого-педагогическое исследование было проведено в 2020–2022 годах. Респондентами выступили студенты одного из учреждений высшего образования Республики Беларусь

(г. Минск) в количестве около 90 человек. В качестве экспериментальной и контрольной групп были взяты ранее сформированные учебные группы. Их эквивалентность обуславливалась тем, что студенты обеих групп обучались по одной специальности на одном и том же — втором — курсе. Относительная эквивалентность групп была также подтверждена отсутствием статистически значимых различий между ними до формирующего эксперимента по большинству показателей, представляющих интерес для исследования (исключение составили показатели субъективного анализа межличностных отношений: напряженность, отчужденность, конфликтность, агрессивность в отношениях). Отказ от рандомизации был вынужденным, поскольку с группами, образованными случайным способом, было бы крайне затруднительным проведение экспериментальных работ на учебных занятиях согласно расписанию.

Методы и методики исследования

Для проведения тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента использовались следующие методики: «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера; «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахова, «Доминирующее состояние» Л. В. Куликова, «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной (шкалы «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат»), «Шкала академической мотивации», «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского, «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А. Ф. Фидлера, внешняя референтометрия [4; 5; 11; 15; 17; 24].

Эмпирические данные были подвергнуты качественному и количественному анализу и обрабатывались при помощи методов математической статистики. Для сравнения экспериментальной и контрольной групп студентов между собой до и после формирующего эксперимента использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для сравнения замеров до и после формирующего эксперимента отдельно в контрольной и отдельно в экспериментальной группе студентов был применен t-критерий Стьюдента для зависимых выборок [12].

Результаты исследования

В ходе проведения формирующего эксперимента с применением вышеперечисленных методик были получены и обработаны эмпирические данные, благодаря чему выявилась динамика ряда индивидуально-психологических характеристик личностного компонента субъекта патриотизма (табл. 2).

Таблица 2. Динамика индивидуально-психологических характеристик субъекта патриотизма в экспериментальной и контрольной группах обучающихся до и после эксперимента

Характеристика субъекта патриотизма	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		t	df	p	M	t	df	p
Анализ противоречий	До	-2,567	50	0,013	3,55	-0,704	50	0,485
	После				4,10			
Целеполагание	До	-3,506	50	0,001	3,22	-0,749	50	0,457
	После				4,02			
Планирование	До	-3,207	50	0,002	2,88	-0,545	50	0,588
	После				3,63			
Крит. оценки качества	До	-2,636	50	0,011	3,33	0,526	50	0,601
	После				3,78			
Принятие решения	До	-2,200	50	0,032	4,16	-0,319	50	0,751
	После				4,63			
Самоконтроль	До	-2,392	50	0,021	3,55	0,000	50	1,000
	После				4,00			
Самооценка	До	-2,051	39	0,047	0,65	0,978	35	0,335
	После				0,705			
Ориентация на результат	До	-2,004	45	0,051	5,96	0,326	49	0,746
	После				6,41			
Академическая мотивация 8	До	-3,879	50	0,000	2,55	0,319	56	0,751
	После				3,22			
Академическая мотивация 16	До	-4,461	50	0,000	1,55	-0,726	56	0,471
	После				2,20			

Изменения в показателях социально-психологических характеристик субъекта патриотизма представлены ниже (табл. 3).

Таблица 3. Динамика социально-психологических характеристик субъекта патриотизма в экспериментальной и контрольной группах обучающихся до и после эксперимента

Характеристика субъекта патриотизма	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	t		df	p	M	t	df	p
Напряженность отношений	До	2,668	46	0,011	8,68	-1,000	57	0,322
	После				4,70			
Отчужденность отношений	До	2,486	46	0,017	9,96	-0,276	57	0,783
	После				5,26			
Конфликтность отношений	До	2,379	46	0,022	9,06	0,091	57	0,928
	После				5,00			
Агрессия в отношениях	До	2,136	46	0,038	8,00	-0,953	57	0,345
	После				5,23			
Товарищи	До	2,209	45	0,032	0,57	2,984	48	0,004
	После				0,17			

Обсуждение результатов. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали рост способности самоуправления, в частности таких ее элементов, как анализ противоречий, целеполагание, планирование, выработка критериев оценки качества, принятие решений, самоконтроль. В контрольной группе статистически значимых различий между за мерами этих показателей до и после формирующего эксперимента не выявлено. Полученный результат мы объясняем использованием контекстного подхода и преимущественно практико-ориентированными занятиями, требующими самоорганизации.

Также был выявлен рост самооценки студентов из экспериментальной группы. В контрольной группе соответствующих статистически значимых различий не выявлено. Данный результат отражает рост уверенности в своих силах (но не излишней самоуверенности), формируемой в процессе решения задач и ситуаций из профессиональной деятельности при поддержке преподавателя, формируемой преподавателем установки на успех при самореализации студента в будущей профессиональной деятельности.

Развитие в экспериментальной группе ориентации на результат объясняем четкой предварительно поставленной студенту целью выполнения задания, участия в упражнении и пониманием конкретного результата, который должен быть получен.

В экспериментальной группе студентов усилилась привычка посещать занятия вместе со стремлением избегать низких оценок («...проблем с деканатом и сессией»). В данном случае возможной видится следующая интерпретация. Во-первых, использование в рамках контекстного подхода ситуаций из профессиональной деятельности является своеобразным стресс-фактором, создающим новизну обстановки. Несмотря на поддержку преподавателя, обучающиеся понимали, что оценка их работы на учебном занятии связана с качеством решения задачи (разрешения ситуации). Во-вторых, студенты видели четкую цель решения задачи, посещения занятия, поскольку это предполагает технология. И напротив, отсутствие подобной технологии затрудняет определение цели работы, может приводить к снижению целеустремленности в освоении учебной программы. Возможно, отсутствие технологичности снижало бы мотивацию.

В экспериментальной группе выявлено снижение напряженности, отчужденности, конфликтности, агрессивности в отношениях. Обратим внимание, что по данным показателям контрольная и экспериментальная группы статистически значимо различались до эксперимента. При этом более высокие показатели были в экспериментальной группе. После эксперимента статистически значимые различия между группами

отсутствовали. Полученный результат объясняем исходя из вектора усилий обучающихся, направленного на решение ситуационных профессиональных задач. Наличие четкой цели как образа предполагаемого результата, целенаправленная деятельность по его достижению, увлеченность требовали сосредоточения на деятельности и способствовали товарищеской поддержке и оптимизации отношений.

Вместе с тем, исходя из результатов, полученных с использованием методики «Референтометрия», установлено снижение значимости товарищей в экспериментальной группе студентов. Данный факт мы объясняем осознанием обучающимся персональной ответственности за решение задач предстоящей профессиональной деятельности (ситуационной задачи на учебном занятии). Поддержка товарищей, безусловно, нужна, но действовать и нести ответственность необходимо самому обучающемуся.

Выводы

В результате решения первой задачи исследования был разработан общий алгоритм действий, заложенный в основу технологического процесса. Реализация алгоритма способствовала быстрому вхождению преподавателя в образовательный процесс учреждения высшего образования, в том числе в части, касающейся формирования патриотизма. Деятельность преподавателя в экспериментальной группе с учетом особенностей проведения основных этапов занятия позволила использовать преимущественно взаимодействие с обучающимися, в отличие от применявшегося в контрольной группе воздействия, строить деловые отношения на основе сотрудничества, формировать установку на усвоение учебной программы как предпосылку успешного выполнения задач в интересах Отечества.

Психолого-педагогическая модель и развивающие те или иные характеристики субъекта патриотизма элементы, предложенные в ходе решения второй задачи исследования, позволили не только сделать учебные занятия в экспериментальной группе направленными на формирование патриотизма, но и наполнить их соответствующим контентом (контекстный подход, развитие идентичности и метаиндивидуальной стороны личности), определить формы (в основном работа в малых группах), методы (главным образом интерактивные), средства взаимодействия (воздействия), определить порядок контроля за результатами (промежуточный — методом наблюдения, входной и итоговый — методом тестирования).

Решение заключительной задачи исследования, состоящей в конкретизации характеристики субъекта патриотизма, подлежащей развитию

при проведении конкретного учебного занятия, позволило сделать работу систематичной. Развитие характеристик субъекта патриотизма осуществлялось в их взаимосвязи, однако с акцентом на одну определенную, выделенную согласно ленте времени.

Разработка и реализация технологии развития патриотизма студентов профессорско-преподавательским составом во время проведения учебных занятий в ходе формирующего эксперимента позволила достичь развития таких показателей системной модели субъекта патриотизма, как элементы способности самоуправления, самооценка, ориентация на результат, академические мотивы, а также привести к снижению напряженности, отчужденности, конфликтности, агрессии. В экспериментальной группе студентов не удалось достичь развития интернальности (ответственности). Однако выявлен рост интернальности в области здоровья, то есть ответственности за свое здоровье, в контрольной группе студентов. Следовательно, отсутствие целенаправленной и систематичной деятельности по формированию патриотизма вызвало рост индивидуалистической тенденции. Можем предположить, что развитию большего количества показателей модели, в том числе развитию интернальности (ответственности) в области производственных отношений, могло бы способствовать увеличение академических часов, предусмотренных для освоения учебной программы. Тем не менее был достигнут конкретный результат, выраженный количественно, что является преимуществом технологии.

Заключение

Одной из основных задач образовательного процесса является развитие патриотизма студентов. Ее решение возможно в общей системе формирования патриотизма в учреждении высшего образования, в том числе при проведении учебных занятий. Использование с этой целью технологии позволяет конкретизировать содержание материала, определить применяемые методы, формы и организовать деятельность по достижению результата.

Алгоритм действий, заложенный в основу технологии развития патриотизма студентов профессорско-преподавательским составом во время проведения учебных занятий, включает следующие этапы: оценку обстановки в ракурсе формирования патриотизма; проведение входного/выходного контроля (диагностики) обучающихся; составление перечня форм, методов, способов, приемов и средств воздействия/взаимодействия; распределение развивающих элементов в соответствии с последовательностью проведения учебных занятий, согласно учебной программе; встречу в учебной аудитории со

студентами; «погружение» в среду формирования патриотизма; получение обратной связи; контроль.

Среди основных компонентов психолого-педагогической модели формирования патриотизма профессорско-преподавательским составом у обучающихся учреждений высшего образования выделяются следующие: цель, задачи, организованное воздействие (взаимодействие), личность обучающегося и результат. Модель позволяет комплексно использовать психолого-педагогические знания.

Формирование психологических аспектов патриотизма осуществлялось в ходе реализации технологии в учебной группе, а также на личностном уровне. Использовался модульный принцип организации и преимущественно контекстное обучение [6; 13]. Применение разработанной технологии способствовало развитию патриотизма через формирование социальной идентичности обучающегося, развитие метаиндивидуальной стороны его личности посредством использования производственных ситуаций [16].

Особое внимание обращается на то, что развитие патриотизма на учебном занятии в процессе достижения воспитательной цели осуществляется в едином образовательном процессе учреждения высшего образования.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика высшей военной школы : учеб.-метод. комплекс / В. И. Андреев. — Минск : ВА РБ, 2007. — 210 с.
Andreev V. I. Pedagogika vysshei voennoi shkoly : ucheb.-metod. kompleks / V. I. Andreev. — Minsk : VA RB, 2007. — 210 s.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва : Педагогика, 1989. — 192 с.
Bespalko V. P. Sлагаemye pedagogicheskoi tekhnologii / V. P. Bepal'ko. — Moskva : Pedagogika, 1989. — 192 s.
3. Бозина И. Г. Социализация старших школьников в условиях образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / И. Г. Бозина. — Кемерово, 2007. — 22 с.
Bozina I. G. Sotsializatsiya starshikh shkol'nikov v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : avtoref. dis. ... kand. ped. n. : 13.00.01 / I. G. Bozina. — Kemerovo, 2007. — 22 s.
4. Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. Карелин]. — Москва : Эксмо, 2007. — 414, [1] с. : ил., табл.
Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov / [avt.-sost. A. Karelin]. — Moskva : Eksmo, 2007. — 414, [1] s. : il., tabl.
5. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психолог. журн. — 2014. — Т. 35, № 4. — С. 98–109.
Gordeeva T. O. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Psikholog. zhurn. — 2014. — T. 35, № 4. — S. 98–109.
6. Густяхина В. П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей / В. П. Густяхина // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 2. — URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 08.08.2023). — Текст: электронный.

Gustyakhina V. P. Kontekstnyi podkhod v professional'noi podgotovke budushchikh uchitelei / V. P. Gustyakhina // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2009. — № 2. — URL: <https://science-education.ru> (data obrashcheniya: 08.08.2023). — Tekst: elektronnyi.

7. *Звездкин Н. М.* Патриотизм в измерении интересов личности, общества, государства: теоретико-методологический аспект / Н. М. Звездкин // *Беларус. думка*. — 2022. — № 11. — С. 90–97.

Zvezdkin N. M. Patriotizm v izmerenii interesov lichnosti, obshchestva, gosudarstva: teoretiko-metodologicheskii aspekt / N. M. Zvezdkin // *Belarus. dumka*. — 2022. — № 11. — S. 90–97.

8. *Кашлев С. С.* Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. — Минск : ТетраСистемс, 2010. — 222 с.

Kashlev S. S. Interaktivnye metody obucheniya : ucheb.-metod. posobie / S. S. Kashlev. — Minsk : TetraSistems, 2010. — 222 s.

9. Коломейцев Ю. А. Психолого-педагогические аспекты формирования патриотизма в контексте эффективной деятельности обучающихся учреждений высшего образования / Ю. А. Коломейцев, А. А. Терехов // *Науч. тр. / Респ. ин-т высш. шк.* — Минск : [б. и.], 2020. — Вып. 20. — С. 136–142.

Kolomeitsev Yu. A. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya patriotizma v kontekste effektivnoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya uchrezhdenii vysshego obrazovaniya / Yu. A. Kolomeitsev, A. A. Terekhov // *Nauch. tr. / Resp. in-t vyssh. shk.* — Minsk : [b. i.], 2020. — Vyp. 20. — S. 136–142.

10. Лекции по дисциплине «Педагогика: педагогические системы и технологии». — URL: <https://bspu.by/blog/mitrosh/article/lection/lekcii-po-discipline-pedagogika-pedagogicheskie-sistemy-i-tehnologii> (дата обращения: 20.02.2023). — Текст: электронный.

Leksii po distsipline «Pedagogika: pedagogicheskie sistemy i tekhnologii». — URL: <https://bspu.by/blog/mitrosh/article/lection/lekcii-po-discipline-pedagogika-pedagogicheskie-sistemy-i-tehnologii> (data obrashcheniya: 20.02.2023). — Tekst: elektronnyi.

11. *Мезенцева О. И.* Современные педагогические технологии : учеб. пособие / О. И. Мезенцева. — URL: www.ouartyn.mur.obr55.ru (дата обращения: 20.02.2023). — Текст: электронный.

Mezentseva O. I. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii : ucheb. posobie / O. I. Mezentseva. — URL: www.ouartyn.mur.obr55.ru (data obrashcheniya: 20.02.2023). — Tekst: elektronnyi.

12. Методика определения доминирующего психического состояния // Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультиспихометр» : метод. рук. В 3 ч. Ч. 1. — Москва : Инноват. психотехнологии, 2013. — С. 2–19.

Metodika opredeleniya dominiruyushchego psikhicheskogo sostoyaniya // Apparatno-programmnyi psikhodiagnosticheskii kompleks «Mul'tipsikhometr» : metod. ruk. V 3 ch. Ch. 1. — Moskva : Innovats. psikhotehnologii, 2013. — S. 2–19.

13. *Наследов А. Д.* IBMSPSS 20 Statistics и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2013. — 413 с. : ил., табл.

Nasledov A. D. IBMSPSS 20 Statistics i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh / A. D. Nasledov. — Sankt-Peterburg [i dr.] : Piter, 2013. — 413 s. : il., tabl.

14. Основные принципы контекстного обучения. — URL: <https://forsy.ru> (дата обращения: 03.08.2023). — Текст: электронный.

Osnovnye printsipy kontekstnogo obucheniya. — URL: <https://forsy.ru> (data obrashcheniya: 03.08.2023). — Tekst: elektronnyi.

15. Педагогические технологии: понятие, научные основы, основные качества. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/09/14/pedagogicheskie>

tehnologii-ponyatie-nauchnye-osnovy-osnovnye-kachestva (дата обращения: 20.02.2023). — Текст: электронный.

Pedagogicheskie tekhnologii: ponyatie, nauchnye osnovy, osnovnye kachestva. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/09/14/pedagogicheskie-tehnologii-ponyatie-nauchnye-osnovy-osnovnye-kachestva> (data obrashcheniya: 20.02.2023). — Tekst: elektronnyi.

16. *Пейсахов Н. М.* Методика способность самоуправления (тест ССУ) / Н. М. Пейсахов. — URL: <http://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov> (дата обращения: 05.03.2022). — Текст: электронный.

Peisakhov N. M. Metodika sposobnost' samoupravleniya (test SSU) / N. M. Peisakhov. — URL: <http://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov> (data obrashcheniya: 05.03.2022). — Tekst: elektronnyi.

17. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — Москва: Политиздат, 1982. — 256 с.

Petrovskii A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv / A. V. Petrovskii. — Moskva: Politizdat, 1982. — 256 s.

18. Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / авт.-сост.: О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто; под ред. О. Морозовой, Н. Калиничевой. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. — 496 с. — (Психологический практикум).

Psikhodiagnostika. Lichnostnye i professional'nye kachestva / avt.-sost.: O. N. Istratova, T. V. Eksakusto; pod red. O. Morozovoi, N. Kalinichevoi. — Rostov-na-Donu: Feniks, 2012. — 496 s. — (Psikhologicheskii praktikum).

19. Социально-педагогические технологии в деятельности учреждений высшего и среднего образований. — URL: <https://stud.file.net> (дата обращения: 07.08.2023). — Текст: электронный.

Sotsial'no-pedagogicheskie tekhnologi v deyatel'nosti uchrezhdenii vysshego i srednego obrazovaniy. — URL: <https://stud.file.net> (data obrashcheniya: 07.08.2023). — Tekst: elektronnyi.

20. Сущность и структура обучения. — URL: <https://psyera.ru/4329/sushchnost-i-struktura-obucheniya> (дата обращения: 18.01.2020). — Текст: электронный.

Sushchnost' i struktura obucheniya. — URL: <https://psyera.ru/4329/sushchnost-i-struktura-obucheniya> (data obrashcheniya: 18.01.2020). — Tekst: elektronnyi.

21. *Терехов А. А.* Инновации в профессиональной деятельности преподавателя (психолого-педагогический аспект) / А. А. Терехов // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. — Минск, 2014. — Вып. 4, ч. 2. — С. 234–242.

Terekhov A. A. Innovatsii v professional'noi deyatel'nosti prepodavatelya (psikhologo-pedagogicheskii aspekt) / A. A. Terekhov // Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: sb. nauch. st. / Resp. in-t prof. obrazovaniya. — Minsk, 2014. — Vyp. 4, ch. 2. — S. 234–242.

22. *Терехов А. А.* О построении системной модели субъекта патриотизма / А. А. Терехов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 3. — С. 170–184.

Terekhov A. A. O postroenii sistemnoi modeli sub»ekta patriotizma / A. A. Terekhov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 3. — S. 170–184.

23. Факторы социализации. — URL: psychologyc.ru/faktori-sotsializatsii/ (дата обращения: 25.01.2025). — Текст: электронный.

Faktory sotsializatsii. — URL: psychologyc.ru/faktori-sotsializatsii/ (data obrashcheniya: 25.01.2025). — Tekst: elektronnyi.

24. Цель как системообразующее звено педагогической технологии. — URL: <https://paidagogos.com/tsel-kak-sistemoobrazuyushhee-zveno-pedagogicheskoy-tehnologii> (дата обращения: 20.02.2023). — Текст: электронный.

Tsel' kak sistemoobrazuyushchee zveno pedagogicheskoi tekhnologii. — URL: <https://paidagogos.com/tsel-kak-sistemoobrazuyushchee-zveno-ped.html> (data obrashcheniya: 20.02.2023). — Tekst: elektronnyi.

25. Энциклопедия психодиагностики. Т. 4. Психодиагностика персонала / ред.-сост.: Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2010. — 790 с.

Entsiklopediya psikhodiagnostiki. T. 4. Psikhodiagnostika personala / red.-sost.: D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrakh-M, 2010. — 790 s.

Информация об авторе

Алексей Анатольевич Терехов — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры (идеологической работы) ГВО «Институт пограничной службы Республики Беларусь».

Information about the author

Aliaksei Anatolyevich Tserakhau — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department (ideological work) of the the Institute of Border Service of the Republic of Belarus.

Для цитирования: Терехов А. А. О содержании технологии развития патриотизма у обучающихся учреждений высшего образования / А. А. Терехов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 140–156. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_140. — EDN: DKZYMS

For citation: Tserakhau A. A. On the Content of Technology of Patriotism Development among Students of Higher Education Institutions, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 140–156 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_140, EDN: DKZYMS

Статья поступила в редакцию 05.04.2025; одобрена после рецензирования 06.05.2025; принята к публикации 06.05.2025.

The article was submitted 05.04.2025; approved after reviewing 06.05.2025; accepted for publication 06.05.2025

К проблеме самосознания матерей с разным уровнем созависимых отношений

Гульназ Радмиловна Шафикова

ФГБОУ ВО «УГНТУ», Уфа, Республика Башкортостан, Россия,
shafikova@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-6085-4647

Ольга Евгеньевна Осипенко

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия,
mama.poems@yandex.ru, ORCID: 0009-0006-1700-6814

Аннотация. Работа раскрывает результаты эмпирического исследования особенностей самосознания матерей среднего возраста (32–42 года) с разным уровнем созависимых отношений ($N = 80$). Доказано, что между уровнем созависимости у матерей среднего возраста и осознанием себя существует обратно пропорциональная связь. Выявлено, что 80 % респондентов имеют умеренный уровень созависимости, а при высоком уровне созависимости (13 %) матерям характерен высокий уровень самообвинения, внутренней конфликтности, ощущения самопожертвования, раздражительности и вспыльчивости, низкая психологическая устойчивость. Предложено содержание программы коучингового онлайн-сопровождения формирования позитивного самосознания матерей, выстраивания опоры на себя для снижения уровня созависимости. Доказано, что существует возможность коррекции уровня созависимости и повышения материнского самосознания во взрослом возрасте. Статья предназначена для психологов, работающих с матерями и женщинами среднего возраста.

Ключевые слова: созависимость, материнство, коучинговые технологии, женщины среднего возраста, самоотношение, самосознание матери, образ Я, самопринятие.

On the Problem of Self-awareness of Mothers with Different Levels of Codependent Relationships

Gulnaz R. Shafikova

USPTU, Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia, shafikova@inbox.ru,
ORCID: 0000-0001-6085-4647

Olga E. Osipenko

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, mama.poems@yandex.ru,
ORCID: 0009-0006-1700-6814

Abstract. The work reveals the results of an empirical study of the self-awareness of middle-aged mothers (32–42 years old) with different levels of dependent relationships ($N = 80$). It has been proven that there is an inversely proportional relationship between the level of codependency in middle-aged mothers and self-awareness. It was revealed that 80 % of respondents have a moderate level of codependency, and with a high level of codependency (13 %), mothers are characterized by a high level of self-blame, internal conflict, feelings of self-sacrifice, irritability and short temper, and low psychological stability. The content of the online coaching support program for the formation of positive self-awareness of mothers, building self-reliance to reduce the level of codependency is proposed. It has been proven that it is possible to correct the level of codependency and increase maternal self-awareness in adulthood. The article is intended for psychologists working with mothers and middle-aged women.

Keywords: codependency, motherhood, coaching technologies, middle-aged women, self-attitude, mother's self-awareness, self-image, self-acceptance.

Введение

В настоящее время в России прослеживается тенденция к частично-му отказу женщин репродуктивного возраста от своей материнской роли [2; 7]. Статистические данные о рождаемости в России свидетельствуют о появлении с конца 1990-х гг. сдвига в сторону рождения первого ребенка в более зрелом возрасте [14]. Этот процесс указывает на существование определённых социально-психологических противоречий, так как акцент в восприятии материнской роли и значимости материнства у женщин смещается в сторону их социальной реализации.

Материнство как психологическое состояние и присваиваемая феноменологическая культурная ценность определяет особенности самосознания женщины, потому нам необходимо рассматривать именно самосознание матерей, а именно материнский «образ Я», который заключается «...в принятии женщиной на себя роли матери, психологической зрелости и готовности к материнству, отнесения себя к группе людей, готовых к деторождению и воспитанию детей» [1, с. 260]. По мнению Л. Б. Шнейдер, личностная зрелость в браке зависит от множества факторов, главным из которых является «потребность в психологической готовности и способности к выполнению роли мужа и жены, а затем отца и матери» [20, с. 129].

Если говорить о личностной зрелости, то необходимо рассмотреть понятие созависимости. Согласно Б. Уайнхолду, созависимость является психологическим расстройством, вызванным незавершенностью стадии установления психологической автономии [16]. Это значит, что женщина, находясь в созависимых отношениях, демонстрирует установки, приобретенные в раннем детском возрасте, что негативно влияет на её самосознание [21; 24; 25; 26]. И, становясь матерью, она не только приобретает новообразование в виде еще одной роли и сталкивается с множеством внутренних противоречий между «Я-реальная» и «Я-идеальная», но еще от нее требуется достаточно высокий уровень психологической зрелости, что не может обеспечить незавершенный процесс сепарации женщины в ее детстве [9; 15].

Созависимые отношения оказывают негативное влияние на самосознание матери [22; 23; 27]. А самосознание матери, в свою очередь, выражается в поведенческих стратегиях взаимодействия с ребенком, поэтому изучение особенностей самосознания матери на разных уровнях созависимых отношений вызывает интерес для исследования не только в социальном, но и в психолого-педагогическом аспекте, тем более для

матерей среднего возраста, так как изучение данного возрастного отрезка остается малоисследованным.

Анализ теоретических подходов к определению самосознания матерей [4; 7; 11; 12; 17] говорит о наличии противоречивости и конфликтности в осознании женщинами себя как матери. Это подчеркивает необходимость дальнейшего изучения спецификаций самосознания матерей для разработки эффективных методов психологической помощи. Понимание этих процессов поможет специалистам более точно диагностировать проблемы и предлагать адекватные решения, способствующие улучшению психоэмоционального состояния женщин в материнстве.

Среди критериев сформированности самосознания мы, в первую очередь, рассматриваем осознанное самоотношение, выражающееся в эмоционально-ценностном отношении к себе как к матери и в самопринятии, самопостижение, которое диктует обобщенный образ «Я-мать» и дифференциацию этого образа, а также высокий уровень личностной саморегуляции.

Среди основных факторов развития самосознания матери можно выделить несколько периодов: период детского возраста и формирование детских представлений о материнстве в результате взаимодействия в семье и социуме, период беременности и формирование представлений о материнстве, особенно с момента шевеления ребенка, а также период образования у матери привязанности к ребенку и интереса к его развитию после родов [4; 5]. Первый период определяет наступление последующих. Однако созависимость человека, которая может привести к психологической незрелости женщины к роли матери, избегающему или тревожному типу поведения, может негативно сказаться на самосознании матери.

В рамках нашего исследования под созависимостью мы будем понимать деструктивное поведение, возникшее в результате незавершения задач развития в раннем возрасте, проявляющееся в опоре на внешнее, отсутствии открытого выражения чувств и попытках получить чувство собственной значимости через отношения [22; 27].

Несмотря на изученность темы самосознания личности, на сегодня недостаточно исследований особенностей самосознания матерей среднего возраста, что затрудняет организацию их психологического сопровождения по данному запросу. Это сформировало цель нашего исследования — выявить особенности самосознания матерей с разным уровнем созависимых отношений. Мы предположили, что к особенностям самосознания матерей среднего возраста с высоким уровнем созависимости можно отнести: высокий уровень самобичевания, внутренней конфликтности, самопожертвования в роли матери, раздражительности по отношению к ребенку, кризисное состояние, сопровождающееся низким

уровнем психологической устойчивости. В качестве экспериментальной задачи исследования мы определили апробацию программы с применением коучинговых технологий, направленную на развитие позитивного самосознания матери среднего возраста.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2024 году. На констатирующем этапе исследования приняли участие 80 добровольно откликнувшихся к исследованию матерей в возрасте 32–42 года, имеющие одного ребенка. На формирующем этапе исследования приняли участие 30 респондентов, добровольно откликнувшиеся к работе.

В исследовании были использованы следующие методики: тест «Шкала измерения созависимости в отношениях» [3]; методика исследования самоотношения (МИС) [13]; методика PARI (parental attitude research instrument) Е. С. Шефера и Р. К. Белла, адаптированная Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой для изучения отношения к различным сторонам семейной жизни (семейной роли) и отношения к ребенку [19]; опросник «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК) С. В. Духновского [10].

Результаты исследования

На констатирующем этапе исследования было установлено, что у 80 % матерей нашей выборки преобладает умеренный уровень созависимости, что говорит о слабой зависимости от родных, их образа жизни. Однако такие лица часто поступают в угоду близким, не учитывая собственные интересы. Норму созависимости показали всего 7 % респондентов. Эти участники не растворяются психологически в делах родных, друзей и умеют проявлять заботу, когда требуют обстоятельства. Также они осознают свои психологические границы, поступают согласно своим интересам, могут справиться со своими трудностями, не зависимы от дел других людей. 13 % респондентов показали высокий (резкий) уровень созависимости, что говорит о частой нехватке времени на собственные нужды и потребности, фокусировании внимания на проблемах близких людей, зависимости от мнения родных и окружения.

Таким образом, 93 % респондентов нуждаются в помощи и различных обучающих мероприятиях по снижению уровня созависимости.

Корреляционный анализ данных по критерию Спирмена подтвердил гипотезу о том, что созависимость достоверно значимо прямо пропорционально связана с внутриличностной конфликтностью ($r = 0,606$), самообвинением ($r = 0,554$) и обратно пропорционально связана с индексом ситуационного реагирования ($r = -0,427$ при $p \leq 0,01$). Есть меньшая, но

значимая прямо пропорциональная связь созависимости и ощущения самопожертвования ($r = 0,243$ при $p \leq 0,05$), чрезмерной заботы ($r = 0,027$) и обратная зависимость с психологической устойчивостью ($r = -0,209$).

Результаты корреляционного анализа получили подтверждение при статистическом анализе данных по критерию χ^2 — хи-квадрат — сопоставлению эмпирического распределения признака между выборками с низким, средним и высоким уровнем созависимости, вычисленной с помощью программы SPSS Statistics 21.0 (см. табл. 2). По данным такого сопоставления по следующим параметрам получены значимые различия: замкнутость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение, ограниченность интересов в рамках семьи, ощущение самопожертвования в роли матери, стремление развивать активность ребенка, раздражительность, вспыльчивость, чрезмерная забота, установление зависимости, подавление агрессивности, подавление сексуальности, кризисный профиль. А матерей с низким уровнем созависимости отличают, соответственно, противоположные показатели, что было подтверждено критерием U Манна — Уитни при $p < 0,05$.

С откликнувшейся выборкой респондентов (30 женщин, имеющие одного ребенка, в возрасте от 32 до 42 лет с разным уровнем созависимых отношений) проводилась психокоррекционная программа с использованием коуч-моделей. Целью нашей программы было формирование позитивного материнского самосознания, выстраивание опоры на себя, возможности участников действовать в собственных интересах и развиваться. При построении программы мы опирались на этапы развития ребенка М. Малер: сепарация, индивидуация, идентичность [8; 18] и пентаграмму С. Гингера [6]. Последний выделяет 5 измерений в психике человека: рациональное, аффективное (отношение к другому), социальное (отношения с другими), физическое и духовное. Такой подход обеспечил логичное ознакомление со всеми этапами взросления в онтогенезе и разностороннюю работу с клиентом, затрагивающую его сферы чувств, мыслей, отношений с другими, смыслами, а также телесные проявления, связанные с данными этапами взросления.

В качестве мишеней психологического сопровождения были определены:

- принятие себя, снижение внутренней конфликтности, согласование модусов «Я-объективное», «Я-зеркальное» и «Я-идеальное» в роли матери;
- изменение когнитивных искажений самообвинения, самобичевания, обучение умениям конструктивного общения и эмоционального интеллекта;

- обучение умениям стрессоустойчивости — самоутешения, самоуспокоения, спокойного реагирования на происходящее.

Программа включала в себя 30 часов онлайн-взаимодействия, состоящего из еженедельных групповых видеосозвонов, а также ознакомления с видеозаписями лекций, выполнения упражнений, заполнения рабочей тетради в течение 10 недель (табл. 1).

Таблица 1. Содержание программы развития позитивного самосознания матери и снижения уровня созависимости

Измерение	Цель встречи	Коучинговые инструменты
Стадия сепарации		
Рациональное	Диагностика ожиданий и целей к себе как матери, детско-родительских отношений	GROW
Социальное	Развитие навыка осознанности, отслеживание деструктивных установок, смещающих локус контроля	SMART
Аффективное	Развитие умения эмоциональной регуляции — определения своих эмоций. Работа с автоматическими мыслями	ОЗЭРО
Духовное	Формирование умения стрессоустойчивости	«Свержение родителей с пьедестала», «Разговор с внутренним ребенком», «Идеальные послания»
Физическое	Развитие умений телесной саморегуляции	«Внутренний критик и Заботливый родитель»
Стадия индивидуации		
Социальное	Формирование умения опираться на свои чувства, обозначать личные границы	«Я-послания»
Аффективное	Снижение чувства вины при формировании личных границ	Круг близости, влияния и ответственности
Физическое	Развитие умений работы с телесными блоками	Пентаграмма С. Гингера
Рациональное	Развитие позитивных представлений о себе в роли матери	SWOT-анализ
Духовное	Расширение временной перспективы личности, определение суверенности психологического пространства	«Карта моей жизни» К. Левина

Измерение	Цель встречи	Коучинговые инструменты
Стадия идентичности		
Аффективное	Формирование позитивного образа себя как матери, снижение требований к себе, уход от «Я-идеальная»	«Разговор с собой 80-летней»
Духовное	Ранжирование своих ценностей	«Звезда моих ценностей»
Рациональное	Определение ценностно-смысловых оснований своей роли матери	Пирамида Дилтса
Физическое	Обогащение опыта восстановления тела и получения удовольствий. Составление плана заботы о себе	«Ресурсное место», 28 способов заботы о себе
Социальное	Формирование позитивного материнского образа «Я-достаточная»	«Круг женской поддержки», «Окно Джогари»

После апробированной психокоррекционной программы в выборке был проведен контрольный срез, результаты которого показали снижение на 10 % по высокому уровню созависимости. Однако по критерию Т-Вилкоксона сдвиг в экспериментальной выборке не значим.

Сравнение данных констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной выборке по методике МИС с помощью критерия Т-Вилкоксона показало, что статистически значимые позитивные сдвиги произошли по шкалам замкнутости, внутренней конфликтности и самообвинения (табл. 3). У респондентов после прохождения программы диагностируется более открытый взгляд на себя, они могут говорить о себе без обесценивания своих действий, мыслей и чувств, без многочисленных сомнений и чувства вины и стыда, с сохранением адекватного уровня объективного самообвинения с внутренним локусом контроля за свои проблемы, без перекладывания ответственности на других людей.

Значимых позитивных сдвигов по критерию Т-Вилкоксона в контрольной выборке при повторной диагностике через 10 недель не выявлено (табл. 2). При этом значимые различия между контрольной и экспериментальной выборкой по критерию U Манна – Уитни (при $p < 0,05$) на момент окончания программы выявлены по параметрам «самоуверенность», «самоуправление», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие». Матери из экспериментальной выборки после прохождения программы демонстрируют значимый рост уверенности в себе, работоспособности, ориентации на успех начинаний в привычных условиях, они стали чаще проявлять личный контроль своего поведения, легче адаптироваться к новым условиям среды, выше стали оценивать свою уникальность.

Таблица 2. Показатели развития самосознания матерей с различным уровнем созависимости

Показатели самосознания	Уровни созависимости			χ^2 — хи-квадрат
	Низкий	Средний	Высокий	
Замкнутость	6,4±2,2	5,6±2	5,8±2,2	26,4; n=35, p=0,9
Самоуверенность	8,1±2,4	9,9±2,3	8,6±3,5	27,7; n=7, p=0,0**
Саморуководство	7,1±2,1	6,7±2,1	6,5±2,2	25; n=10, p=0,05*
Отраженное самоотношение	7,6±1,3	8,2±2,2	7,8±2,3	22,9; n=7, p=0,002**
Самоценность	7,9±2,5	10,4±2	8,5±2,9	55,8; n=8, p=0,0**
Самопринятие	8,3±2,4	9,3±1,9	9±0,7	39,3; n=11, p=0,0**
Самопривязанность	5,6±1,8	5,5±2,8	6,3±4,1	30,3; n=9, p=0,00**
Внутренняя конфликтность	5,1±1,4	5,5±3,8	6,5±2,2	51,1; n=10, p=0,00**
Самообвинение	4,8±4,7	3,7±2,8	6±4	45,2; n=10, p=0,00**
Индекс ситуативного реагирования	41±4,8	38,7±6,3	39,5±4,3	40,2; n=31, p=0,12
Психологическая устойчивость	55±8,1	56,1±8,2	50,5±3	20,4; n=17, p=0,3
Кризисный профиль	2,1±1,5	1,9±1,3	2±0	41,5; n=4, p=0,00**
Ограниченность интересами семьи	8,4±1,7	8,7±1,9	9,5±1,1	22,6; n=9, p=0,007
Ощущение самопожертвования	10,6±2,1	10,1±1,7	12,5±1,7	36; n=21, p=0,21
Семейные конфликты	12,9±2,2	12,9±1,5	12,5±2,2	30,8; n=28, p=0,3
Сверхавторитет родителей	14±2,4	14,9±1,6	15±1,4	28,2; n=26, p=0,4
Неудовлетворенность ролью хозяйки	15±2,1	14±2,6	14,8±1,9	33,6; n=26, p=0,2
Безучастность мужа	12,7±1,6	11,5±1,5	14,3±0,8	27,2; n=33, p=0,7
Доминирование матери	11,1±2,1	11,8±3,1	11,8±1,9	36,6; n=28, p=0,1

Таблица 2. (Продолжение) Показатели развития самосознания матерей с различным уровнем созависимости

Показатели самосознания	Уровни созависимости			X ² – хи-квадрат
	Низкий	Средний	Высокий	
Несамостоятельность матери	16,8±1,6	16,5±1,6	17,8±1,3	24,7; n=32, p=0,8
Вербализация	17,4±2,1	17,3±1,4	17,5±2,1	32; n=22, p=0,8
Партнерские отношения	13,4±1,7	11,8±1,6	12±0,7	26,5; n=21, p=0,2
Развитие активности ребенка	13,2±2,1	12,9±1,5	13±1,6	45,8; n=21, p=0,001**
Уравнительные отношения	16,5±2,2	15,5±2,3	16,3±0,8	32,7; n=25, p=0,14
Раздражительность	12±2,1	11,6±2,2	12±2,1	43,5; n=26, p=0,02*
Излишняя злость	13,3±3,2	12,3±2,4	13,8±1,5	36,1; n=30, p=0,21
Уклонение от контакта	10,7±1,7	10,5±1	10,8±0,8	31; n=29, p=0,37
Чрезмерная забота	11,4±2,2	10,7±2	11,5±1,7	39; n=21, p=0,01**
Преодоление сопротивления	13,5±1,9	12,9±1	13,5±1,1	29,2; n=25, p=0,25
Создание безопасности	14±1,4	13,3±1,3	12,5±1,8	27,5; n=20, p=0,12
Исключение внутрисемейных влияний	12,8±1,8	13±1,6	11,5±1,1	31,2; n=22, p=0,09
Подавление агрессии	10,7±1,3	10,2±1,6	11±1,6	45,4; n=27, p=0,015*
Подавление сексуальности	11,7±2,5	11,4±2,3	11,5±2,1	52,2; n=21, p=0,00**
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	11,7±3,2	10,7 ±2,5	13,3±2,1	26; n=29, p=0,63
Стремление ускорить развитие ребенка	9,6±3,1	9,2 ±2,2	10,5±1,5	17; n=29, p=0,96

Примечание: наличие значимых различий или сдвига при* p<0,05; **p<0,01.

Таблица 3. Данные формирующего этапа исследования динамики самосознания матерей среднего возраста

Показатель	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	До	После	Z	U- до	До	После	Z	U -после
Созависимость	44,7 ± 11,4	40,9 ± 14,2	-1,1	374	40,9 ± 14,6	41,7 ± 13,8	-1,8	440
Замкнутость	6,5 ± 1,2	5,9 ± 1,5	-2,9*	367,5	5,9 ± 2,2	5,9 ± 2,3	0	448,5
Самоуверенность	6 ± 1,2	6 ± 1,2	-0,3	431	9,7 ± 2,4	9,7 ± 2,5	0	91*
Саморукводство	5,7 ± 1,8	6,2 ± 1,7	-1,4	402	7,2 ± 2,1	7,1 ± 2,1	0	313,5*
Отраженное самоотношение	7 ± 1,5	7 ± 1,7	-0,1	405	7,7 ± 2	7,7 ± 2,1	0	327*
Самоценность	6,8 ± 1,6	7,1 ± 1,7	-2,1	399,5	9,7 ± 2,7	9,7 ± 2,7	0	169,5**
Самопринятие	6,8 ± 1,8	7,3 ± 1,7	-1,7	431	9,2 ± 2	9,2 ± 2	0	222**
Самопривязанность	5,7 ± 1,7	5,7 ± 1,8	-0,5	423,5	5,6 ± 2,5	5,7 ± 2,3	0	428,5
Внутренняя конфликтность	5,6 ± 1,3	4,6 ± 1,7	-4**	342,5	5,2 ± 3,3	5,2 ± 3,5	0	448,5
Самообвинение	5,1 ± 1,9	5,7 ± 1,2	-2,4*	324,5	4,1 ± 2,5	4,1 ± 2,9	0	225,5*
Индекс ситуативного реагирования	40,6 ± 3,8	42,5 ± 5,3	-1,8	399,5	39,1 ± 6	38,7 ± 4,8	-0,02	286,5*
Психологическая устойчивость	53,3 ± 11,3	53,9 ± 9,7	-0,7	444,5	54,6 ± 8	53,8 ± 7,6	-1,5	434,5
Кризисный профиль	2 ± 1,3	2,2 ± 1,7	-1,4	442	1,9 ± 1,2	1,8 ± 1	-0,6	449
Ограниченность интересами семьи	8,5 ± 1,9	8,6 ± 1,8	-0,5	408	8,8 ± 2,9	8,8 ± 2,6	-0,1	445
Ощущение самопожертвования	10,5 ± 2	10,5 ± 2	-0,8	420	10,6 ± 2,9	10,6 ± 2,8	-0,1	445
Семейные конфликты	12,6 ± 2,3	12,6 ± 1,9	0,2	436	12,7 ± 3,3	12,7 ± 2,5	-0,1	440
Сверхавторитет родителей	14,3 ± 2,6	14,2 ± 2,2	-0,8	424	14,4 ± 3	14,4 ± 2,4	-0,1	432,5
Неудовлетворенность ролью хозяйки	14,4 ± 2,8	14,4 ± 2,5	-0,2	448	14,5 ± 3	14,5 ± 2,8	-0,1	441,5
Безучастность мужа	12,4 ± 1,8	12,4 ± 1,7	-0,2	412	12,5 ± 2,2	12,5 ± 2,6	-0,1	429
Доминирование матери	11,5 ± 2,8	11,5 ± 2,7	-0,2	431	11,7 ± 3,3	11,7 ± 3,1	-0,1	431,5

Таблица 3. (Продолжение) Данные формирующего этапа исследования динамики самосознания матерей среднего возраста

Показатель	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	До	После	Z	U- до	До	После	Z	U -после
Несамостоятельность матери	16,7±2,1	16,7±1,8	-0,8	424	16,9±2,5	16,9±2,5	-0,1	424
Вербализация	17,3±2,3	17,3±1,8	-0,8	433	17,5±2,8	17,5±3,1	-0,1	413
Партнерские отношения	12,4±2,1	12,4±1,5	-0,2	402	12,6±2,5	12,6±2,3	-0,1	433,5
Развитие активности ребенка	13,1±2	13,1±1,7	-0,8	435	13,3±2,1	13,3±2,3	-0,1	442
Уравнительные отношения	15,6±2,8	15,6±2,2	-0,2	438	15,7±3	15,7±2,9	-0,1	420
Раздражительность	11,5±2,6	11,5±2,2	-0,2	432	11,7±3	11,7±2,9	-0,1	438
Излишняя злость	13,5±2,9	12,4±2,5	-2,5*	390	12,6±3,2	12,6±3	-0,1	446
Уклонение от контакта	10,3±1,7	10,3±1,2	-0,2	403	10,5±2,3	10,5±2,4	-0,1	441
Чрезмерная забота	11,4±2,4	11,3±2,1	-0,2	436	11,3±2,7	11,3±2,8	-0,1	430
Преодоление сопротивления	13±1,8	13±1,3	-0,8	415	13,2±2,3	13,2±2,2	-0,1	417
Создание безопасности	13,4±2	13,4±1,6	-0,2	432	13,6±2,5	13,6±2,3	-0,1	448
Исключение внутрисемейных влияний	12,5±2	12,5±1,5	-0,8	428	12,6±2,6	12,6±2,3	-0,1	427
Подавление агрессии	11,3±1,8	10,4±1,3	-2,3*	365	10,6±2,1	10,6±2,4	-0,1	449,5
Подавление сексуальности	11,2±2,5	11,3±2,2	-0,8	405	11,4±2,9	11,4±2,9	-0,1	443
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	11,4±2,6	11,4±2,6	-0,2	438	11,6±3,4	11,6±3,3	-0,1	440,5
Стремление ускорить развитие ребенка	10,5±3	9,4±2,2	-2,5*	358	9,6±2,6	9,6±2,5	-0,1	446,5

Примечание: наличие значимых различий или сдвига при* p<0,05; **p<0,01.

Статистический анализ сдвига по критерию Т-Вилкоксона по методике PARI в экспериментальной группе показал, что значительные позитивные сдвиги произошли по шкалам излишней строгости, подавления агрессии и стремления ускорить развитие ребенка ($p \leq 0,05$). Матери стали значимо чаще принимать ошибки, недостатки и эмоциональные манипуляции своих детей дружелюбно, разрешать детям проявлять агрессию вовне, снизили к ним свои нереалистичные ожидания. Однако различия сдвигов по критерию U Манна – Уитни между экспериментальной и контрольной выборками на момент окончания программы не значимы.

При анализе данных после повторного исследования методикой ППК в обеих выборках не выявлены значимые сдвиги по всем тем показателям. Но у 7 % респондентов наблюдался переход из профиля «Истощение с неблагоприятным прогнозом» в профиль «Проживание кризиса с благоприятным прогнозом». Это можно характеризовать как положительную тенденцию к развитию адаптационных умений респондентов. Однако значимые различия между экспериментальной и контрольной выборками после проведенного эксперимента появились по параметру «индекс ситуативного реагирования» ($p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что апробированная программа существенно повлияла на активность реагирования женщин на ситуации, тогда как в контрольной выборке активность ситуативного реагирования в среднем снизилась.

В целом, участницами отмечена положительная тенденция в принятии себя в роли матери после прохождения программы. Большинство участниц программы отмечали, что стали больше ценить свое личное время, более открытыми в построении беседы с близкими, что позволило установить более прочные личные границы. Можно считать, что программа показала свою частичную эффективность.

Заключение

Решение задачи исследования по выявлению особенностей самосознания матерей с высоким уровнем созависимости с помощью методов статистического анализа позволило выделить такие присущие им качества, как высокая замкнутость, высокий уровень самообвинения, самобичевания, самопожертвования, внутриличностной конфликтности, излишняя зависимость от мнения других, низкое саморуководство, излишняя строгость по отношению к ребенку, подавление его агрессии, чрезмерная забота о нем и стремление ускорить развитие ребенка.

Решение задачи апробации программы психологического сопровождения развития позитивного самосознания матери среднего

возраста с применением коучинговых технологий показало ее частичную эффективность. Мы считаем, что это связано с количеством часов, выделенным на программу. В перспективе дальнейших исследований следует увеличить количество часов группового взаимодействия с целью получения значимых изменений по большинству параметров самосознания матерей.

Выявленные особенности матерей среднего возраста с высоким уровнем созависимости дополняют имеющиеся исследования по проблеме [5; 7; 17 и др.], конкретизируют их и могут быть полезны в работе психологов, занимающихся запросами развития детско-родительских отношений, позитивного самосознания и идентичности матерей.

Библиографический список

1. Андрияничева М. А. Психологические проблемы в принятии материнской идентичности современными женщинами / М. А. Андрияничева. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-v-prinyatii-materinskoj-identichnosti-sovremenny-mi-zhenschinami/viewer> (дата обращения: 20.10.2024). — Текст: электронный.

Andriyanicheva M. A. Psikhologicheskie problemy v prinyatii materinskoj identichnosti sovremenny mi zhenshchunami / М. А. Andriyanicheva. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-v-prinyatii-materinskoj-identichnosti-sovremennymi-zhenschinami/viewer> (data obrashcheniya: 20.10.2024). — Tekst: elektronnyi.

2. Антипова Ж. В. Формирование ответственного родительства / Ж. В. Антипова // Мир психологии. — 2023. — № 3 (114). — С. 314–321. — DOI: 10.51944/20738528_2023_3_314. — ID: 5475706, EDN: HKICDL

Antipova Zh. V. Formirovanieответственногородительства / Zh. V. Antipova // Мир психологии. — 2023. — № 3 (114). — С. 314–321. — DOI: 10.51944/20738528_2023_3_314. — ID: 5475706, EDN: HKICDL

3. Бердичевский А. А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн — Фишер» / А. А. Бердичевский, М. А. Падун, М. А. Гагарина // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Т. 8, № 1. — С. 215–234. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2019_n1/cpse_2019_n1_Berdichevskiy_et_al.pdf (дата обращения: 20.12.2024). — Текст: электронный.

Berdichevskij A. A. Aprobaciya modifitsirovannoj versii metodiki «Shkala sozavissimosti Spenn — Fisher» / А. А. Berdichevskij, М. А. Padun, М. А. Gagarina // Klinicheskayai special'naya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 1. — С. 215–234. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2019_n1/cpse_2019_n1_Berdichevskiy_et_al.pdf (data obrashcheniya: 20.12.2024). — Tekst: elektronnyi.

4. Васягина Н. Н. Диагностика и коррекция самосознания матери : учеб. пособие / Н. Н. Васягина, Е. Н. Григорян // Уральский гос. пед. ун-т. — Изд. 2-е, доработ. — Екатеринбург : [б. и.], 2020. — 178 с.

Vasyagina N. N. Diagnostika i korrekciya samosoznaniya materi : ucheb. posobie / N. N. Vasyagina, E. N. Grigoryan // Uralskij gos. ped. un-t. — Izd. 2-e, dorabot. — Ekaterinburg : [b. i.], 2020. — 178 s.

5. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери: сущность, детерминанты, механизмы / Н. Н. Васягина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2011. — № 3 (20). — С. 17–26.

Vasyagina N. N. Sub»ektnoe stanovlenie materi: sushchnost', determinanty, mekhanizmy / N. N. Vasyagina // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2011. — № 3 (20). — S. 17–26.

6. Гингер С. Гештальт-терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. — Москва : ИОИ, Гиль-Эстель, 2017. — 318 с.

Ginger S. Geshtal't-terapiya kontakta / S. Ginger, A. Ginger. — Moskva : IOI, Gil'-E'stel', 2017. — 318 s.

7. Захарова Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли / Е. И. Захарова // Культурно-историческая психология. — 2015. — Т. 11, № 1. — С. 44–49.

Zakharova E. I. Usloviya stanovleniya negativnogo otnosheniya sovremennykh zhenshchin k materinskoj roli / E. I. Zakharova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2015. — T. 11, № 1. — S. 44–49.

8. Малер М. С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман ; пер. с англ. : Е. А. Шадрова, Е. А. Перова. — Москва : Когито-Центр. — 2011. — 411 с.

Maler M. S. Psikhologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladencza: Simbioz i individualiatsiya / M. S. Maler, F. Pajm, A. Bergman ; per. s angl. : E. A. Shadrova, E. A. Perova. — Moskva : Kogito-Centr. — 2011. — 411 s.

9. Марков В. Н. Семья как фактор становления самосознания / В. Н. Марков // Мир психологии — 2019. — № 4 (100). — С. 237–249. — ID: 44499248, EDN: WNJIAC

Markov V. N. Sem'ya kak faktor stanovleniya samosoznaniya / V. N. Markov // Mir psikhologii. — 2019. — № 4 (100). — S. 237–249. — ID: 44499248, EDN: WNJIAC

10. Методические материалы по дисциплине «Индивидуальные жизненные кризисы» / Е. В. Пармон ; Национальный центр им. В. А. Алмазова. — URL: http://education.almazovcentre.ru/wp-content/uploads/2023/04/MM_Individ_zhiznen_krizisy_37.04.01.pdf (дата обращения: 20.12.2024). — Текст: электронный.

Metodicheskie materialy` po discipline «Individual'ny'e zhiznenny'e krizisy» / E. V. Parmon ; Nacionalnyj centr im. V. A. Almazova. — URL: http://education.almazovcentre.ru/wp-content/uploads/2023/04/MM_Individ_zhiznen_krizisy_37.04.01.pdf (data obrashcheniya: 20.12.2024). — Tekst: elektronnyi.

11. Мохова С. Ю. Самосознание родителя в системе отношений с ребенком: кросс-культурное исследование : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 — педагогическая психология / С. Ю. Мохова. — Чита, 2004. — 185 с.

Mokhova S. Yu. Samosoznanie roditelya v sisteme otnoshenii s rebenkom: krosskul'turnoe issledovanie : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.07 — pedagogicheskaya psikhologiya / S. Yu. Mokhova. — Chita, 2004. — 185 s.

12. Мухина В. С. Проблема материнства и ментальности женщин в местах лишения свободы / В. С. Мухина // Развитие личности. — 2003. — № 1. — С. 141–155.

Mukhina B. S. Problema materinstva i mental'nosti zhenshhin v mestakh lisheniya svobody` / V. S. Mukhina // Razvitie lichnosti. — 2003. — № 1. — S. 141–155.

13. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. — Москва : Просвещение, 1991. — 64 с.

Pantileev S. R. Samootnoshenie kak e'mocional'no-ocenochная sistema / S. R. Pantileev. — Moskva : Prosveshhenie, 1991. — 64 s.

14. Российский статистический ежегодник. 2022 : стат. сб. / Росстат. — Москва : [б. и.], 2022. — 691 с., 103 с. — URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994>. — Текст: электронный.

Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2022 : stat. sb. / Rosstat. — Moskva : [b. i.], 2022. — 691 s., 103 s. — URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994>, — Tekst : elektronnyi.

15. *Серебрякова Т. А.* Взаимосвязь детско-родительских отношений и отношения ребенка к себе (на примере подросткового возраста) / Т. А. Серебрякова, И. А. Конева, В. С. Елагина // Мир психологии. — 2024. — № 3 (118).kh DOI: 10.51944/20738528_2024_3_235. — EDN: QEUZUP

Serebryakova T. A. Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnoshenij i otnosheniya rebenka k sebe (na primere podrostkovoego vozrasta)/ Т. А. Serebryakova, I. A. Koneva, V. S. Elagina // Mir psikhologii. — 2024. — № 3 (118). — DOI: 10.51944/20738528_2024_3_235. — EDN: QEUZUP

16. *Уайнхолд Б.* Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; пер. с англ. А. Г. Чеславской. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2015. — 224 с.

Uajnkhold B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / B. Uajnkhold, Dzh. Uajnkhold ; per. s angl. A. G. Cheslavskoj. — Moskva : Nezavisimaya firma «Klass», 2015. — 224 s.

17. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. — Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 240 с.

Filippova G. G. Psikhologiya materinstva : ucheb. posobie / G. G. Filippova. — Moskva : Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2002. — 240 s.

18. *Цыганкова Д.* Формирование личных границ у женщин среднего возраста с деформацией привязанности / Д. Цыганкова, Г. Р. Шафикова // Междунар. журн. медицины и психологии. — 2023. — Т. 6, № 1. — С. 76–83. — ID: 50279741, EDN: UCNUEN

Cygankova D. Formirovanie lichnyx granicz u zhenshhin srednego vozrasta s deformaciej privyazannosti / D. Cygankova, G. R. Shafikova // Mezhdunar. zhurn. mediciny i psikhologii. — 2023. — Т. 6, № 1. — С. 76–83. — ID: 50279741, EDN: UCNUEN

19. *Шефер Е. С.* Методика PARI (адаптация Т. В. Нещерет) / Е. С. Шефер, Р. К. Белл // Психологические тесты : т. 2 / ред. А. А. Карелин. — Москва : [б. и.], 2001. — С. 130–143.

Shefer E. S. Metodika PARI (adaptaciya T. V. Neshheret) / E. S. Shefer, R. K. Bell // Psikhologicheskie testy : t. 2 / red. A. A. Karelin. — Moskva : [b. i.], 2001. — С. 130–143.

20. *Шнейдер Л. Б.* Основы семейной психологии / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Изд-во МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 928 с.

Shnejder L. B. Osnovy` semejnoy psikhologii / L. B. Shnejder. — Moskva : Izd-vo MPSU ; Voronezh : MODE`K, 2003. — 928 s.

21. *Bowlby J.* Maternal care and mental health / J. Bowlby. — Geneva : Claridge, 1987. — 321 s.

22. *Fischer J.* Measuring codependency / J. Fischer, L. Spann, D. Crawford // Alcoholism Treatment Quarterly. — 1991. — Vol. 8, no. 1. — P. 87–99. — DOI: 10.1300/J020V08N01_06

23. *Mendenhall W.* Course on Co-dependence / W. Mendenhall. — New Jersey : New Brunswick, 1989. — 179 s.

24. *Pines D.* Pregnancy and motherhood: Interaction between fantasy and reality / D. Pines // WBrit.J. Med. Psychol. — 1972. — V45. — S. 333–343.

25. *Subby R.* Codependency: A Paradoxical Dependency / R. Subby, J. Friel. — Pompano Beach, FL : Health Communications, Inc., 1984. — 92 s.

26. *Wegscheider-Cruse S.* Understanding Co-Dependency / S. Wegscheider-Cruse, J. Cruse. — FL, United States : Health Communications Inc EB, 2012. — 192 s.

27. *Weinhold J. B.* The Flight from Intimacy: Healing Your Relationship of Counter-dependence. The Other Side of Co-dependency / J. B. Weinhold, B. K. Weinhold. — Novato, CA : New World Library, 2010. — 352 s.

Информация об авторах

Гульназ Радмиловна Шафикова — доктор психологических наук, профессор кафедры международных отношений, истории и востоковедения ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет».

Ольга Евгеньевна Осипенко — магистр НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Information about the authors

Gulnaz Radmilovna Shafikova — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Ufa State Petroleum Technological University.

Olga Evgenievna Osipenko — Master's student at the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Для цитирования: Шафикова Г. Р. К проблеме самосознания матерей с разным уровнем со-зависимых отношений / Г. Р. Шафикова, О. Е. Осипенко // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 157–172. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_157. — EDN: НКІНAG

For citation: Shafikova G. R., Osipenko O. E. On the Problem of Self-awareness of Mothers with Different Levels of Codependent Relationships, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 157–172 (In Russ.). DOI: 10.51944/20738544_2025_2_157, EDN: НКІНAG

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 03.03.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Обзорная статья / Review article

УДК 159.99

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_172

EDN: HLNIGA

Теоретический обзор исследований зависимости подростков в условиях цифровизации

Татьяна Ивановна Шульга

Институт психологии ОАНО ВО «МПСУ»,

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,

Москва, Россия, shulgatiana@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3584-6087

Аннотация. Теоретический обзор исследований направлен на выяснение, в какой степени зависимость от социальных сетей связана с ожиданиями позитивного подкрепления, положительной оценки поведения в сети Интернет, психологическим стрессом. Проанализированы исследования отечественных и зарубежных авторов, в которых оценивались ожидания подкрепления в социальных сетях, психологический стресс, вовлеченность в социальные сети и зависимость от них. Представлено взаимодействие с социальными сетями, взаимосвязь между психологическим стрессом и зависимостью от них. Особо выделены исследования взаимосвязи в системе межличностных отношений подростков и родителей при проявлении техноференции, фаббинга, киберагрессии, которые вызывают депрессию, остракизм, непринятие, стресс, страх.

Ключевые слова: зависимость, социальные сети, цифровизация, техноференция, фаббинг, киберагрессия, депрессии, психологический стресс.

Theoretical Review of Adolescent Addiction Studies in the Context of Digitalization

Tatiana I. Shulga

Moscow Psychologic-social University,
State University of Education,
Moscow, Russia, shulgatiana@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3584-6087

Abstract. The theoretical review of studies is aimed at finding out to what extent addiction to social networks is associated with expectations of positive reinforcement, positive assessment of behavior on the Internet, psychological stress. The studies of domestic and foreign authors were analyzed, which assessed the expectations of reinforcement in social networks, psychological stress, involvement in social networks and addiction to them. Interaction with social networks, the relationship between psychological stress and addiction to them are presented. Particular attention is paid to studies of the relationship in the system of interpersonal relations of adolescents and parents in the manifestation of technofence, phubbing, cyber aggression, which cause depression, ostracism, rejection, stress, fear.

Keywords: addiction, social networks, digitalization, technofence, phubbing, cyber aggression, depression, psychological stress.

Введение

В настоящее время быстрыми темпами в обществе изменяются социальные явления, связанные с внедрением цифровизации во всех областях, что способствует появлению негативных последствий, возникающих у человека (инфодемия, нарушения ролевых взаимоотношений в семье, техноференция, фаббинг, киберагрессия и кибербуллинг и т. д.). Исследователи не всегда успевают отреагировать на эти изменения. Инструменты цифровизации (компьютер, планшет, телефон, любой гаджет, имеющий выход в интернет) становятся посредниками между взрослым миром и детьми. По данным исследований, дети и подростки чаще самостоятельно осваивают цифровые технологии и возможности интернет-пространства, без присмотра взрослых. Многие родители в овладении цифровыми инструментами прибегают к помощи своих детей, а иногда подростки их и обучают [8]. Родители спокойнее могут себя чувствовать, когда видят занятия детей в сети Интернет. Они думают, что на их ребенка не повлияет негативная среда улицы, ребенок не попадет в плохую компанию и не будет пропадать неизвестно где и с кем. Однако они недооценивают риски интернет-пространства, которые, в свою очередь, являются для подростков значимой платформой для общения, взаимодействия [3; 8; 10; 18].

В исследованиях зарубежных и отечественных авторов воздействие цифровизации на развитие личности человека разного возраста имеет разные оценки. Одни авторы считают, что это воздействие вызывает отрицательные последствия, другие считают их положительными. Согласованного мнения по данной проблеме нет ни у авторов зарубежных

исследований, ни у отечественных исследователей. В большей степени это связано с тем, что исследуются отдельные последствия цифровизации для определенных возрастных групп (дошкольников, младших школьников, подростков, студентов, взрослых [2; 3; 13].

Лидирующую позицию в исследовании негативных последствий цифровизации занимают китайские исследователи, которые опубликовали достаточно большое количество статей, связанных с зависимостью от смартфонов и её последствиями [19; 26]. Американские психологи по исследованиям негативных последствий киберагрессии для разных возрастных групп занимают первое место [13; 14; 17; 23].

Современное развитие общества позволяет выделить возникновение особой цифровой социализации. По мнению Г. В. Солдатовой, «цифровая социализация — это опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [7, с. 12].

Цифровая социализация способствует резкому увеличению проведения времени детей и подростков, а также взрослых [25] в виртуальном пространстве. Часто это переходит и в смешанную реальность, которая способствует формированию новой, недостаточно контролируемой со стороны среды обитания [6]. По мнению ряда психологов, именно подростковый возраст обладает особой чувствительностью и значимостью в становлении личности [2; 4]. От того, как именно подросток будет развиваться в этот период, в дальнейшем во многом будет определено развитие следующего возрастного этапа. Именно поэтому этот период называется: переломным, переходным или же сенситивным для цифровой социализации [2; 4; 5].

В настоящее время цифровые технологии прочно вошли в современную жизнь, они определяют наше взаимодействие с окружающим миром — общение, взаимоотношения, получение новой информации, удовлетворение потребностей в познании, увлечениях, развлечениях и т. д.

Теоретический обзор исследований

Исследователи пытаются найти механизмы защиты личности от негативных последствий воздействия цифровизации. Одной из таких моделей защиты в зарубежной психологии является модель взаимодействия личности, аффекта, познания и исполнения (IPACE) [12; 18; 20]. Она стала ведущей когнитивно-поведенческой моделью конкретных расстройств, связанных с использованием Интернета, и обеспечивает детальную основу для изучения процессов, предположительно лежащих в основе

зависимости от социальных сетей [17; 18]. Модель описывает механизм, лежащий в основе перехода от здорового поведения, такого как использование социальных сетей, к поведению зависимости от них, по мнению исследователей [15; 17; 18]. Исследователи описывают постепенное развитие зависимости, используя predisposing переменные, такие как личность и симптомы психопатологии, когнитивные переменные: посредники и модераторы, когнитивные предубеждения и стили совладания. Авторы модели утверждают, что когнитивные переменные влияют на восприятие человеком сигналов, связанных с зависимостью, и, таким образом, выступают в качестве посредников и модераторов отношений между переменными, predisposing человека к развитию аддиктивного поведения, и симптомами зависимости [18]. Ключевой компонент зависимости в данной модели, разделяемой Гриффитсом (2005), — это использование социальных сетей для эмоциональной регуляции [17]. В своей модели такое поведение Гриффитс называет изменением настроения и рассматривает как один из шести основных компонентов зависимости. Предлагаемая модель рассматривает такое поведение как особый стиль совладания, включающий использование социальных сетей для регулирования настроения. В модели Гриффитс описывает его как непосредственную причину зависимости от социальных сетей, которая опосредует взаимосвязь между личностными чертами, которые являются predisposing к зависимости, и симптомами зависимости. Модель IPACE определяет ожидания человеком позитивной оценки своего поведения в сети Интернет как когнитивные предубеждения относительно того, воспринимается ли использование социальных сетей как эффективная стратегия регулирования настроения [17].

Ожидания позитивной, положительной оценки человеком в социальных сетях — это когнитивные предубеждения относительно эффективности использования социальных сетей для регулирования настроения посредством (а) достижения приятных эмоциональных переживаний (позитивных ожиданий) и (б) избегания и/или уменьшения негативных эмоциональных переживаний (негативных ожиданий) [18]. Ожидаемое вознаграждение в Интернете было измерено в исследованиях, направленных на выявление важных предикторов зависимости как от Интернета, так и от лиц общения в социальных сетях [12; 14; 27]. Исследования выявили доказательства, подтверждающие предсказание модели о том, что ожидания позитивного вознаграждения (оценки, поддержки) в Интернете опосредуют взаимосвязь между личностными качествами и зависимостью от социальных сетей [18; 25; 26; 27].

Однако среди исследований, посвященных ожиданиям позитивной поддержки, положительной оценки поведения в социальных сетях, в

настоящее время отсутствуют исследования, изучающие, как ожидания поддержки и вовлеченность в социальные сети опосредуют влияние на зависимость от социальных сетей и предрасположенность к зависимости от социальных сетей, которые вызывают негативные эмоции у человека.

Одним из негативных явлений, описывающихся в исследованиях авторов, приобретающим все большее распространение в Сети, стала киберагрессия [1; 5; 8; 10]. По своему воздействию на других она не причиняет непосредственного физического вреда пользователям, но оказывает продолжительное негативное воздействие на их психологическое состояние [2; 3; 4; 7; 9]. Анализ зарубежных исследований показывает, что поведенческие зависимости, возникающие в результате чрезмерного использования цифровых технологий, вызывают серьезную озабоченность исследователей и практиков с начала 1990-х годов [19]. Однако за последнее десятилетие эти опасения значительно усилились, поскольку число пользователей социальных сетей и время, затрачиваемое на их ежедневное использование, резко возросли, что вызвало обеспокоенность общественности возможными пагубными последствиями чрезмерного использования социальных сетей [25]. Исследователи собрали доказательства того, что некоторые люди, чрезмерно использующие социальные сети, испытывают симптомы, сходные с теми, которые испытывают люди, зависимые от азартных игр или наркотических веществ, вызывающих привыкание [11; 24; 27]. Зависимость от социальных сетей обычно измеряется путем оценки шести компонентов зависимости в модели, предложенной Гриффитсом [17]: выраженности, изменения настроения, конфликта, ухода в себя, терпимости и рецидива [21].

В ряде исследований изучался вклад различных личностных черт в зависимость от социальных сетей и было обнаружено, что черты, указывающие на склонность к психологическому стрессу и другим негативным эмоциональным переживаниям, связаны с зависимостью от социальных сетей, например [16; 24]. Психологический стресс может играть важную роль в развитии зависимости от социальных сетей, поскольку теоретически считается, что он является как фактором риска развития зависимости от социальных сетей, так и следствием зависимости от социальных сетей [20; 23; 24].

Зависимость от социальных сетей определяется страхом пропустить что-то важное, нужное, относится к распространенному опасению, что другие получают полезный опыт, к которому человек не причастен. Страх сопровождается постоянным желанием поддерживать связь с людьми в своей социальной сети. Такие опасения мотивируют человека к увеличению времени нахождения в сети, а также постоянным связям с группами в сети [23].

Чувство негативного, плохого предчувствия связано с когнитивным аспектом тревоги (например, беспокойством и размышлениями), в то время как желание оставаться на связи в сети Интернет предполагает поведенческую стратегию снижения такой тревоги — как правило, неадаптивным способом. Предполагается, что это связано с теорией самоопределения [13] и представляет собой особый вид психологического стресса, возникающий в результате неудовлетворенной потребности в социальных связях, а также особой мотивации к использованию социальных сетей для снижения, облегчения этого стресса [23; 25].

Воздействие цифровизации на подростков

Достаточно большой пул исследований описывает результаты негативных последствий цифровизации на подростковый возраст, а также в целом на молодежь (от 14 до 35 лет). В исследованиях авторов [2; 4; 6; 7; 8] выявлено, что в настоящее время можно говорить о том, что киберпространство является одним из новых институтов социализации и формирования ценностей подрастающего поколения. Цифровое пространство стало важным элементом самопрезентации и коммуникации в подростковой среде, с одной стороны открывая всё больше возможностей, с другой стороны являясь источником определенных рисков, приводящих к негативным последствиям [7].

При этом доступность, открытость, анонимность и многообразие сетевых ресурсов приводит к тому, что подростки не всегда могут осознавать риски цифровой среды, зачастую демонстрируя деструктивные формы коммуникации и самовыражения [3; 5; 6; 7]. Под деструктивной коммуникацией в сети Интернет понимается тип взаимодействия с другими пользователями, связанный с проявлением киберагрессии, направленной на сознательное, преднамеренное причинение вреда индивиду или группе и вызывающей психологический дискомфорт (страх, тревогу, напряжённость, подавленность и т. п.) [1; 2; 6; 8; 14]. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать распространённость различных видов киберагрессии среди подростков и молодежи. По мнению Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой, С. В. Чигарьковой, большинство подростков (86 %) сталкиваются с киберагрессией в сети Интернет, каждый второй подросток сталкивался с тремя и более видами онлайн-агрессии в киберпространстве [7].

Исследование проявлений агрессивности, враждебности в поведении подростков в сети Интернет является крайне значимой проблемой для практики работы с ними и оказания помощи специалистами. Во взаимодействии со сверстниками процесс самоутверждения подростков может проявляться в искаженных формах, приводить к неблагоприятным

реакциям, которые будут являться первопричиной образования различных девиаций поведения, их усвоения и закрепления. В современном мире социальные сети в жизни подростков направлены на самопрезентацию, экспериментирование с собственной идентичностью и реализацию собственного потенциала. Благодаря контактам в онлайн-среде подростки значительно расширяют круг своих социальных связей в условиях сетевой открытости и легкой доступности [1; 6; 7; 16].

Эта ситуация отличается от того, как интернет используют взрослые, что затрудняет создание определенной конфигурации детства и оставляет меньше возможностей для взрослых играть роль навигаторов в социальной адаптации подростков в онлайн-пространстве. Появляется также цифровой разрыв между поколениями детей и родителей, который снижает значимость фигуры взрослого и ее роли в отношениях между родителями и детьми [3; 4; 5; 6; 10]. В современном мире границы между реальным и виртуальным миром практически размыты. Интернет формирует взгляды нового поколения, а подростки являются активными его пользователями во всем мире. Нельзя отрицать влияния информационных технологий на развитие подростков [2; 4; 6; 7; 10]. Цифровые технологии значительно меняют развитие подросткового возраста и влияют на многие социальные процессы: на обучение и дружбу подростков, на формирование и поддержание социальных связей, на времяпровождение и взаимодействие с обществом в целом [6; 7; 10].

Современное состояние общества способствует напряжению в системе межличностных семейных отношений и взаимодействию подростков с родителями. Проведенный анализ исследований показал, что именно в семье с подростком, являющимся основным пользователем среды Интернет, чаще возникают кризисные моменты, возрастает тревожность членов семьи, происходят изменения во взаимодействии, становится актуальной смена ролевых поведенческих паттернов членов семьи [1; 3; 4; 6; 7; 9].

Воздействие цифровизации на современных подростков влечёт неоднозначные последствия, как положительные, так и отрицательные. Авторы исследований не имеют единого мнения на последствия воздействия цифровизации, но отрицательных проявлений у подростков изучено больше. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов приводятся данные, которые показывают, что негативные последствия воздействия цифровизации способствуют депрессии, остракизму, унижению, стрессу, страху, нарушению взаимоотношений в семье, недовольственности отношениями в семейной системе подростков и родителей. Все это негативно сказывается на психическом состоянии подростков и может приводить к их деструктивному и асоциальному поведению [1; 6; 7; 10].

Техноференция как распространенное социальное явление в цифровую эпоху относится к подмене других людей в социальных ситуациях взаимодействия, общения из-за использования собственного мобильного телефона [3; 9; 28]. Понятия «техноференции» и «фаббинга» не имеют четких отличий, эти явления тесно связаны, относятся к повседневным прерываниям в межличностном взаимодействии, общении или совместном времяпрепровождении. Например, фаббинг используют для описания взаимоотношений в дружеских парах, вызванных цифровыми и мобильными технологиями отношений в общении [9; 28].

Техноференция рассматривается как более широкое понятие, так как может возникать во время личных разговоров, прерывает общение в обычной повседневной деятельности, такой как время приема пищи или игры, через воспринимаемое вторжение, когда один человек использует цифровые устройства во время общих моментов взаимодействия [12; 18; 22; 27].

Исследование зарубежных авторов показало, что 89 % людей сообщили, что они демонстрировали поведение техноференции, фаббинга в условиях взаимодействия и общения в семье, на работе. Учитывая широкую популярность применения фаббинга, техноференции в последние годы, все больше внимания уделяется социальным последствиям, вызванным их использованием в общении [3; 4; 5; 6; 10; 16].

Теоретический анализ исследований показал, что их большая часть направлена на раскрытие потенциального влияния использования родителями техноференции на психическое здоровье подростков [12; 13; 17; 18; 27]. Показано, что использование родителями техноференции положительно связано с депрессивными симптомами подростков, тревогой, страхом [5; 10; 13; 27].

Депрессивные симптомы были определены как одни из самых разрушительных факторов развития подростков, которые связаны с использованием взрослыми инструментов цифровизации и вызывают тревогу [8], одиночество [9], проблемное использование интернета [6] и даже суицидальные мысли и поведение [15; 17]. Понимание факторов, которые способствуют симптомам подростковой депрессии, имеет решающее значение, особенно в контексте быстрых технологических изменений, внедрения цифровизации во все сферы жизни.

У жертв — объектов киберагрессии, после преследований, клеветы, обмена интимным контентом без согласия, дискриминации и оскорблений, чаще отмечаются тревожные расстройства. Выявлено, что социальная изоляция и одиночество являлись предикторами тревожных и депрессивных расстройств чаще в подростковом возрасте [45].

Г. У. Солдатова и А. Н. Ярмина к специфике проявления кибербуллинга в онлайн-пространстве также относят: неожиданность и

непредсказуемость совершаемых агрессивных действий; достаточность совершения единичного акта агрессии для достижения эффекта систематической травли; изолированность свидетелей от жертвы кибербуллинга, что приводит к одиночному противостоянию жертвы агрессивным действиям обидчика; инверсии ролевой структуры кибербуллинга; неравенство сил участников кибербуллинга в онлайн-пространстве, обусловленное различиями в уровне развития цифровой компетентности [7; 8]. Проведенное авторами исследование показало, что чаще всего подростки сталкиваются в Сети с различными проявлениями киберагрессии и это очень болезненно ими воспринимается, рассматривается как жестокость [4; 5; 6; 10]. На основании опроса выявлены наиболее распространенные формы киберагрессии среди подростков. Опрос выявил [13; 14], что 62,9 % подростков регулярно подвергаются оскорблениям со стороны других пользователей в сети Интернет; 38,2 % респондентов указали, что их часто беспричинно игнорируют в онлайн-коммуникации или исключают из круга общения. Выявлено, что грубость, нападки, угрозы и запугивания, высмеивание, оскорбительные провокации с целью вывести из себя, клевета, распространение ложной информации являются наиболее болезненно воспринимаемыми переживаниями подростков, вызывают раздражение, ответную агрессию и др. [1; 5; 6; 7; 10].

В ряде исследований показаны последствия киберагрессии, которые значительно влияют на психологическое и эмоциональное состояние взрослых [16]. Люди, побывавшие в ситуации киберагрессии, чувствуют повышенное беспокойство, одиночество, отчаяние, трудности в общении и обучении, причем как в роли жертвы, так и в роли агрессора. Подростки склонны к проявлению киберагрессии в онлайн-коммуникации, участвуют в буллинге, троллинге, хейтинге, флейминге, киберсталкинге. Унижая жертву, агрессоры пытаются продемонстрировать свою силу и власть, доказать свое превосходство над другими [7; 8; 14; 22].

К сожалению, участие подростков в киберагрессии не проходит бесследно и имеет разнообразные негативные последствия не только для жертв онлайн-издевательств, но и для самих агрессоров. Исследования показывают, что длительное нахождение в ситуации кибернасилия приводит к развитию у подростков депрессии, тревожности, деструктивному и аддиктивному поведению, аутоагрессии [21; 22; 23]. Такие подростки чувствуют себя беспомощными, становятся замкнутыми, у них снижается самооценка, ухудшается физическое здоровье, снижается удовлетворенность жизнью, успеваемость в школе, возникают коммуникативные проблемы. Что касается агрессоров, то агрессивная онлайн-коммуникация формирует поведенческие паттерны, которые со временем могут становиться все более жестокими. Складывающиеся образцы поведения

в виртуальной среде начинают восприниматься в качестве социальной нормы, поэтому распространение кибернасилия оказывает разрушительное воздействие на подрастающее поколение [5; 6; 8; 12; 17; 27].

Заключение

В современной среде на подростков огромное влияние оказывает глобальная цифровизация, в результате появляются новые особенности их поведения [12; 27]. Одной из характеристик подростков является их излишняя самоуверенность в интернет-пространстве и социальных сетях, которая может приводить к различным последствиям, включая столкновения с киберагрессией [10]. Интернет-пространство обладает определенной спецификой, что позволяет подросткам чувствовать себя уверенно при общении в социальных сетях, где они не находятся в прямом контакте с собеседником. Чувство безнаказанности, возможность свободно выражать свои мысли и эмоции может привести к недуманным поступкам и привлечь внимание киберагрессоров. Подростки, имеющие пониженную социальную активность в реальной жизни, также становятся более уязвимыми в ситуации киберагрессии. Интернет-пространство, в отличие от реального мира, существует без привязки к конкретному месту и времени, что позволяет общаться с незнакомыми людьми в любое время [6]. Однако этот вид общения не способствует укреплению социального круга и может негативно сказаться на психологическом состоянии подростка [6; 8]. Таким образом, глобальная цифровизация оказывает серьезное влияние на поведение и развитие личности подростков. Излишняя самоуверенность, пониженная социальная активность, клиповое мышление и обесценивание информации подростков — это особенности, которые требуют дополнительного внимания и исследования [5; 6].

Киберагрессия становится распространенным видом деструктивного поведения в сети Интернет и является одним из негативных факторов цифровой социализации. Распространенность различных видов киберагрессии требует разработки дифференцированных подходов к профилактике агрессивного онлайн-поведения в подростковой среде, требует формирования коммуникативной компетентности подрастающего поколения. Некоторые подростки (до 35 %) описывают, как они защищаются в интернет-среде от киберагрессантов: удаляют агрессора из списка контактов, унижают обидчика в ответ, оставляют обидные комментарии в социальных сетях, оскорбляют обидчика в мессенджерах [5; 6; 10].

Киберагрессия особенно опасна тем, что в силу анонимности агрессор, как правило, остается безнаказанным и не чувствует вины, в то время как жертва испытывает тревогу и страх [27].

Подростки, столкнувшись с проблемой киберагрессии, становятся жертвами издевательств со стороны своих сверстников в сети [10; 11; 16; 18]. Частым распространенным мотивом является «мотивация мести». Подростки, ранее столкнувшиеся с издевательствами, могут искать способы отомстить, вместо того чтобы найти более конструктивное решение проблемы [6]. Кроме того, зависть также может стать причиной онлайн-травли. Подростки могут почувствовать зависть к своим сверстникам из-за их успехов в обучении, взаимодействии в социальных сетях и начать издеваться над ними в интернете. Таким образом, кибер-агрессия имеет серьезные последствия для психического здоровья жертвы и в некоторых случаях даже может привести к самоубийству. Поэтому необходимо обсуждать эту проблему с подростками и обучать их навыкам использования цифровизации, эмоциональной грамотности и уважению к другим людям в сети [5; 6].

Для подростков — активных пользователей соцсетей — необходим высокий уровень цифровых навыков, который включает развитие эмоционального и социального интеллекта, повышение психологической устойчивости подростков, формирование цифровой грамотности в целях совладания с онлайн-рисками [5].

Библиографический список

1. *Богущая Д. И.* Деструктивное поведение подростков в сети Интернет / Д. И. Богущая // Актуальные проблемы современного образования в наследии Л. С. Выготского : матер. III Междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 18 ноября 2022 г.) / Гомельский гос. пед. колледж им. Л. С. Выготского ; редкол. Л. Л. Капаткова [и др.]. — Гомель : ГГПК, 2022. — С. 53–57.

Bogutskaya D. I. Destruktivnoe povedenie podrostkov v seti Internet / D. I. Bogutskaya // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya v nasledii L. S. Vygotskogo : mater. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Gomel', 18 noyabrya 2022 g.) / Gomel'skii gos. ped. kolledzh im. L. S. Vygotskogo ; redkol. L. L. Kapatkova [i dr.]. — Gomel' : GGPK, 2022. — S. 53–57.

2. Внутрисемейное взаимодействие матери и ребёнка-подростка в многодетных, полных малодетных и неполных семьях / О. И. Иванова, Н. С. Крамаренко, Н. В. Сидячева, Т. И. Шульга // Российский социально-гуманитарный журнал. — 2024. — № 2. — С. 151–172. — URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/14539> (дата обращения: 26.04.2025 г.). — Текст электронный.

Vnutrisemeinoe vzaimodeistvie materi i rebenka-podrostka v mnogodetnykh, polnykh malodetnykh i nepolnykh sem'yakh / O. I. Ivanova, N. S. Kramarenko, N. V. Sidiacheva, T. I. Shul'ga // Rossiiskii sotsial'no-gumanitarnyi zhurnal. — 2024. — № 2. — S. 151–172. — URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/14539> (data obrashcheniya: 26.04.2025 g). — Tekst elektronnyi.

3. *Иванова О. И.* Характер взаимодействия подростков с матерями в многодетных семьях / О. И. Иванова, О. В. Кулешова, Т. И. Шульга // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2023. — № 1. — С. 139–153. — DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153

Ivanova O. I. Kharakter vzaimodeistviya podrostkov s materyami v mnogodetnykh sem'yakh / O. I. Ivanova, O. V. Kuleshova, T. I. Shul'ga // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2023. — № 1. — S. 139–153. — DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153

4. *Новак Н. Г.* Психология зависимого и созависимого поведения. Понятие и виды зависимого поведения : практическое руководство / Н. Г. Новак. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. — 45 с.

Novak N. G. Psikhologiya zavisimogo i sozavisimogo povedeniya. Ponyatie i vidy zavisimogo povedeniya : prakticheskoe rukovodstvo / N. G. Novak. — Gomel' : GGU im. F. Skoriny, 2021. — 45 s.

5. *Погодина Е. К.* Особенности деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве / Е. К. Погодина, Д. И. Богуцкая // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А. П. Орловой) : сб. науч. ст. / сост.: Т. В. Савицкая [и др.] ; под науч. ред. Е. Л. Михайловой ; отв. за вып. С. А. Моторов. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2022. — С. 372–377.

Pogodina E. K. Osobennosti destruktivnogo povedeniya podrostkov v internet-prostranstve / E. K. Pogodina, D. I. Bogutskaya // Sotsial'no-psikhologicheskie problemy sovremennogo obshchestva: puti resheniya (pamyati professora A. P. Orlovoi) : sb. nauch. st. / sost.: T. V. Savitskaya [i dr.]; pod nauch. red. E. L. Mikhailovoi ; otv. za vyp. S. A. Motorov. — Vitebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2022. — S. 372–377.

6. Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте / Л. В. Зотова и др. // Ярославский педагогический вестник. — 2022. — № 4 (127). — С. 117–129.

Potrebnost' v bezopasnosti i opyt blizkikh otnoshenii v podrostkovom vozraste / L. V. Zotova i dr. // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. — 2022. — № 4 (127). — S. 117–129.

7. *Солдатова Г. У.* Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания / Г. У. Солдатова, А. Н. Ярмина // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 3 (35). — С. 17–31.

Soldatova G. U. Kiberbulling: osobennosti, rolevaya struktura, detsko-roditel'skie otnosheniya i strategii sovladaniya / G. U. Soldatova, A. N. Yarmina // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2019. — № 3 (35). — S. 17–31.

8. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 11–30.

Soldatova G. U. Tsifrovaya sotsializatsiya rossiiskikh podrostkov: skvoz' prizmu sravneniya s podrostkami 18 evropeiskikh stran / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2023. — T. 14, № 3. — S. 11–30.

9. *Стокдейл Л. А.* Техноференция родителей и детей и социально-эмоциональные поведенческие результаты: национальное репрезентативное исследование подростков в возрасте от 10 до 20 лет / Л. А. Стокдейл, С. М. Койн, Л. М. Падилла-Уокер // Компьютеры в поведении человека. — 2018. — № 88. — С. 219–226.

Stokdeil L. A. Tekhnoferentsiya roditelei i detei i sotsial'no-emotsional'nye povedencheskie rezul'taty: natsional'noe reprezentativnoe issledovanie podrostkov v vozraste ot 10 do 20 let / L. A. Stokdeil, S. M. Koin, L. M. Padilla-Uoker // Komp'yutery v povedenii cheloveka. — 2018. — № 88. — S. 219–226.

10. *Трунина С. В.* Причины и особенности проявления киберагрессии в подростковом возрасте / С. В. Трунина // Молодой ученый. — 2024. — № 1 (500). — С. 129–131. — URL: <https://moluch.ru/archive/500/109876/> (дата обращения: 09.03.2025). — Текст: электронный.

Trunina S. V. Prichiny i osobennosti proyavleniya kiberagressii v podrostkovom vozraste / S. V. Trunina // Molodoi uchenyi. — 2024. — № 1 (500). — S. 129–131. — URL:

<https://moluch.ru/archive/500/109876/> (data obrashcheniya: 09.03.2025). — Tekst: elektronnyi.

11. *Andreassen C. S.* Online social network site addiction: A comprehensive review / C. S. Andreassen // *Current Addiction Reports*. — 2015. — Vol. 2, no. 2. — P. 175–184. — DOI: 10.1007/s40429-015-0056-9

Brand M. Internet addiction: Coping styles, expectancies, and treatment implications / M. Brand, C. Laier & K. S. Young // *Frontiers in Psychology*. — 2014. — Vol. 5. — P. 1256. — DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01256

12. *Deci E. L.* The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci & R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. — 2000. — Vol. 11, no. 4. — P. 227–268. — DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

13. Development of a Facebook addiction scale / C. S. Andreassen, T. Torsheim, G. S. Brunborg & S. Pallesen // *Psychological Reports*. — 2012. — Vol. 110, no. 2. — P. 501–517. — DOI: 10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517

14. *Elhai J. D.* Fear of missing out (FOMO): Overview, theoretical underpinnings, and literature review on relations with severity of negative affectivity and problematic technology use / J. D. Elhai, H. Yang & C. Montag // *Revista Brasileira de Psiquiatria*. — 2021. — Vol. 43, no. 2. — P. 203–209. — DOI: 10.1590/1516-4446-2020-0870

15. Facebook addiction among Polish undergraduate students: Validity of measurement and relationship with personality and well-being / P. A. Atroszko, J. M. Balcerowska, P. Beresnowski [et al.] // *Computers in Human Behavior*. — 2018. — Vol. 85. — P. 329–338. — DOI: 10.1016/j.chb.2018.04.001

16. *Griffiths M.* A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework / M. Griffiths // *Journal of Substance Use : international journal of human–computer interaction*. — 2005. — Vol. 10, no. 4. — P. 191–197. — DOI: 10.1080/14659890500114359

17. Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (IPACE) model / M. Brand, K. S. Young, C. Laier [et al.] // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. — 2016. — Vol. 71. — P. 252–266. — DOI: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.033

18. *Karakose T.* Revealing the intellectual structure and evolution of digital addiction research: An integrated bibliometric and science mapping approach / T. Karakose, T. Tulebas & S. Papadakis // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2022. — Vol. 19, no. 22. — P. 14883. — DOI: 10.3390/ijerph192214883

19. *Keles B.* A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents / B. Keles, N. McCrae & A. Grealish // *International Journal of Adolescence and Youth*. — 2020. — Vol. 25, no. 1. — P. 79–93. — DOI: 10.1080/02673843.2019.1590851

20. *Kuss D. J.* Social networking sites and addiction: Ten lessons learned / D. J. Kuss & M. D. Griffiths // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2017. — Vol. 14, no. 3. — P. 311. — DOI: 10.3390/ijerph14030311

21. *McDaniel B. T.* Technoference: parent distraction with technology and associations with child behavior problems / B. T. McDaniel, J. S. Radesky // *Child development*. — 2018. — Vol. 89, no. 1. — P. 100–109.

22. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out / A. Przybylski, K. Murayama, C. DeHaan & V. Gladwell // *Computers in Human Behavior*. — 2013. — Vol. 29, no. 4. — P. 1841–1848. — DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.014

23. *Pontes H. M.* Beyond “Facebook addiction”: The role of cognitive-related factors and psychiatric distress in social networking site addiction / H. M. Pontes, M. Taylor &

V. Stavropoulos // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. — 2018. — Vol. 21, no. 4. — P. 240–247. — DOI: 10.1089/cyber.2017.0609

24. Sun Y. A review of theories and models applied in studies of social media addiction and implications for future research / Y. Sun & Y. Zhang // Addictive Behaviors. — 2021. — Vol. 114. — P. 106699. — DOI: 10.1016/j.addbeh.2020.106699

25. The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors / M. Brand, E. Wegmann, R. Stark [et al.] // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. — 2019. — Vol. 104. — P. 1–10. — DOI: 10.1016/j.neubiorev.2019.06.032

26. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study / C. S. Andreassen, J. Billieux, M. D. Griffiths [et al.] // Psychology of Addictive Behaviors. — 2016. — Vol. 30, no. 2. — P. 252–262. — DOI: 10.1037/adb0000160

27. Wegmann E. Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms / E. Wegmann, B. Stodt & M. Brand // Journal of Behavioral Addictions. — 2015. — Vol. 4, no. 3. — P. 155–162. — DOI: 10.1556/2006.4.2015.021

Сведения об авторе

Татьяна Ивановна Шульга — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», профессор кафедры общей и педагогической психологии Института психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the author

Tatiana Ivanovna Shulga — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology of the State University of Education, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology at the Institute of Psychology of the Moscow Psychologic-Social University.

Для цитирования: Шульга Т. И. Теоретический обзор исследований зависимости подростков в условиях цифровизации / Т. И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 172–185. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_172. — EDN: HLNIGA

For citation: Shulga T. I. Theoretical Review of Adolescent Addiction Studies in the Context of Digitalization, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 172–185. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_172, EDN: HLNIGA

Статья поступила в редакцию 25.03.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 25.03.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9.015

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_186

EDN: HAHEVA

Прогностическая модель типов и предикторов деструктивного поведения подростков

Мария Николаевна Кузнецова

Институт образования и практической психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ»,
Челябинск, Россия, manechka.ku@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8981-5481

Артур Алексеевич Лещук

ФГБОУ ВО «ЧелГУ», Челябинск, Россия, arturKirow01@mail.ru,
ORCID: 0009-0004-1828-5427

Аннотация. В статье представлена прогностическая модель типов и предикторов деструктивного поведения подростков, основанная на теоретическом анализе проблемы деструктивного поведения личности. Данная модель включает в себя соотношение возрастных особенностей становления личности с социально-психологическими предикторами и типами деструктивного поведения. В качестве предикторов деструктивного поведения подростков рассматриваются определённые личностные особенности, специфические отношения в микросоциальном окружении (семья) и характер влияния внешнего социально-психологического окружения (школа). Типами деструктивного поведения подростков являются асоциальный, аутодеструктивный и аффективный.

Ключевые слова: подростки, деструктивное поведение, типы деструктивного поведения, предикторы деструктивного поведения.

Predictive Model of Types and Predictors of Destructive Behavior in Adolescents

Maria N. Kuznetsova

CSU, Chelyabinsk, Russia, manechka.ku@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8981-5481

Artur A. Leshchuk

CSU, Chelyabinsk, Russia, arturKirow01@mail.ru, ORCID: 0009-0004-1828-5427

Abstract. The article presents a prognostic model of types and predictors of destructive behavior in adolescents, based on a theoretical analysis of the problem of destructive behavior of the individual. This model includes the relationship of age-related characteristics of personality development with socio-psychological predictors and types of destructive behavior. Certain personality traits, specific relationships in the microsocial environment (family) and the nature of the influence of the external socio-psychological environment (school) are

considered as predictors of destructive behavior in adolescents. The types of destructive behavior in adolescents are asocial, self-destructive and affective.

Keywords: adolescents, destructive behavior, types of destructive behavior, predictors of destructive behavior.

Современная социальная среда предъявляет повышенные требования к человеку, особенно на этапах становления личности, когда поиск оптимальных решений осуществляется в сложных, стрессовых ситуациях [10; 12; 15].

Молодое поколение наиболее остро переживает социальное неравенство, отвержение, отчуждённость, индивидуалистические установки в обществе, непоследовательность в принятии важных, общественно значимых решений [1; 3; 20]. Подобные переживания могут формировать у личности на этапах её становления агрессивность и неуверенность в будущем, а также способствовать увеличению деструктивных форм поведения. Это побуждает учёных психолого-педагогических и социально-гуманитарных наук более пристально и внимательно рассматривать те факторы и условия, которые провоцируют возникновение или ещё большее обострение и усугубление деструктивного поведения среди молодежи [5; 7; 22].

В перечень деструктивного поведения входят конфликты с применением физической силы, употребление психоактивных веществ, случаи травли и насилия, попытки суицида, нахождение подростка в запрещённых деструктивных субкультурах и интернет-сообществах [4; 18; 20].

Теоретический анализ проблемы деструктивного поведения личности позволил осуществить соотношение возрастных особенностей становления личности с социально-психологическими предикторами деструктивного поведения (табл. 1) [2; 6; 8; 11; 16; 19].

Таблица 1. Предикторы деструктивного поведения подростков

№	Возраст (этап становления личности)	Особенности становления личности	Предиктор деструктивного поведения
1	От 10 до 12 лет	Снижение познавательной активности в учебной деятельности; — познание системы межличностных отношений со сверстниками; — нестабильность усвоенных социальных норм и ценностей; — противостояние установленным нормам и правилам; — недостаточно развито умение контролировать собственное поведение	Доминирует влияние микросоциального окружения (взаимоотношения с членами семьи, типы воспитания)

№	Возраст (этап становления личности)	Особенности становления личности	Предиктор деструктивного поведения
2	От 13 до 15 лет	Познавательная активность реализуется как в учебной деятельности, так и в межличностных отношениях; — самооценка неадекватно занижена или завышена; — проявление агрессии в поведении по отношению к окружающим и к себе; — смена интересов; — резкое изменение переживаний; — высокий уровень потребности в межличностном общении; — эмоциональная неустойчивость	Доминирует влияние внешнего социально-психологического окружения (взаимоотношения со сверстниками, с учителями, психологический климат в школе). В меньшей мере оказывает влияние микросоциальное окружение (семья)
3	От 16 до 18 лет	Появление личностной стабильности; — изменение в характере; — ориентированы на общение с людьми разного пола и возраста; — развитие внутренних моральных ценностей	Доминирует влияние личностных особенностей и внешнего социально-психологического окружения

По результатам анализа таблицы 1 можно сделать вывод о том, что каждый возрастной этап становления личности имеет определённые личностные особенности и предикторы, влияющие на формирование деструктивного поведения.

Так, на этапе становления личности от 10 до 12 лет можно выделить наиболее значимые параметры личностных особенностей: снижение познавательной активности в учебной деятельности, познание системы межличностных отношений со сверстниками, нестабильность усвоенных социальных норм и ценностей, противостояние установленным правилам в обществе или группе, недостаточное развитие умения контролировать собственное поведение [8; 21; 23].

Среди предикторов, которые способствуют формированию деструктивного поведения, доминирует влияние семейных взаимоотношений. Так, например, авторитарный или попустительский стиль воспитания в семье оказывает негативное влияние на взаимоотношения ребёнка и родителя. Проявление раздражения со стороны родителей по отношению к ребёнку может привести к агрессивным формам поведения у подростка, которое способно как выражаться во внешнем мире (разрушение и уничтожение материальных вещей, конфликты с окружающими и применение физической силы), так и быть направлено на себя (порезы, удары и т. п.) [9; 13].

Этап становления личности от 13 до 15 лет характеризуется следующими особенностями: самооценка неадекватно занижена или завышена, проявление агрессии в поведении по отношению к окружающим и к себе, происходит смена интересов, резкое изменение переживаний, высокий уровень потребности в межличностном общении, эмоциональная неустойчивость, познавательная активность реализуется как в учебной деятельности, так и в межличностных отношениях.

В качестве предикторов, оказывающих влияние на формирование деструктивного поведения личности, доминирует влияние внешнего социально-психологического окружения (взаимоотношения со сверстниками, с учителями, психологический климат в школе). В меньшей мере оказывает влияние микросоциальное окружение (семья). В этот период подросток особенно остро переживает то, как к нему относятся и оценивают его окружающие сверстники, учителя, родители. Компания для общения может быть выбрана по принципу «здесь меня принимают и ценят», при этом подросток может не придавать значения, что группа использует деструктивные формы поведения (различные субкультуры, которые наносят ущерб предметам материального мира и обществу в целом). Также нарушенные взаимоотношения с учителями могут оказывать влияние на деструктивные формы поведения подростка. Ситуации, в которых учитель проявляет раздражительность, повышенную требовательность по отношению к ученику, могут провоцировать негативное поведение в виде срыва занятий, агрессивности, грубости в общении с педагогом и т. п.

На этапе становления личности от 16 до 18 лет можно выделить наиболее значимые параметры личностных особенностей подростка: происходят бурные изменения в характере, формируется личностная стабильность, происходит ориентация на общение с людьми разного пола и возраста, а также развитие внутренних моральных ценностей [14; 17].

Среди предикторов, оказывающих влияние на формирование деструктивного поведения, можно отметить личностные особенности подростка, которые к этому возрасту приобрели достаточно очерченные характеристики, и влияние внешнего социально-психологического окружения. Необходимо отметить, что в этом возрастном периоде у подростков снижается склонность к деструктивному поведению, вероятно, это может быть обусловлено тем, что в «свой мир» они допускают взрослых людей, которые в последующем могут стать для них авторитетами, особенно позитивное влияние происходит в случае, если взрослые своим примером показывают, на какие жизненные ценности необходимо обращать внимание, как следует адекватно реагировать в определённых ситуациях. Также в этом возрасте у подростка может

происходить смена интересов. Он может начать увлекаться исследованием будущей профессии, которой будет обучаться в высшем учебном заведении, и подготовкой к экзаменам. Но также в этом возрасте может происходить и развитие деструктивного поведения. Это чаще всего связано с тем, что в период младшего или среднего подросткового возраста, когда у ребёнка могли наблюдаться признаки деструктивных действий, вовремя никто из микро- и макросоциального окружения не обратил внимания на эти проявления и не оказал помощь и поддержку. В таких случаях деструктивное поведение в старшем подростковом возрасте может развиваться и проявляться уже в более агрессивных формах по отношению к окружающим и к себе.

Для более детального рассмотрения соотношения характеристик личностных особенностей и предикторов, которые определяются через тип деструктивного поведения, предложена прогностическая модель (рис. 1).

На рисунке 1 схематично изображены особенности каждого возрастного этапа становления личности и социально-психологические предикторы как факторы среды, оказывающие основное влияние на формирование определённого типа деструктивного поведения.

В период от 10 до 12 лет можно выделить такие личностные особенности, предполагающие деструктивное поведение, как противостояние и нарушение правил и норм, установленных в обществе или группе; недостаточно развитое умение контролировать собственное поведение, которое может проявляться в импульсивных действиях и реакциях; снижение познавательной активности.

К предикторам этого возрастного периода можно отнести авторитарный или попустительский стиль воспитания в семье; общение со сверстниками из деструктивных субкультур, что может повлечь за собой негативные последствия; нарушенные взаимоотношения с учителями. Преимущественным типом деструктивного поведения, которое может быть характерно для этого возраста, является асоциальное деструктивное поведение. Оно имеет следующие проявления: агрессия, которая может проявляться вербально и физически; желание противостоять установленным в обществе нормам и правилам, если они «мешают» подростку. Следует отметить, что наряду с асоциальным поведением в этом возрастном периоде проявляются и такие типы, как аутодеструктивное и аффективное поведение.

Период от 13 до 15 лет характеризуется следующими личностными особенностями: неадекватно заниженная или завышенная самооценка, агрессивное поведение по отношению к себе и к окружающим, эмоциональная неустойчивость и лабильность.



Рисунок 1. Прогностическая модель типов и предикторов деструктивного поведения на этапах становления личности

К предикторам этого возраста можно отнести нарушения взаимодействия со сверстниками в референтной группе, которая играет главную роль в жизни подростка; невовлечённость в учебную деятельность; дисгармоничные взаимоотношения с родителями.

Преимущественным типом деструктивного поведения, которое характерно для этого возраста, является аутодеструктивное поведение. При таком типе поведения разрушающие действия направлены на себя и проявляются в виде порезов, попыток суицида. Следует отметить, что наряду с аутодеструктивным поведением в этом возрастном периоде проявляются и такие типы, как асоциальное и аффективное поведение.

Период от 16 до 18 лет характеризуется следующими личностными особенностями: развитие внутренних моральных ценностей и идеалов зависит от окружающей среды (авторитетов); изменения в характере; внутренний конфликт между «Я-взрослый» и «Я-ребёнок».

В качестве предикторов как факторов среды, оказывающих основное влияние на формирование и развитие деструктивного поведения, можно выделить следующие параметры: искажённые ценности и отсутствие идеалов; конфликт и неконструктивное общение со сверстниками; непризнание взрослости подростка в семейных отношениях.

Преимущественным типом деструктивного поведения этого возрастного этапа становления личности является аффективный тип. Это поведение характеризуется низким контролем над эмоциональными реакциями, что проявляется в предметной и эмоциональной агрессии, а также характеризуется чрезмерной импульсивностью и вспыльчивостью в поведении и общении. Следует отметить, что наряду с аффективным поведением в этом возрастном периоде проявляются и такие типы, как асоциальное и аутодеструктивное поведение.

Таким образом, исходя из понимания данного соотношения личностных особенностей, социально-психологических предикторов и типов деструктивного поведения личности, необходимо строить психокоррекционную работу с подростками, а также учитывать вышеперечисленные особенности при проведении процедуры восстановительной медиации.

Библиографический список

1. *Абдурахманова А. Т.* Деструктивное поведение как проблема адаптации в обществе / А. Т. Абдурахманова // Вестник науки и образования. — 2020. — № 7-2 (85). — С. 95–97.

Abdurakhmanova A. T. Destruktivnoe povedenie kak problema adaptatsii v obshchestve / A. T. Abdurakhmanova // Vestnik nauki i obrazovaniya. — 2020. — № 7-2 (85). — С. 95–97.

2. Агрессия и автономия в подростковом возрасте / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, М. С. Фоменко [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 3, № 3. — С. 117–128.

Agressiya i avtonomiya v podrozkovom vozraste / K. D. Khlomov, A. A. Bochaver, M. S. Fomenko [i dr.] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2022. — Т. 3, № 3. — С. 117–128.

3. Бардышевская М. К. Деструктивные факторы в развитии младших школьников с социально опасной агрессией / М. К. Бардышевская // Вопросы психологии. — 2022. — Т. 68, № 3. — С. 59–70.

Bardyshevskaya M. K. Destruktivnye faktory v razvitiі mladshikh shkol'nikov s sotsial'no opasnoi agressiei / M. K. Bardyshevskaya // Voprosy psikhologii. — 2022. — T. 68, № 3. — S. 59–70.

4. Горьковская И. А. Изменение воспитательных практик в семьях подростков с устойчивым противоправным поведением в период с 1989 по 2020 г. / И. А. Горьковская, А. В. Микляева // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2022) : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 15 апреля 2022 г.) / под ред. Ю. А. Шаранова ; сост. И. Ю. Кобозев, А. А. Сарсенова. — Санкт-Петербург : С.-Петерб. ун-т МВД РФ, 2022. — С. 166–171.

Gor'kovaya I. A. Izmenenie vospitatel'nykh praktik v sem'yakh podroستkov s ustoiちivym protivopravnym povedeniem v period s 1989 po 2020 g. / I. A. Gor'kovaya, A. V. Miklyaeva // Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'evskie chteniya — 2022) : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 15 aprelya 2022 g.) / pod red. Yu. A. Sharanova ; sost. I. Yu. Kobozev, A. A. Sarsenova. — Sankt-Peterburg : S.-Peterb. un-t MVD RF, 2022. — S. 166–171.

5. Горьковская И. А. Направления профилактики противоправного поведения подростков в России / И. А. Горьковская // Психология человека в образовании. — 2020. — Т. 2, № 3. — С. 265–276.

Gor'kovaya I. A. Napravleniya profilaktiki protivopravnogo povedeniya podroستkov v Rossii / I. A. Gor'kovaya // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. — 2020. — T. 2, № 3. — S. 265–276.

6. Исаева О. М. Факторы психологического благополучия российской молодежи / О. М. Исаева, Е. Н. Волкова, А. Ю. Акимова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 4. — С. 24–35.

Isaeva O. M. Faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya rossiiskoi molodezhi / O. M. Isaeva, E. N. Volkova, A. Yu. Akimova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 4. — S. 24–35.

7. Корзунин В. А. Криминальная идентичность несовершеннолетних правонарушителей в контексте современных исследований / В. А. Корзунин, С. В. Духновский, Ф. В. Енгальчев // Виктимология. — 2023. — Т. 10, № 1. — URL: <https://victimolog.ru/index.php/victimo/article/view/512> (дата обращения: 10.02.2025 г.). — Текст: электронный.

Korzunin V. A. Kriminal'naya identichnost' nesovershennoletnikh pravnarushtelei v kontekste sovremennykh issledovaniy / V. A. Korzunin, S. V. Dukhnovskii, F. V. Engalychev // Viktimologiya. — 2023. — T. 10, № 1. — URL: https://victimolog.ru/index.php/victimo/article/view/512 (data obrashcheniya: 10.02.2025 g.). — Tekst: elektronnyi.

8. Кузнецова М. Н. К проблеме деструктивного поведения детей и подростков / М. Н. Кузнецова // Гуманитарное образование в экономическом вузе : матер. VII Междунар. науч.-практ. очно-заочной конф. (Москва, 01–28 ноября 2018 г.). — Москва : Рос. экон. ун-т им. Г. В. Плеханова, 2019. — С. 260–263.

Kuznetsova M. N. K probleme destruktivnogo povedeniya detei i podroستkov / M. N. Kuznetsova // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze : mater. VII Mezhdunar. nauch.-prakt. ochno-zaochnoi konf. (Moskva, 01–28 noyabrya 2018 g.). — Moskva : Ros. ekon. un-t im. G. V. Plekhanova, 2019. — S. 260–263.

9. Кузнецова М. Н. Психологические предикторы деструктивного поведения личности / М. Н. Кузнецова, Л. С. Рычкова // Личность в норме и патологии : матер.

Междунар. науч.-практ. конф. Посв. 45-летию Челябинского гос. ун-та (Челябинск, 22–23 апреля 2021 г.). — Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2021. — С. 47–48.

Kuznetsova M. N. Psikhologicheskie prediktory destruktivnogo povedeniya lichnosti / M. N. Kuznetsova, L. S. Rychkova // Lichnost' v norme i patologii : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Posv. 45-letiyu Chelyabinskogo gos. un-ta (Chelyabinsk, 22–23 aprelya 2021 g.). — Chelyabinsk : Chelyabinskii gos. un-t, 2021. — S. 47–48.

10. *Кузнецова М. Н. Типы деструктивного поведения личности / М. Н. Кузнецова, Л. С. Рычкова // Личность в норме и патологии : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 20–21 апреля 2023 г.) / Челябинский гос. ун-т, Ин-т образования и практической психологии. — Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2023. — С. 79–80.*

Kuznetsova M. N. Tipy destruktivnogo povedeniya lichnosti / M. N. Kuznetsova, L. S. Rychkova // Lichnost' v norme i patologii : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Chelyabinsk, 20–21 aprelya 2023 g.) / Chelyabinskii gos. un-t, In-t obrazovaniya i prakticheskoi psikhologii. — Chelyabinsk : Chelyabinskii gos. un-t, 2023. — S. 79–80.

11. *Прялухина А. В. Трудные дети: актуальные проблемы и возможности профилактики деструктивного поведения / А. В. Прялухина, И. Б. Храпенко // Казанский педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 1–8.*

Pryalukhina A. V. Trudnye deti: aktual'nye problemy i vozmozhnosti profilaktiki destruktivnogo povedeniya / A. V. Pryalukhina, I. B. Khrapenko // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — № 3. — S. 1–8.

12. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 2. — С. 5–16.

Psikhologicheskaya bezopasnost' i sotsial'nyi intellekt podroستkov i yunoshei / I. A. Baeva, L. A. Gayazova, I. V. Kondakova, E. B. Laktionova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2021. — T. 26, № 2. — S. 5–16.

13. *Реан А. А. Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением / А. А. Реан, И. А. Коновалов, М. А. Новикова // Мир психологии. — 2015. — № 1 (93). — С. 75–86.*

Rean A. A. Sem'ya v predstavlenii podroستkov s prosotsial'nym i asotsial'nym povedeniem / A. A. Rean, I. A. Konovalov, M. A. Novikova // Mir psikhologii. — 2015. — № 1 (93). — S. 75–86.

14. *Рычкова Л. С. Подходы к пониманию деструктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии / Л. С. Рычкова, М. Н. Кузнецова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. — 2018. — № 4. — С. 172–180. — DOI: 10.25588/CSPU.2018.82.4..019*

Rychkova L. S. Podkhody k ponimaniyu destruktivnogo povedeniya v zarubezhnoi i otechestvennoi psikhologii / L. S. Rychkova, M. N. Kuznetsova // Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta. — 2018. — № 4. — S. 172–180. — DOI: 10.25588/CSPU.2018.82.4..019

15. *Сапранкова М. В. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала старших подростков / М. В. Сапранкова, Л. С. Рычкова // Научный поиск : матер. XIII науч. конф. аспирантов и докторантов (Челябинск, 13–15 апреля 2021 г.). — Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2021. — С. 154–162.*

Saprankova M. V. Koping-strategii v strukture lichnostnogo potentsiala starshikh podroستkov / M. V. Saprankova, L. S. Rychkova // Nauchnyi poisk : mater. XIII nauch. konf. aspirantov i doktorantov (Chelyabinsk, 13–15 aprelya 2021 g.). — Chelyabinsk : Izd. tsentr YuUrGU, 2021. — S. 154–162.

16. *Сергоманов П. А. Российские подростки эпохи позднего СССР и современного Российского общества / П. А. Сергоманов, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 40–53.*

Sergomanov P. A. Rossiiskie podrostki epokhi pozdnego SSSR i sovremennogo Rossiiskogo obshchestva / P. A. Sergomanov, A. D. Andreeva, E. E. Danilova // *Voprosy psikhologii*. — 2020. — № 4. — S. 40–53.

17. *Смакотина-Лацис И. В.* Деструктивное поведение у подростков-правонарушителей, осужденных к лишению свободы : аналитический обзор / И. В. Смакотина-Лацис. — Москва : ГНЦ ССП, 2005. — 47 с.

Smakotina-Latsis I. V. Destruktivnoe povedenie u podrostkov-pravonarushitelei, osuzhdennykh k lisheniyu svobody : analiticheskii obzor / I. V. Smakotina-Latsis. — Moskva : GNTs SSP, 2005. — 47 s.

18. *Собкин В. С.* Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт / В. С. Собкин, А. В. Федотова // *Психологическая наука и образование*. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 5–18.

Sobkin V. S. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatie i lichnyi opyt / V. S. Sobkin, A. V. Fedotova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 5–18.

19. *Столбун Ю. В.* Некоторые причины деструктивности и возможности ее преодоления / Ю. В. Столбун // *Деструктивность человека: истоки и перспективы в детстве : матер. III регион. науч.-практ. конф. (Ижевск, 1–2 декабря 2004 г.)*. — Ижевск : [б. и.], 2004. — С. 60–63.

Stolbun Yu. V. Nekotorye prichiny destruktivnosti i vozmozhnosti ee preodoleniya / Yu. V. Stolbun // *Destruktivnost' cheloveka: istoki i perspektivy v detstve : mater. III region. nauch.-prakt. konf. (Izhevsk, 1–2 dekabrya 2004 g.)*. — Izhevsk : [b. i.], 2004. — S. 60–63.

20. *Стрельцова В. П.* Концепция «Психология отношений личности» В. Н. Мясищева и её значение для образовательной, медицинской и управленческой практики : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. П. Стрельцова. — Ярославль, 2002. — 25 с.

Strel'tsova V. P. Kontseptsiya «Psikhologiya otnoshenii lichnosti» V. N. Myasishcheva i ee znachenie dlya obrazovatel'noi, meditsinskoi i upravlencheskoi praktiki : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05 / V. P. Strel'tsova. — Yaroslavl', 2002. — 25 s.

21. *Тактуева Ю. Г.* Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков / Ю. Г. Тактуева, А. Н. Софронов // *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. — 2020. — № 1. — С. 104–108.

Taktueva Yu. G. Destruktivnye detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov / Yu. G. Taktueva, A. N. Sofronov // *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. — 2020. — № 1. — S. 104–108.

22. *Трошина Н. В.* Формы агрессивного выражения деструктивности в современном обществе / Н. В. Трошина // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. — 2017. — № 7 (81). — С. 193–195.

Troshina N. V. Formy agressivnogo vyrazheniya destruktivnosti v sovremennom obshchestve / N. V. Troshina // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. — 2017. — № 7 (81). — S. 193–195.

23. *Abakumova I. V.* Hypoadaptive strategy of meaning building as a manifestation of personality infantilism / I. V. Abakumova, A. V. Grishina, M. V. Godunov // *Educational Bulletin Consciousness*. — 2021. — Vol. 23, no. 1. — P. 31–35.

24. *Kolenova A.* The main system value orientations of the personality / A. Kolenova, M. Elagina, D. Kiseleva // *E3S Web of Conferences : 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021 (Rostov-on-Don, 2021)*. — Rostov-on-Don : EDP Sciences, 2021. — Vol. 273. — DOI: 10.1051/e3sconf/202127310033

25. *Sung-Jae L. Parenting Styles And Emotional Intelligence Of HIV Affected Children In Thailand / Lee Sung-Jae, Li Li, P. Thammawijaya // AIDS Care. — 2013. — No. 25 (12). — P. 1536–1543. — URL: file:///C:/Users/kovaleva/Downloads/49.ParentingstylesAIDSCare-May2013.pdf (date of the application: 10.02.2025). — Text: electronic.*

Информация об авторах

Мария Николаевна Кузнецова — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Артур Алексеевич Лещук — магистрант 2-го курса кафедры психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Information about the authors

Maria Nikolaevna Kuznetsova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of Special and Clinical Psychology, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University.

Artur Alekseevich Leshchuk — 2nd year Master's Student of the Department of Psychology of Chelyabinsk State University.

Для цитирования: Кузнецова М. Н. Прогностическая модель типов и предикторов деструктивного поведения подростков / М. Н. Кузнецова, А. А. Лещук // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 186–196. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_186. — EDN: HAHEVA

For citation: Kuznetsova M. N., Leshchuk A. A. Predictive Model of Types and Predictors of Destructive Behavior in Adolescents, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 186–196. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_186, EDN: HAHEVA

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; одобрена после рецензирования 28.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.
The article was submitted 03.03.2025; approved after reviewing 28.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Понимание цикла агрессивного поведения: теоретические и интервенционные перспективы

Юлия Юрьевна Макагонова¹

Витал Практис Университет,
ИПКР ГАОУ ВО «МГПУ»

Москва, Россия, makagonovaiulia@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4008-0300

Аннотация. Агрессивное поведение — сложный феномен, имеющий разнообразные причины и проявления. Его истоки могут крыться как во внутренних психологических конфликтах, так и во внешних социальных факторах. Некоторые люди прибегают к агрессии, пытаясь защитить себя или близких, в то время как у других она связана с низким уровнем развития навыков общения и эмоциональной саморегуляции, независимо от их возраста.

Агрессивное поведение часто является способом реагирования на стрессовую ситуацию, реальную или мнимую угрозу, которая может вызвать физические или психические реакции. Такое поведение может иметь форму нападения или защиты, в зависимости от ситуации и мотивации агрессора. Для пострадавшего субъекта важно понять, что агрессия не всегда является намеренным нападением на него, а может быть следствием внутреннего напряжения и неспособности справиться с ситуацией другими способами.

Распознать и понять корни этого феномена — важная задача, требующая комплексного подхода. Эффективная работа с агрессивным поведением предполагает индивидуальный подход, учитывающий психологические, социальные и биологические предикторы его возникновения. В статье рассматривается теоретическая триада понятий «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение», предложенная на основе синтеза существующих взглядов на данные феномены в психологической науке. Некоторые трактовки цикла агрессивного поведения переведены автором и публикуются впервые. Описана модель понимания цикла агрессивного поведения и ее применение к детям с общим недоразвитием речи на основе подхода психологии развития, клинических исследований детей и подростков и эмпирических исследований детей с нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, цикл агрессивного поведения, дошкольный возраст, нарушенное речевое развитие, общее недоразвитие речи.

¹ *Научный руководитель:* **Валявко Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия. ORCID: 0000-0001-7195-6374. E-mail valyavko@yandex.ru

Scientific Supervisor: **Valyavko Svetlana Mihailovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University of Education, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0001-7195-6374. E-mail valyavko@yandex.ru

The Aggressive Behavior Cycle: an Analysis and Correction

Yuliya Yu. Makagonova

Vital Practice University, Moscow, Russia, makagonovaiulia@yandex.ru,
ORCID: 0000-0003-4008-0300

Abstract. Aggressive behavior is a complex phenomenon with diverse causes and manifestations. Its origins may lie in both internal psychological conflicts and external social factors. Some individuals resort to aggression as a means of protecting themselves or their loved ones, while for others, it is linked to a low level of communication skills and emotional self-regulation, regardless of their age.

Aggressive behavior is often a response to stressful situations or perceived threats, which can trigger physical or psychological reactions. Such behavior may take the form of attack or defense, depending on the situation and the aggressor's motivation. It is crucial for the affected individual to understand that aggression is not always an intentional attack against them but may be a result of internal tension and an inability to cope with the situation in other ways.

Identifying and understanding the roots of this phenomenon is a vital task that requires a comprehensive approach. Effective coping strategies for aggression invariably involve an individualized approach that considers the psychological, social, and biological predictors of its occurrence.

This article delves into the theoretical triad of the concepts “aggression,” “aggressiveness,” and “aggressive behavior” while synthesizing the existing views on these phenomena in psychology. Additionally, it describes a model for understanding the cycle of aggressive behavior and its application to children with general speech underdevelopment, drawing on developmental psychology, clinical research on children and adolescents, and empirical studies of children with speech development disorders.

Keywords: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, aggressive behavior cycle, preschool age, speech development disorders, general speech underdevelopment.

Введение

Агрессия не всегда проявляется в виде открытого физического воздействия. Порой она принимает более завуалированные формы — пассивно-агрессивного поведения, манипуляций, внутреннего напряжения, которое может проявляться в форме аутоагрессии. Исследования показывают, что агрессивное поведение у детей и подростков может быть связано с различными факторами, такими как ранние нарушения развития, психологические травмы, генетические предпосылки или социокультурные аспекты [6]. Понимание этих факторов помогает разработать эффективные методики воздействия на агрессивность поведения среди детей разных возрастных групп.

Применяя комплексный подход к анализу агрессивного поведения, включающий физиологические, психологические и социологические измерения, мы можем более глубоко понять причины и механизмы возникновения агрессии, а также разработать индивидуальные программы помощи и поддержки для детей и их окружения, страдающих от этого явления.

Понятие агрессивного поведения в традиционной психологической науке

Первая проблема заключается в определении агрессии. Согласно Б. Вителло агрессия — это поведение, умышленно направленное на причинение физического ущерба лицам или имуществу [27]. Инструменты оценки, используемые в настоящее время для измерения агрессии, основаны на различных определениях данного феномена. Для некоторых авторов агрессия определяется неконтролируемым гневом. Для других — тем фактом, что объекты, на которые направлено поведение, должны быть уничтожены. Третьи исследователи под агрессией понимают физическое нападение по отношению к людям. Арнольд Басс определил агрессию как реакцию, вызывающую вредные стимулы для другого организма [3; с. 25–28]. «Вредные стимулы» могут выражаться физически — через прямое воздействие без применения оружия или других инструментальных средств, холодным или огнестрельным оружием, а также вербально (ругательства, угрозы).

Уже сейчас существует проблема интерпретации агрессии: вред для других не воспринимается и не понимается некоторыми людьми. Такие исследователи, как Роберт Плутчик, Михаэль Ван Прааг и другие, считают, что гнев является одним из основных факторов агрессии, и поэтому используют «уровень гнева» или «элементы чувства гнева» для измерения агрессии [13; 24]. Таким образом, кажется, что на измерение агрессии большое влияние оказывают конкретные определения и коннотации, и делается заключение, что «разные инструменты могут измерять разные факторы агрессии» [16].

Агрессия как детерминант поведения рассматривается как драйв (непреодолимое влечение), эмоция, аффект, побуждение, мотив, установка, намерение и т. д. [10]. Агрессия определяется как интенсивная активность и желание утвердить себя в обществе. Л. Бендер, к примеру, описывала агрессию как склонность либо приближаться к объекту, либо удаляться от него [9]. Ф. Аллан характеризует агрессию как внутреннюю силу, не уточняя её источник, которая позволяет человеку сопротивляться внешним воздействиям [12]. При этом деструктивный компонент человеческой активности является все же необходимым. Индивидуальные потребности в развитии способствуют формированию у людей навыков, позволяющих преодолевать преграды и устранять любые трудности, которые могут помешать их росту. Понимание этого аспекта помогает создавать более эффективные стратегии и подходы, направленные на гармоничное развитие личности [8].

Л. Берковиц развил свою теорию фрустрации-агрессии (*агрессии как агрессивного поведения. Прим. Ю. Ю.*), акцентируя роль когнитивных

и эмоциональных факторов. Связь между фрустрацией и агрессией опосредована формированием когнитивных ассоциаций, зависящих от контекста. Берковиц подчеркивает, что негативные стимулы (включая фрустрацию) вызывают негативные аффективные состояния, которые, в зависимости от когнитивной оценки ситуации, могут приводить к агрессии. Таким образом, реакция определяется не только наличием фрустрации, но и её когнитивной интерпретацией [11].

В рамках эволюционно-генетического подхода внутривидовая агрессия расценивается как биологически целесообразная форма поведения, способствующая выживанию и адаптации [2].

Агрессия трактуется как процесс, мотив или драйв, имеющий специфическую функцию и организацию. Агрессивность же рассматривается как некоторая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека [10].

Агрессивное поведение, в свою очередь, выступает деятельностным отражением агрессии. Его изучение должно быть направлено на анализ специфики проявлений агрессии, причем как тех, которые свойственны данной социальной группе (типичные для данной группы проявления агрессии), так и тех, которые могут не соответствовать типичным признакам и быть обусловленными индивидуально-психологическими факторами, в том числе особенностями агрессивного состояния индивида (не обязательно, что субъект демонстрирует агрессивное поведение лишь тем образом, который свойственен социальной группе, к которой он принадлежит).

На основе синтеза существующих взглядов на агрессивное поведение, агрессивность и агрессию, нами предлагается иллюстрация понятий, представленная на схеме ниже (рис. 1).

Данная иллюстрация показывает, что сущность агрессивности субъектов определенной возрастной группы (например, дошкольников) представлена как синтез содержания их агрессивного состояния (эмоций, мыслей, волевых функций) и агрессивного поведения (типичных или индивидуальных актов агрессивного поведения). Агрессия в данном случае рассматривается как причинный конструкт, отражающий факторы агрессивного поведения, разделенные нами на внутренние (личностно-психологические, обусловленные внутренним состоянием, переживаниями и прочими личностными, глубинными свойствами субъекта) и внешние (зависящие от среды — ее состояния и обстоятельств, которые могли стать причинами агрессивного поведения).

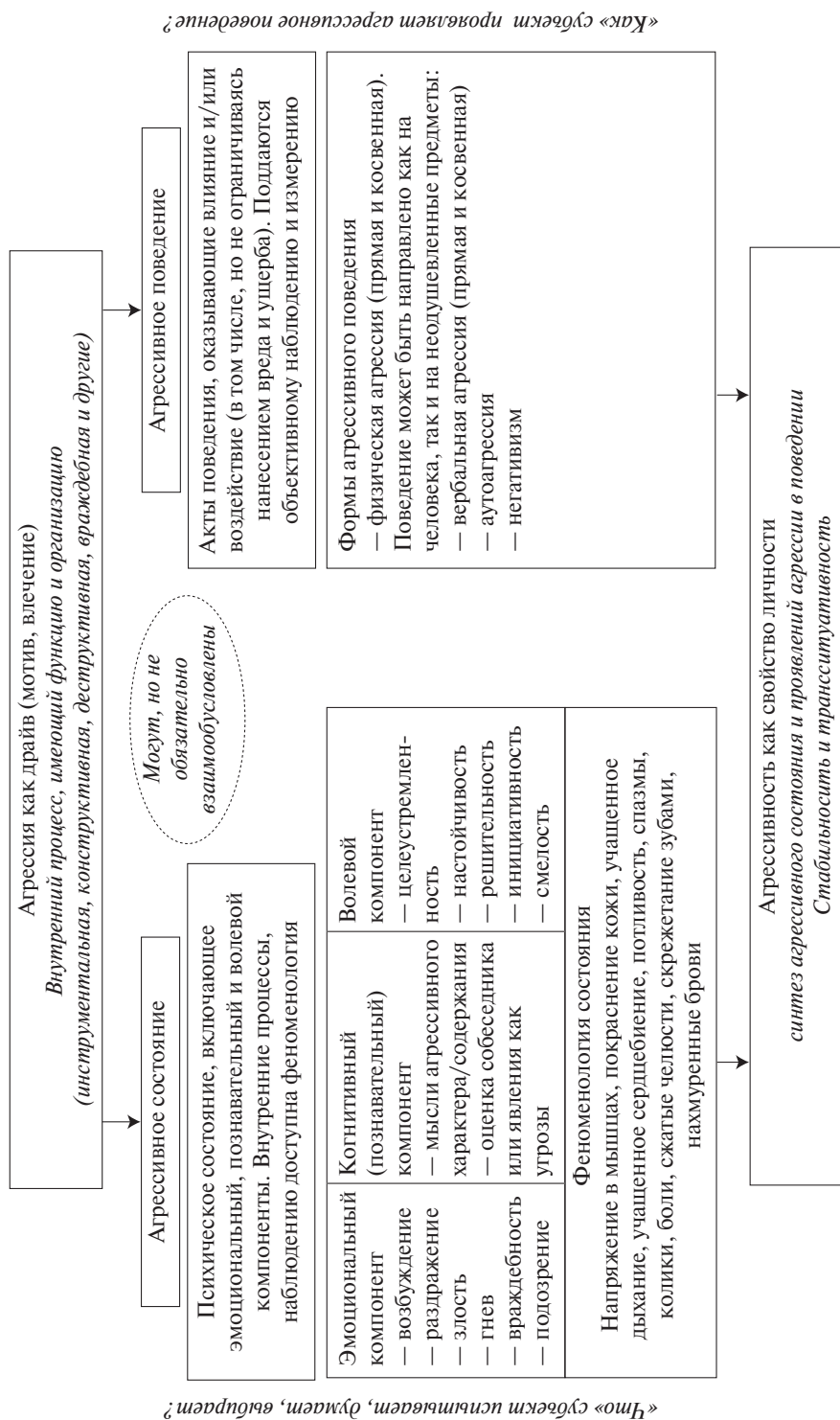


Рисунок 1. Триада понятий «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение»

В итоге, изучение агрессии дает ответ на вопрос «почему?» (что стало внутренней первопричиной агрессивного состояния, агрессивного поведения и формирования агрессивности личности, при их устойчивости и трансситуативности), изучение агрессивных состояний дает ответ на вопрос «что способствует?» или «какое наполнение?» в психических процессах и психологических состояниях субъекта, а изучение агрессивного поведения — ответ на вопрос «как?», то есть как именно агрессивное поведение проявляется, с учетом или без принадлежности субъекта к определенной социальной группе.

Таким образом, само понятие агрессивного поведения различается в зависимости от человека, подвергшегося его воздействию, и его/ее социокультурного окружения. Какова разница, предел между «нормальным агрессивным поведением» и патологическим? Определенные общества или отдельные личности считают агрессию нормальным поведением, направленным на выживание, тогда как другие считают это опасным, неадекватным поведением, нацеленным на деструктивные цели. Это позволяет нам отметить необходимость принять во внимание социокультурный контекст, в котором происходит такое поведение.

Модель агрессивного поведения Сильви Торджман

Любой индивид вовлечен в динамическое взаимодействие, в котором агрессивное поведение функционирует как специфический язык, требующий интерпретации обеими сторонами: агрессором и субъектом, на которого направлены данные действия. Это поднимает ряд важных вопросов, требующих анализа: каково значение агрессии для агрессора? Как воспринимается агрессивное поведение стороной, на которую оно направлено? Какие намерения стремится выразить агрессор посредством данного поведения и почему выбран именно этот способ коммуникации? Каковы особенности реакции индивида, подвергшегося агрессии, и каким образом эта реакция влияет на дальнейшее поведение агрессора?

Мы взяли за основу модель понимания цикла агрессивного поведения, предложенную профессором детской психиатрии С. Торджман (S. Tordjman, University Hospital Center for Child and Adolescent Psychiatry (RHUPEA)). Она (модель) является предметом нашего осмысления, переведена нами и впервые публикуется на русском языке. Модель понимания цикла агрессивного поведения во взаимодействии учитывает факторы, участвующие в агрессивном поведении, а также различные уровни воздействия на нежелательное поведение агрессора [26].

Подход профессора С. Торджман реализуется нами в применении к детям с общим недоразвитием речи (далее по тексту ОНР), основываясь

на принципах психологии развития, данных клинических исследований в области детской и подростковой психиатрии, а также результатах эмпирических исследований, посвященных особенностям речевого развития. Такой подход предлагает новый ракурс для оценки возможностей коррекции агрессивного поведения у детей с речевым недоразвитием.

Предложенная модель представляет собой инструмент для анализа различных уровней понимания контекста формирования агрессивного поведения, а также определения возможных профессиональных воздействий на каждом этапе. Несмотря на присущие ей ограничения, данная модель способствует выявлению ключевых факторов и механизмов управления агрессивным поведением.

Воздействие физических или психических угроз провоцирует ожидание негативных последствий, сопровождающееся состоянием тревоги, а также стрессом, проявляющимся на физиологическом уровне (биологический стресс). Возникшая тревога и воспринимаемый стресс могут выступать катализаторами провоцирующей, враждебной или защитной агрессии [15].

Рассматриваемая модель иллюстрирует феномен порочного круга агрессии, при котором подавление агрессивного поведения как основная или единственная стратегия реагирования может способствовать усилению физических и психических угроз, а также повышению уровня стресса.

Наиболее распространенной реакцией на агрессивное поведение детей является применение наказания или угрозы наказания, что затрагивает их чувство безопасности, личное пространство или имущество. Личное пространство и предметы, воспринимаемые агрессором как часть его «я», играют ключевую роль в формировании реакции: любое вторжение в эти границы рассматривается ребенком как угроза его личности, что провоцирует дальнейшее агрессивное поведение [6]. Как отмечают исследователи, реагирование на агрессивные действия исключительно посредством наказания запускает процесс эскалации, который, по мере ослабления эффекта наказания, неизбежно приводит к усилению агрессивного поведения [15].

С. Торджман предлагает модель, в которой отражено несколько уровней понимания агрессивного поведения, что открывает доступ к нескольким уровням воздействия на цикл агрессивного поведения. Компоненты модели представлены на рисунке 2.

Воздействия специалистов могут происходить на уровне *стрессовых ситуаций* (уровень 1), на уровне агрессора (*восприятие стрессовой ситуации*: уровень 2 — и *реагирование на ситуацию*: уровень 3) и на уровне субъекта или группы, подвергающихся агрессии (*восприятие агрессии*: уровень 4 — и их *ответ*: уровень 5). Подвергнем более пристальному

рассмотрению содержание уровней и транспонируем модель С. Торджман на детей дошкольного возраста.

Компоненты модели	Сторона, проявляющая агрессию			Сторона, принимающая агрессию	
					
Уровни	Стрессовая ситуация	Восприятие агрессором стрессовой ситуации	Реагирование на стрессовую ситуацию	Восприятие обращенной агрессии субъектом или группой	Ответ на агрессивное поведение
Эмоциональный компонент	Физическая или психическая угроза	Хронический или острый стресс и тревога	Реактивный эмоциональный ответ	Страх	Реактивный эмоциональный ответ
Объект воздействия	Ситуация	Агрессор	Агрессивное поведение / проявление агрессии	Субъект или группа, подвергшиеся агрессии	Наказание и/или ответные агрессивные действия

Рисунок 2. Модель понимания цикла агрессивного поведения между агрессором и принимающей стороной

Уровень стрессовой ситуации. Мы можем попытаться смягчить стрессовую ситуацию (*уровень 1*) или избежать ее. Ранняя интервенция в условиях враждебного окружения ребенка является критически важной, поскольку такие условия способствуют развитию хронического стресса, который может стать основой агрессивного поведения. Семейный и социальный опыт ребенка, включающий случаи насилия, эмоциональную депривацию и другие стрессовые факторы, оказывает значительное влияние на восприятие агрессии, способствуя нормализации агрессивного типа взаимодействия. Определение агрессии как «адаптивной» или «неадаптивной» в значительной степени зависит от уровня семейной или социальной толерантности к агрессивному поведению. Согласно гипотезе Паттерсона, уровень агрессивности у детей напрямую коррелирует с родительским стилем, характеризующимся высокой терпимостью к проявлениям агрессии [23]. Жестокие условия семейной или социальной среды способны сформировать у ребенка склонность к повторяющимся актам агрессивного поведения, поскольку агрессия выступает в качестве единственного освоенного механизма реагирования на стрессовые ситуации. Более того, систематическое проявление агрессии может приобретать дополнительное значение, служа подтверждением принадлежности к семье или социальной группе.

Согласно гипотезе цикла насилия, жестокое обращение или эмоциональное отвержение в детском возрасте существенно повышают

вероятность формирования и закрепления агрессивных паттернов поведения, которые впоследствии могут трансформироваться в преступную деятельность во взрослом возрасте [28].

Многими исследователями детского возраста неоднократно указывалось на факт хронического стресса в семьях, имеющих детей с нарушениями развития. Поэтому представилось интересным рассмотреть и распространить модель С. Торджман в отношении этой категории лиц.

Так, семья ребенка с общим недоразвитием речи может испытывать дополнительный стресс от его агрессивного поведения, что создает ситуацию эмоционального дискомфорта как для ее членов, так и для самого ребенка. Агрессивный ребенок может неосознанно эмоционально отвергаться членами семьи и зачастую отвергается сверстниками (оказывается вне игры и общения, т. е. в социальной изоляции) [5].

Экспериментальные исследования с использованием животных моделей свидетельствуют о том, что социальная изоляция вызывает стресс, который, в свою очередь, провоцирует агрессивные проявления [19; 25]. Аналогичные результаты были выявлены в исследованиях на людях, демонстрирующих значительную корреляцию между чувством одиночества и склонностью к агрессии [18; 29]. В частности, у подростков, характеризующихся высоким уровнем одиночества, наблюдается повышенная частота физической агрессии [25].

Учитывая то, что взаимодействие со сверстниками в дошкольном возрасте является одним из ключевых факторов развития личности, мы можем предположить, что дошкольник с общим недоразвитием речи в данный сенситивный период оказывается в ситуации коммуникативной депривации и это подталкивает его к поиску доступных ему форм взаимодействия [1].

В данном контексте средой воздействия становится семья, образовательное учреждение и детский коллектив, в котором необходимо проводить адаптационные мероприятия — не только ребенка с особенностями к среде, но и повышать готовность среды к взаимодействию с ребенком с ОНР.

Полный контроль над окружающей социальной средой и интенсивностью присутствующих в ней стрессоров представляется невозможным, как и устранение всех потенциально стрессовых ситуаций. Тем не менее предоставление релевантной информации участникам интеракций и обучение навыкам ненасильственного общения могут существенно повысить их способность к эффективному управлению конфликтными ситуациями.

Далее рассмотрим *уровень восприятия агрессором стрессовой ситуации*. Возможным подходом к коррекции агрессивного поведения является вмешательство в процесс восприятия и интерпретации стрессовых ситуаций агрессором посредством методов социального обучения (*уровень 2*).

Социальное обучение может быть направлено на детей из группы риска и выступать в качестве превентивной меры, включающей образовательные программы, средства массовой информации и другие инструменты. Оно также может предусматривать разработку стратегий, направленных на изменение восприятия и интерпретации агрессором получаемой информации. Ситуация, которая ранее воспринималась агрессором как угрожающая и провоцировала автоматическую реакцию, благодаря анализу и переосмыслению может быть интерпретирована как безопасная.

Результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что одним из наиболее значимых индикаторов агрессивного поведения среди несовершеннолетних правонарушителей является склонность ошибочно интерпретировать действия других как враждебные [17]. Формирование агрессивного поведения может быть обусловлено неадекватной реакцией на социальные ситуации, что, в свою очередь, связано с дефицитом навыков обучения или нарушениями в процессах кодирования информации [14]. Согласно выводам Витиелло и Стоффа, дети с импульсивно-реактивно-враждебно-аффективным типом поведения характеризуются сниженной способностью к самоконтролю и повышенной предрасположенностью к агрессии. Эти особенности объясняются низкой толерантностью к фрустрации, выраженными негативными аффектами, такими как гнев и страх, а также когнитивными искажениями восприятия окружающих обстоятельств [27].

Что подтверждается данными нашего исследования детей с ОНР. Реакция фрустрации у ребенка возникает каждый раз при возникновении препятствия на пути удовлетворения какой-либо потребности. К основным потребностям детей с ОНР относят безопасность и необходимость в общении, потребность в принадлежности и социальном одобрении, потребность в достижении и взаимодействии с окружающими, потребность в уважении и признании со стороны значимых лиц [7].

Специфика условий формирования агрессивного поведения у дошкольников с ОНР заключается в их сложных переживаниях состояния фрустрации в сочетании с низкой способностью к прогнозированию, т. е. дети с ОНР склонны выбирать нерациональные стратегии прогнозирования, влияющие на принятие детьми решений [7].

Таким образом, профессиональные интервенции, ориентированные на предотвращение, снижение или нейтрализацию высокого уровня возбуждения, а также на улучшение когнитивных функций, могут выполнять значимую терапевтическую роль.

Содержательно охарактеризуем ниже *уровень реакции агрессора на стрессовую ситуацию*.

Изменение реакции агрессора на стрессовые ситуации (*уровень 3*) может быть достигнуто путем обучения более эффективным стратегиям

совладания со стрессом, улучшения контроля над импульсивностью и поиска альтернативных, неагрессивных форм поведения в условиях фрустрации. Согласно С. Торджман, ключевая роль в формировании агрессии принадлежит эмоциям и аффективному опыту, которые, по мнению автора, служат основным источником энергии для агрессивного поведения [26].

Согласно исследованиям, для детей с ОНР характерна неуверенность, ощущение зависимости от других людей в случае неверного прогнозирования и восприятия социальных ситуаций. Чем больше неточностей в прогнозировании допускают эти дети, тем более высокий уровень агрессивных проявлений обнаруживается у них. У детей с низкой скоростью формирования прогноза и несформированностью произвольного внимания чаще других возникает эмоциональное напряжение, приводящее к неуверенности и, как следствие, агрессивным проявлениям в поведении.

Для дошкольников с ОНР наиболее частой формой агрессивного поведения является прямая и косвенная вербальная агрессия. Дети с ОНР склонны запоминать и использовать короткие уничижительные словесные формы как реакцию на фрустрирующие обстоятельства. Следом по частотности проявляются физическая агрессия, направленная на неодушевленные предметы, и косвенная агрессия; замыкают цепочку физическая агрессия, направленная на человека, и аутоагрессия. Проявления частотности и интенсивности разных видов агрессии зависят от уровня самоконтроля у дошкольников: чем ниже уровень самоконтроля, тем сильнее выраженность формы агрессии [4].

Таким образом, мы можем сосредоточиться на разработке стратегий для снятия эмоционального напряжения, а также обучении ребенка отслеживать и корректировать связь события, мысли, эмоции и выбираемого ребенком действия.

Рассмотрим *уровень восприятия обращенной агрессии субъектом или группой*. Индивид или группа, являющиеся объектом агрессивного поведения, могут различным образом интерпретировать эти действия (*уровень 4*). Исследования показывают, что повышенное понимание природы агрессивного поведения способствует большей терпимости к подобным проявлениям [26].

Непонимание природы агрессивного поведения вызывает страх и создает ощущение неконтролируемости ситуации, что часто приводит к попыткам превентивного контроля агрессора через запреты, наказания или изоляцию. Однако восприятие агрессии и опасности зависит от социальной группы или семьи, где интерпретация может значительно различаться. Восприятие угрозы также снижается, если объект агрессивного воздействия овладевает навыками самозащиты и управления конфликтами. Освоив эффективные методы реагирования на агрессию, человек испытывает

меньший страх, что позволяет ему находить альтернативные решения, например, устранять стрессовые факторы, провоцирующие агрессора.

Для улучшения понимания природы агрессивного поведения у детей с ОНР необходимо учитывать особенности его формирования.

Наконец, *уровень ответа на агрессивное поведение*. Реакция на агрессивное поведение может быть основана на альтернативах, исключающих применение наказаний или ответной агрессии (*уровень 5*). Для разрыва порочного круга, представленного на рисунке 2, важно отказаться от реагирования на «агрессивный акт» посредством «акта наказания». Индивиду или группе, подвергшимся агрессии, следует развивать навыки вербализации своих чувств и конструктивного общения с агрессором, при этом сохраняя способность к самозащите. Однако подобное взаимодействие не должно осуществляться в момент проявления агрессии, когда агрессор склонен к действиям, а не к восприятию. Рекомендуется анализировать произошедшее в рефлексивной манере и строить общение в спокойной обстановке, на удалении от непосредственного акта агрессии.

Вместо подавления стресса или агрессивного поведения важно учитывать, что агрессивный индивид, включая детей с ОНР, часто воспринимает себя как находящегося в состоянии стресса. Попытки подавить агрессию могут восприниматься как угроза личности ребёнка, когда взрослый (родитель или специалист) фактически пытается подавить его сущность как «агрессивного» человека. Такая интервенция может усилить стресс и спровоцировать более выраженное агрессивное поведение.

Реагируя агрессивно или подавляюще на поведение ребенка с ОНР, взрослый сам становится источником агрессии, фактически «стирая» или подавляя как поведение, так и личность ребенка. Вместо этого более конструктивным и позитивным подходом является понимание и разработка адаптированных ответов. Попытка осмыслить агрессивное поведение демонстрирует, что взрослый больше не стремится «уничтожить» ребенка, а принимает существование агрессии как формы самовыражения, признавая при этом личность, стоящую за данным поведением.

Выводы

Подводя итоги анализа классических и современных теоретических воззрений на природу агрессии, агрессивности и агрессивного поведения, можно сделать вывод о том, что агрессия представляет собой мотивированное состояние (осознанное или неосознанное), противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам воздействия, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Агрессивность же является свойством личности, а агрессивное поведение — моделью поведения в

социуме. Агрессивное поведение — это непосредственные наблюдаемые акты, оказывающие влияние или воздействие на субъект или объект. В случаях, когда агрессивное поведение признано таковым, его коннотации варьируются в зависимости от социокультурной среды.

В результате осмысления модели понимания агрессивного поведения, предложенной С. Торджман и рассмотренной нами в контексте применения к детям с ОНР, мы делаем вывод о необходимости учета возможностей детей с общим недоразвитием речи к пониманию контекстов взаимодействия на уровнях стрессовой ситуации и восприятия агрессором стрессовой ситуации.

Также, безусловно, важно учитывать специфику реакций детей с ОНР на стрессовую ситуацию, которая заключается в несформированности прогноза собственных действий, преимуществе коротких вербальных форм агрессивного поведения, физической агрессии к предметам, а также склонности к самообвинению и аутоагрессии. Особенности восприятия и действий ребенка необходимо учесть в реакциях взрослых на такого рода агрессивное поведение ребенка, где на первое место выходит понимание и анализ состояния ребенка и помощь ему в опознавании этих процессов, и далее выборе альтернатив поведения.

Заключение

Ни одна модель не способна полностью охватить все факторы и механизмы, участвующие в формировании агрессии и агрессивного поведения индивида. Однако применение комплексного подхода, включающего психологические, социологические и биологические аспекты, способствует более глубокому пониманию этого феномена. Хотя физиологический подход, связанный с изучением биологических факторов, включая реакции биологического стресса, в данном контексте не рассматривался, его значение остается не менее важным [6].

Отметим важность учета цикла протекания агрессивного поведения у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) для определения триггерных факторов, запускающих агрессию, и выбора адекватных коррекционных стратегий на каждом этапе цикла. Это позволяет не только купировать агрессивные проявления, но и предотвращать их возникновение путем обучения ребенка альтернативным способам выражения эмоций и реагирования на фрустрирующие ситуации. Эффективная коррекция агрессивного поведения у детей с ОНР предполагает использование комплексного подхода, учитывающего взаимосвязь речевых нарушений и эмоционально-волевой сферы. Данный подход обеспечивает формирование адекватных коммуникативных навыков и стратегий поведения, снижая риск социальной дезадаптации.

Специалистам следует сосредоточиться на анализе различных звеньев, составляющих «цепочку агрессивного поведения», включая влияние реакции принимающей стороны на проявления агрессии, что может усилить агрессию и создать порочный круг. Ключевым является признание сложности агрессивного поведения, где взаимодействие различных факторов играет решающую роль. Сведение агрессии к отдельным симптомам и попытки ее устранения исключительно медикаментозным лечением или подавляющими мерами не отражают всей глубины проблемы. Осознание многофакторной природы агрессивного поведения у детей и подростков открывает больше возможностей для оказания эффективной помощи как самому ребенку, так и его окружению. Особенно актуальным представляется понимание этой проблемы для семей, имеющих детей с недостатками речи.

Библиографический список

1. Аксенова Ю. Ю. Агрессивное поведение, как препятствующий фактор в процессах интеграции и адаптации детей в среде сверстников / Ю. Ю. Аксенова // Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде : сб. ст. — Москва : [б. и.], 2014. — С. 44–50.

Aksenova Yu. Yu. Agressivnoe povedenie, kak prepyatatvuyushchii faktor v protsesakh integratsii i adaptatsii detei v srede sverstnikov / Yu. Yu. Aksenova // Problemy integratsii i adaptatsii detei i podrostkov s ogranichennymi psikhofizicheskimi vozmozhnostyami v sotsial'noi srede : sb. st. — Moskva : [b. i.], 2014. — S. 44–50.

2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтер. — Москва : [б. и.], 1999.

Bandura A. Podrostkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeinykh otноshenii / A. Bandura, R. Uolter. — Moskva : [b. i.], 1999.

3. Басс А. Психология агрессии / А. Басс // Вопросы психологии. — 1967. — № 3. — С. 25–28.

Bass A. Psikhologiya agressii / A. Bass // Voprosy psikhologii. — 1967. — № 3. — S. 25–28.

4. Валявко С. М. Антиципационная состоятельность и ее влияние на формирование агрессивного поведения у дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко, Ю. Ю. Макагонова // Дефектология. — 2022. — № 2. — С. 32–41.

Valyavko S. M. Antitsipatsionnaya sostoyatel'nost' i ee vliyanie na formirovanie agressivnogo povedeniya u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / S. M. Valyavko, Yu. Yu. Makagonova // Defektologiya. — 2022. — № 2. — S. 32–41.

5. Валявко С. М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми / С. М. Валявко // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : сб. / Министерство образования и науки РФ, Моск. пед. гос. ун-т. — Москва : [б. и.], 2005. — С. 183–188.

Valyavko S. M. Vzaimodeistvie starshikh doshkol'nikov s rechevoi patologiei so vzroslymi / S. M. Valyavko // Ontogenez rechevoi deyatel'nosti: norma i patologiya : sb. / Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Mosk. ped. gos. un-t. — Moskva : [b. i.], 2005. — S. 183–188.

6. Валявко С. М. Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд / С. М. Валявко, Ю. Ю. Аксенова // Специальное образование. — 2015. — № 2 (38). — С. 17–28.

Valyavko S. M. Kontseptsii agressivnogo povedeniya detei doshkol'nogo vozrasta: sovremennyy vzglyad / S. M. Valyavko, Yu. Yu. Aksenova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2015. — № 2 (38). — С. 17–28.

7. Валявко С. М. Психологическая модель коррекции агрессивного поведения дошкольников с речевым дизонтогенезом / С. М. Валявко, Ю. Ю. Макагонова // Системная психология и социология. — 2023. — № 4 (48). — С. 88–101.

Valyavko S. M. Psikhologicheskaya model' korrektsii agressivnogo povedeniya doshkol'nikov s rechevym dizontogenezzom / S. M. Valyavko, Yu. Yu. Makagonova // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2023. — № 4 (48). — С. 88–101.

8. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2002.

Eliseev O. P. Praktikum po psikhologii lichnosti / O. P. Eliseev. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2002.

9. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания : учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва : Институт практической психологии, 1997. — 256 с.

Lishin O. V. Pedagogicheskaya psikhologiya vospitaniya : uchebnoe posobie dlya shkol'nykh psikhologov i pedagogov / O. V. Lishin ; pod red. D. I. Fel'dshteina. — Moskva : Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. — 256 s.

10. Невенчаный С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии / С. В. Невенчаный // Наука и современность. — 2011. — № 10-1. — С. 300–309.

Nevenchannyi S. V. Ponyatie agressivnogo povedeniya v sovremennoi psikhologii / S. V. Nevenchannyi // Nauka i sovremennost'. — 2011. — № 10-1. — С. 300–309.

11. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1996.

Rean A. A. Agressiya i agressivnost' lichnosti / A. A. Rean // Psikhologicheskii zhurnal. — 1996.

12. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Междунар. пед. академия, 1995. — 368 с.

Fel'dshtein D. I. Problemy vozzrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii : izbr. psikhol. tr. / D. I. Fel'dshtein. — Moskva : Mezhdunar. ped. akademiya, 1995. — 368 s.

13. Associations of cholesterol lowering by statins with anger and hostility in hypercholesterolemic men / T. E. Strandberg, K. Räikkönen, M. Partinen [et al.] // Biol. Psychiatry. — 1994. — Vol. 35, no. 8. — P. 575–577.

14. Dodge K. A. A Social informational processing model of social competence in children / K. A. Dodge ; M. Perlmutter, editor. — Minnesota : Symposium in child psychology, 1985. — P. 77–125.

15. Effects of prenatal stress on fetal and child development: a critical literature review / R. Gaignic-Philippe, J. Dayan, S. Chokron [et al.] // Neurosci. Biobehav. Rev. — 2014. — Vol. 43. — P. 137–162.

16. Gothelf D. The measurement of aggression in psychiatric patients / D. Gothelf, A. Apter, H. M. Van Praag // Psychiatry Res. — 1997. — Vol. 71, no. 2. — P. 83–95.

17. Lewis D. O. From abuse to violence : Psychophysiological consequences of maltreatment / D. O. Lewis // J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. — 1992. — Vol. 31, no. 3. — P. 383–391.

18. Loneliness and Aggression in Adolescents Living in Institutionalized Care / A. K. Ayesha, F. Iram, I. Maryam, & A. A. Qurat // Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice. — 2020. — Vol. 11, no. 2. — P. 33, 69–83.

19. Long-term isolation stress in rats / A. Hatch, G. S. Wiberger, T. Balazs, H. C. Grice // Science. — 1963. — Vol. 142, no. 3591. — P. 507.

20. *Loosen P. T.* Effects on behavior of modulation of gonadal function in men with gonadotropin-releasing hormone antagonists / P. T. Loosen, S. E. Purdon, S. N. Pavlou // *Am. J. Psychiatry.* — 1994. — Vol. 151, no. 2. — P. 271–273.
21. *Malick J. B.* The pharmacology of isolation-induced aggressive behavior in mice / J. B. Malick // *Curr. Rev. Psychopharmacol.* — 1979. — Vol 5. — P. 1–27.
22. Measuring aggression in the mouse / P. L. Roubertoux, I. Le Roy, S. Mortaud [et al.] // *Techniques in the behavioral and neural sciences* / W. E. Crusio, R. T. Gerlai, editors. — Amsterdam : Elsevier Science BV, 1999. — Vol. 13. — P. 696–709.
23. *Patterson G. R.* Accelerating stimuli for two classes of coercive behaviors / G. R. Patterson // *J. Abnorm. Child Psychol.* — 1977. — Vol. 5. — P. 335–350.
24. *Pluthcik R.* A Self-report measure of violence risk / R. Pluthcik, H. M. Van Praag // *Compr. Psychiatry.* — 1990. — Vol. 31. — P. 450–456.
25. Social isolation stress-induced aggression in mice: a model to study the pharmacology of neurosteroidogenesis / K. Matsumoto, G. Pinna, G. Puia [et al.] // *Stress.* — 2005. — Vol. 8, no. 2. — P. 85–93.
26. *Tordjman S.* Aggressive behavior: A language to be understood / S. Tordjman // *ENCEPHALE.* — 2022. — Vol. 48 (suppl. 1). — P. 4–13.
27. *Vitiello B.* Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry / B. Vitiello, D. M. Stoff // *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry.* — 1997. — Vol. 36, no. 3. — P. 307–315.
28. *Widom C.S.* The cycle of violence / C.S. Widom // *Science.* — 1989. — Vol. 244. — P. 160–166.
29. *Yavuzer Y.* Relationships Amongst Aggression, Self-Theory, Loneliness, and Depression in Emerging Adults / Y. Yavuzer, G. Albayrak, S. Kılıçarslan // *Psychol. Rep.* — 2019 Aug. — Vol. 122, no. 4. — P. 1235–1258.

Информация об авторе

Юлия Юрьевна Макагонова — руководитель службы психологической поддержки Vital Practice University, соискатель, Институт психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Information about the author

Yuliya Yuryevna Makagonova — Head of the Counseling Service of the Vital Practice University, Graduate student of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City University.

Для цитирования: Макагонова Ю. Ю. Понимание цикла агрессивного поведения: теоретические и интервенционные перспективы / Ю. Ю. Макагонова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 197–212. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_197. — EDN: GNGJLP

For citation: Makagonova Yu. Yu. The Aggressive Behavior Cycle: an Analysis and Correction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 197–212. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_197, EDN: GNGJLP

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 03.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.
The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 03.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Изменение мотивационного профиля детей с высоким уровнем интеллектуального развития при переходе в средние классы

Наталья Борисовна Шумакова

ФГБНУ «ФНИЦ ПМИ», Москва, Россия, n_shumakova@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2843-6055

Ирина Юрьевна Кулагина

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, kulaginaiu@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-3095-4329

Екатерина Викторовна Апасова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, aev3aev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3902-0768

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования учебной мотивации детей с высоким уровнем интеллектуального развития, проведенного в 3–4-х и 5-х классах школы г. Москвы с обогащенной программой «Одаренный ребенок», предполагающей творческое междисциплинарное обучение с высоким уровнем когнитивной сложности, диалогичностью и включением в исследовательскую деятельность. В исследовании приняли участие 143 ученика 8–12 лет, из которых 75 детей, обучающихся в 3–4-х классах, и 68 детей, обучающихся в 5-х классах. В исследовании использовался опросник академической мотивации для начальных и средних классов (адаптированный и валидизированный опросник Райана и Коннелла SRQ-A). Показано, что мотивационные профили младших школьников и младших подростков сходны, не наблюдается снижения учебной мотивации, свойственного их нормотипичным сверстникам. При переходе в средние классы повышается значимость внешней мотивации, связанной с учителем — его требованиями и оценками, что способствует адаптации к изменившимся условиям обучения.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивационный профиль, уровень интеллектуального развития, младший школьный возраст, младший подростковый возраст, переход в средние классы.

The Change of Motivational Profile of Children with a High Level of Intellectual Development during the Transition to the Middle Classes

Natalia B. Shumakova

FSC PMR, Moscow, Russia, n_shumakova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2843-6055

Irina Yu. Kulagina

MSUPE, Moscow, Russia, kulaginaiu@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-3095-4329

Ekaterina V. Apasova

Moscow Psychologic-social University, Moscow, Russia, aev3aev@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-3902-0768

Abstract. The article presents the results of the empirical study of academic motivation of children with a high level of intellectual development, conducted in 3–4th and 5th grades of a Moscow school with an enriched program “Gifted Child”, involving creative

interdisciplinary learning with a high level of cognitive complexity, dialogicality and inclusion in research activities. The study involved 143 students 8–12 years old, including 75 children studying in 3–4th grades and 68 children studying in 5th grades. The study used the academic motivation questionnaire for elementary and middle grades (adapted and validated Ryan and Connell SRQ-A questionnaire). It was shown that the motivational profiles of younger schoolchildren and younger adolescents are similar, there is no decrease in academic motivation typical for their peers with a normal level of intellectual development. At transition to middle classes increased the importance of external motivation related to the teacher — his requirements and assessments, which facilitates adaptation to the changed learning conditions.

Keywords: academic motivation, motivational profile, level of intellectual development, primary school age, early adolescence, transition to the middle classes.

Дети с высоким уровнем интеллектуального развития обычно рассматриваются как одаренные дети, наряду с имеющими выраженные специальные способности. При высоком уровне интеллекта для дальнейшей творческой продуктивности необходима также особая мотивация. Ее обозначают как познавательную мотивацию, или внутреннюю, или поисковую. Именно такое сочетание высоких интеллектуальных способностей и внутренней мотивации обеспечивает во взрослых возрастах вовлеченность в решаемые задачи и преданность своему делу, необходимые для проявления таланта [3; 8; 13].

В настоящее время, по наблюдениям В. С. Юркевич, начиная с младшего школьного возраста не все одаренные дети сохраняют поисковое поведение, часть из них начинает ориентироваться на накопление знаний [12; 13]. В средних классах около четверти одаренных подростков, по данным отечественных и зарубежных психологов, не успешны в своей учебной деятельности, несмотря на высокий уровень интеллектуального развития. По сравнению с успешными одаренными сверстниками, они имеют более низкую мотивацию достижения и более низкую самооценку, у них отсутствует вера в свои способности [10].

Как показывают последние исследования, проведенные в России и за рубежом, в младшем школьном возрасте у детей с высокими способностями ярко проявляются познавательные мотивы, редко — ориентация на высокую оценку и избегание неудачи, незначима престижная мотивация [2; 17; 21; 23]. Внутренняя мотивация и настойчивость считаются одними из медиаторов развития одаренности [8].

У одаренных детей установлены такие особенности, отличающие их от детей с нормативным развитием, как открытость опыту, любопытство, необычные интересы, навыки наблюдения, повышенная чувствительность, более стабильная учебная мотивация во второй фазе младшего школьного возраста. С другой стороны, они испытывают социоэмоциональные трудности, не всегда контролируя свои эмоции, проявляя

тревогу и беспокойство, связанные с перфекционизмом, негативные эмоции по поводу отношений со сверстниками [9; 16; 17; 23].

Развитие и проявление позитивных мотивационных тенденций зависит от той образовательной среды, в которой находятся дети. В школах для поддержки одаренных учащихся вводятся особые стратегии обучения, чаще всего — обогащение учебных программ [7; 11; 18].

Усложнение содержания обучения в сочетании с адаптацией к индивидуальным интересам и способностям детей обеспечивает гибкое изменение отдельных траекторий обучения. Создание деловой и психологически безопасной атмосферы в классе, приоритет субъект-субъектных отношений во взаимодействии учителя с классом способствуют более гармоничному развитию личности, что особенно значимо при асинхронности развития, характерной для одаренных детей [17].

Творческий потенциал детей в большей степени раскрывается в школьной среде с культурным содержанием, основанным на этнокультурных ценностях, нормах и образцах [20]. С другой стороны, считается, что для одаренных детей полезна, напротив, «конкурентная» среда, поскольку конкурентоспособность дает возможность таким ученикам проявить свой потенциал и проверить свои способности [14].

Родители, воспитывающие одаренных детей, должны ориентироваться на их образовательные потребности, оказывать помощь в преодолении внутренних противоречий, свойственных детям как ярким личностям, выступая как наставники [22]. При наличии дефицитов в удовлетворении образовательных потребностей детей в школе родители компенсируют их, используя разнообразные занятия в рамках семейных ресурсов и дополнительного образования. Определено, что одаренные дети посещают почти в два раза больше внешкольных мероприятий, чем их сверстники [15]. Личностный рост одаренных детей обеспечивается в семьях, реализующих «авторитетное» воспитание, поддерживающее внутреннюю мотивацию и автономию. Авторитарное воспитание препятствует актуализации потенциала ребенка и снижает его психологическое благополучие [21].

Таким образом, проблема поддержания и дальнейшего развития познавательной мотивации считается крайне важной для школьных учителей и родителей одаренных детей. В то же время исследований, посвященных динамике мотивационного развития и условий формирования учебной мотивации, явно недостаточно. В частности, представляет интерес вопрос об изменении мотивационной сферы при переходе из начальной в старшую школу. Возрастной период, приходящийся на существенные изменения в условиях обучения, в целом достаточно сложный, из-за чего в психологии его называют «ничейной землей» (Г. А. Цукерман [1; 4]).

При традиционном обучении и нормативном интеллектуальном развитии детей отмечается снижение учебной мотивации и повышение тревожности при переходе в средние классы. Но предполагается, что этих негативных явлений можно избежать в особой образовательной среде при организации мягкого и постепенного перехода [5].

Целью данного исследования явилось определение тех изменений, которые происходят в учебной мотивации на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов, при обучении в 3–4-х и 5-х классах у детей с высоким уровнем интеллектуального развития, находящихся в благоприятной образовательной среде.

Задачи исследования:

1. Выявить мотивационный профиль, характерный для второй фазы младшего школьного возраста (у учеников 3–4-х классов) и начала младшего подросткового возраста (у учеников 5-го класса).
2. Установить различия в мотивационных профилях младших школьников и младших подростков с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в школе по программе «Одаренный ребенок».

Методы

В исследовании приняли участие 143 ученика 8–12 лет школы г. Москвы с обогащенной программой «Одаренный ребенок», предполагающей творческое междисциплинарное обучение с высоким уровнем когнитивной сложности, диалогичностью и включением в исследовательскую деятельность (Н. Б. Шумакова [6]), в том числе:

- 75 детей (35 мальчиков, 40 девочек, средний возраст 8,7 года) с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в 3–4-х классах, далее — «младшие школьники»;
- 68 детей (27 мальчиков, 41 девочка, средний возраст 11,1 года) с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в 5-х классах, далее — «младшие подростки».

В исследовании использовался опросник академической мотивации для начальных и средних классов (адаптированный и валидизированный опросник Райана и Коннелла SRQ-A) [19].

Для математической обработки данных исследования было использовано программное обеспечение IBM SPSS Statistics 27.00 Windows. Поскольку при проверке нормальности распределения (критерий Колмогорова — Смирнова) установлено, что значительная часть переменных имеет распределение, отличающееся от нормального, при анализе

полученных результатов использовались непараметрические критерии (критерии Манна — Уитни и W Уилкоксона).

Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии исследования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

Результаты исследования

С помощью методики SRQ-A были получены мотивационные показатели учеников с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в 3–4-х и 5-х классах школы с обогащенной программой (табл. 1). Эти показатели позволяют представить мотивационные профили, характерные для младших школьников и младших подростков, начинающих обучение в средних классах.

Таблица 1. Мотивационные показатели младших школьников и младших подростков (средние значения)

Группа	Показатели: среднее значение / стандартное отклонение						
	ПМ	МС	ИД	ИП	ИН	ЭМ	ЭУ
Младшие школьники	2,920	3,288	3,236	2,841	2,887	2,640	2,606
	0,831	0,696	0,656	0,870	0,896	0,822	0,805
Младшие подростки	2,971	3,351	3,312	2,893	2,887	2,700	2,915
	0,617	0,596	0,547	0,773	0,821	0,779	0,732

Примечание: ПМ — познавательная мотивация, МС — мотивация саморазвития, ИД — идентифицированная мотивация, ИП — позитивная интроецированная мотивация, ИН — негативная интроецированная мотивация, ЭМ — общая экстернальная мотивация, ЭУ — экстернальная мотивация (учитель).

Как видно на рисунке 1, мотивационные профили младших школьников и младших подростков сходны. Единственным существенным отличием является более высокий уровень экстернальной мотивации, связанной с учителем — его ожиданиями, требованиями и оценками как мотивирующими факторами.

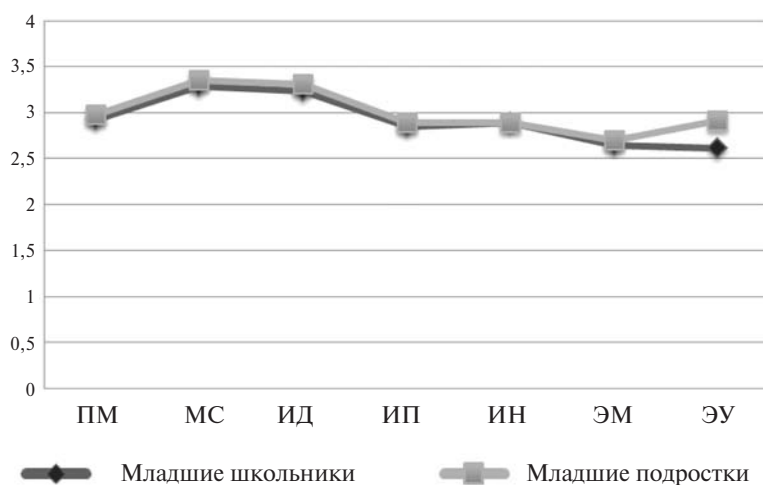


Рисунок 1. Мотивационные профили учеников с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в 3–4-х и 5-х классах

С тем чтобы установить значимость различий по этому показателю, использовались критерии U Манна — Уитни и W Уилкоксона. Как видно из таблицы 2, различия между двумя группами школьников по параметру «экстернальная мотивация» статистически значимы.

Таблица 2. Значимость различий между младшими школьниками и младшими подростками по мотивационным показателям (критерии Манна — Уитни и Уилкоксона)

Критерии	ПМ	МС	ИД	ИП	ИН	ЭМ	ЭУ
U Манна — Уитни	2468,5	2543,5	2667,5	2573,5	2483,5	2634	3114
W Уилкоксона	4814,5	4889,5	5013,5	4919,5	4829,5	4980	5460
Асимпт. значимость (двухсторонняя)	0,741	0,979	0,631	0,813	0,787	0,733	0,022

Обсуждение

Рассматривая показатели, полученные при проведении двух срезов, мы можем определить общую тенденцию в развитии учебной мотивации при высоком уровне интеллектуального развития и особых благоприятных условиях обучения.

Как известно, при переходе в средние классы, в начале пубертата, уровень учебной мотивации у школьников несколько снижается, что отражает возрастные особенности развития [5]. Эти особенности выявлены в школах, где учатся дети и подростки с нормативным интеллектуальным

развитием по традиционным программам. В нашей выборке такая закономерность не проявляется: мотивационный профиль практически стабилен в конце обучения в начальных классах и в начале обучения в средних классах. Снижения учебной мотивации не наблюдается.

Для учеников с высоким уровнем интеллектуального развития при обучении по обогащенной программе характерен оптимальный мотивационный профиль — «убывающий», т. е. демонстрирующий снижение выраженности учебных мотивов в континууме от внутренней к внешней мотивации. У этой категории детей в большей степени развита внутренняя мотивация, включающая познавательную мотивацию и мотивацию саморазвития, чем внешняя мотивация, при которой школьник не ощущает себя субъектом учебной деятельности, подчиняясь внешним обстоятельствам.

Повышение значимости требований учителя как аспекта внешней мотивации в пятом классе, очевидно, связано с взаимодействием с новыми педагогами, каждый из которых имеет свои установки в процессе контроля и оценки учебной деятельности школьников. Можно предположить, что это изменение в учебной мотивации адекватно изменениям объективных условий обучения, имеет адаптивную природу и на данном этапе играет позитивную роль в процессе социализации. Можно предположить также, что в дальнейшем, с шестого класса, уровень экстернальной мотивации снова снизится, что требует дополнительных исследований.

Выводы

1. Для младших школьников и младших подростков с высоким уровнем интеллектуального развития характерен убывающий мотивационный профиль с более выраженной внутренней мотивацией и менее выраженной внешней мотивацией.

2. На протяжении второй фазы младшего школьного возраста и в начале младшего подросткового возраста при обогащенной программе обучения, отвечающей особым потребностям детей с высокими интеллектуальными способностями, убывающий мотивационный профиль сохраняется.

3. При переходе в средние классы происходит повышение уровня внешней мотивации, связанной с учителем, что способствует адаптации к изменившимся условиям обучения.

Библиографический список

1. Деятельностный подход в образовании: кол. монография : кн. 5 / сост. В. А. Львовский. — Москва : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2022. — 408 с.

Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: kol. monografiya : kn. 5 / sost. V. A. L'vovskii. — Moskva: Nekommercheskoe partnerstvo sodeistviya nauchnoi i tvorcheskoi intelligentsii v integratsii mirovoi kul'tury «Avtorskii Klub», 2022. — 408 s.

2. *Константинова Н. И.* Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся средних классов музыкальной школы / Н. И. Константинова, О. И. Мамушкина // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 2. — С. 117–133. — DOI: 10.17759/bppe.2023200210

Konstantinova N. I. Programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya odarennykh obuchayushchikhsya srednikh klassov muzykal'noi shkoly / N. I. Konstantinova, O. I. Mamushkina // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2023. — Т. 20, № 2. — С. 117–133. — DOI: 10.17759/bppe.2023200210

3. *Мелик-Пашаев А. А.* Актуализация одаренности: деятельность и созерцание / А. А. Мелик-Пашаев // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 50–62. — DOI: 10.11621/TEP-24-11

Melik-Pashaev A. A. Aktualizatsiya odarennosti: deyatel'nost' i sozertsanie / A. A. Melik-Pashaev // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 50–62. — DOI: 10.11621/TEP-24-11

4. *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 17–31.

Tsukerman G. A. Desyati-dvenadtsatiletnie shkol'niki: «nich'ya zemlya» v vozrastnoi psikhologii / G. A. Tsukerman // Voprosy psikhologii. — 1998. — № 3. — С. 17–31.

5. *Цукерман Г. А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 2001. — № 5. — С. 19–34.

Tsukerman G. A. Perekhod iz nachal'noi shkoly v srednyuyu kak psikhologicheskaya problema / G. A. Tsukerman // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 5. — С. 19–34.

6. *Шумакова Н. Б.* Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? / Н. Б. Шумакова // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 61–77. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140304

Shumakova N. B. Intellektual'no odarennye pyatiklassniki: nuzhna li praktika obogashchennogo obucheniya v nachal'noi shkole? / N. B. Shumakova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 61–77. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140304

7. *Шумакова Н. Б.* Климат в классе как условие развития одаренности школьников: к проблеме подготовки современного учителя / Н. Б. Шумакова // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 122–128. — DOI: 10.17759/bppe.2024210315

Shumakova N. B. Klimat v klasse kak uslovie razvitiya odarennosti shkol'nikov: k probleme podgotovki sovremennogo uchitelya / N. B. Shumakova // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 122–128. — DOI: 10.17759/bppe.2024210315

8. *Шумакова Н. Б.* Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики / Н. Б. Шумакова // Социальные науки и детство. — 2020. — Т. 1, № 1. — С. 34–46. — DOI: 10.17759/ssc.2020010103

Shumakova N. B. Obuchenie odarennykh i talantlivykh detei v kontekste dokazatel'noi praktiki / N. B. Shumakova // Sotsial'nye nauki i detstvo. — 2020. — Т. 1, № 1. — С. 34–46. — DOI: 10.17759/ssc.2020010103

9. *Шумакова Н. Б.* Учебная мотивация младших школьников с разным уровнем интеллектуальных способностей / Н. Б. Шумакова, И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 3 (56). — С. 169–179. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_169

Shumakova N. B. Uchebnaya motivatsiya mladshikh shkol'nikov s raznym urovnem intellektual'nykh sposobnostei / N. B. Shumakova, I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 3 (56). — S. 169–179. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_169

10. *Шебланова Е. И.* Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников / Е. И. Шебланова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2024. — № 17 (2). — С. 128–143. — DOI: 10.11621/TEP-24-16

Shcheblanova E. I. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga kak faktor realizatsii potentsiala neuspeshnykh odarenykh shkol'nikov / E. I. Shcheblanova // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2024. — № 17 (2). — S. 128–143. — DOI: 10.11621/TEP-24-16

11. Экологичность поведения: человек и окружающая среда / под ред. Ю. П. Зинченко и В. И. Панова. — Москва : ФНИЦ ПМИ, 2023. — 147 с.

Ekologichnost' povedeniya: chelovek i okruzhayushchaya sreda / pod red. Yu. P. Zinchenko i V. I. Panova. — Moskva : FNTs PMI, 2023. — 147 s.

12. *Юркевич В. С.* От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода» / В. С. Юркевич // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10, № 4. — С. 33–43. — DOI: 10.17759/jmfp.2021100403

Yurkevich V. S. Ot detskoi odarennosti k real'nomu talantu: problema «perekhoda» / V. S. Yurkevich // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2021. — T. 10, № 4. — С. 33–43. — DOI: 10.17759/jmfp.2021100403

13. *Юркевич В. С.* Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков / В. С. Юркевич // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 6. — С. 128–138. — DOI: 10.17759/pse.2021260610

Yurkevich V. S. Potrebnostno-instrumental'nyi podkhod v obuchenii odarenykh detei i podrostkov / V. S. Yurkevich // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2021. — T. 26, № 6. — С. 128–138. — DOI: 10.17759/pse.2021260610

14. *Eker A.* Competition Skills and Challenge Level Scale (CCS) in gifted and talented education: development, validity and reliability / A. Eker // Journal of Gifted Education and Creativity. — 2022. — Vol. 9, no. 1. — P. 75–84. — URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/68496/1080304> (date of the application: 01.02.2025). — Text: electronic.

15. Experimental study on quality of life and overload in families caring for gifted children / E. Barrera-Algarín, R. Fernández, A. Vallejo, T. Fernández-Reyes // Anduli. — 2025. — Vol. 27. — P. 1–33. — DOI: 10.12795/anduli.2025.i27.01

16. Family Functioning and Internalizing and Externalizing Problems in Gifted Children / M. A. Zanetti, T. Trombetta, L. Rollè, C. Marinoni // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. — 2024. — Vol. 14, no. 5. — P. 1171–1181. — DOI: 10.3390/ejihpe14050077

17. Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School / R. Renati, N. S. Bonfiglio, M. L. Mascia, M. P. Penna // Children. — 2023. — Vol. 10, no. 1. — P. 42. — DOI: 10.3390/children10010042

18. Gifted education in Paraguay: analyses from a learning-resource perspective / A. Vuyk, M. Montania, L. Barrios, M. Lobo // Cogent Education. — 2024. — Vol. 11, no. 1. — P. e2332863. — DOI: 10.1080/2331186X.2024.2332863

19. *Gordeeva T. O.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. F. Lynch // Psychology in Russia: State of the Art. — 2020. — Vol. 13, no. 3. — P. 113–131. — DOI: 10.11621/pir.2020.0308

20. Khotinets V. Yu. Cultural and educational environment in the development of younger schoolchildren's creative potential / V. Yu. Khotinets, E. O. Shishova // *Frontiers in Psychology*. — 2023. — Vol. 14. — P. 1178535. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1178535

21. Papadopoulos D. Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? / D. Papadopoulos // *Children*. — 2021. — Vol. 8, no. 11. — P. 2–15. — DOI: 10.3390/children8110953

22. Parents' Role in Gifted Students' Educational Issues and Development / M. A. Alkhaldeh, S. A. Alwaely, Y. N. Al Sabi [et al.] // *Information Sciences Letters*. — 2023. — Vol. 12, no. 3. — P. 1215–1221. — DOI: 10.18576/isl/120312

23. Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study / J. Golle, T. Schils, L. Borghans, N. Rose // *Gifted Child Quarterly*. — 2023. — Vol. 67, no. 1. — P. 64–79. — DOI: 10.1177/00169862221104026

Информация об авторах

Наталья Борисовна Шумакова — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Ирина Юрьевна Кулагина — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л. Ф. Обуховой, факультет психологии образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Екатерина Викторовна Апасова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Natalia Borisovna Shumakova — Dr. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Giftedness of the Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researchers”.

Irina Yurievna Kulagina — Ph. D. (Psychology), Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

Ekaterina Victorovna Apasova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychologic-social University.

Для цитирования: Шумакова Н. Б. Изменение мотивационного профиля детей с высоким уровнем интеллектуального развития при переходе в средние классы / Н. Б. Шумакова, И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 213–222. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_213. — EDN: FXIGDS

For citation: Shumakova N. B. The Change of Motivational Profile of Children with a High Level of Intellectual Development during the Transition to the Middle Classes / N. B. Shumakova, I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 213–222. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_213, EDN: FXIGDS

Статья поступила в редакцию 04.04.2025; одобрена после рецензирования 04.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 04.04.2025; approved after reviewing 04.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

СЛОВО МОЛОДЫМ

WORD TO THE YOUNG

Дорогие коллеги, в 2024 году мы открыли новый раздел журнала, посвященный первым научным трудам наших учеников — магистров, аспирантов, соискателей. Раздел оказался необходимым и востребованным среди «подростающего поколения» будущих ученых нашей страны. Принято решение продолжить его и в 2025 году, и в последующие годы.

В этом разделе будут представлены статьи *по всем научным специальностям*, по которым журнал входит в Перечень ВАК, а именно:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки).

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки).

Редакционный совет журнала просит вас со вниманием отнестись к этим статьям, поскольку молодые ученые нуждаются в поддержке и внимании старших коллег, в уверенности в их научном будущем. Мы будем рады откликам на эти публикации (в том числе и критическим) и обязательно доведём их до сведения авторов статей. Возможно, молодые ученые найдут единомышленников среди ваших учеников или потенциальных научных оппонентов. В любом случае, отнесёмся к этим статьям со вниманием, поскольку их авторы — это наши последователи в психологической науке.

Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева

Нейрографика как метод коучинга и психологической помощи: направление применения в России, оценка эффективности и будущие направления исследований

Юлия Владимировна Ионанова¹

АНО ДПО «Институт Психологии творчества Павла Пискарева», Красноярск, Россия,
babich123456@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления использования, группы клиентов и типы запросов, с которыми специалисты помогающих профессий предпочитают работать методами нейрографики. Выявлены противоречия в корпусе исследовательской литературы и потенциальные темы дальнейших исследований. Рассмотрены потенциальные доказательства эффективности метода для решения большого числа проблем, включая эмоциональную регуляцию, повышение мотивации к саморазвитию, тренинг гибких навыков и т. д.

Ключевые слова: нейрографика, эстетический коучинг, тревожность, гибкие навыки, логотерапия, арт-терапия, гештальт-терапия, эффективность психотерапии, самопомощь, самокоучинг.

Neurographics as a Method of Coaching and Psychological Help: Russian Applications, Estimation of Efficiency and Future Research

Yulia V. Ionanova

Pavel Piskarev Institute of Psychology and Creativity, Krasnoyarsk, Russia,
babich123456@mail.ru

Abstract. The article observes basic research on client types, questions and directions of neurographics preferred by specialists. Contradictions are revealed in scientific literature, and further research questions are marked. Potential proves of neurographics efficiency are shown for a large variety of topics, such as emotional regulation, self-development motivation, soft skills training etc.

Keywords: neurographics, esthetic coaching, anxiety, soft skills, logotherapy, gestalt therapy, art-therapy, psychotherapy efficiency, self-assistance, self-coaching.

Введение

XXI век характеризуется значительными общественными перестройками, развитием технологий, изменением среды обитания человека и как следствие — требований к его компетенциям в условиях постоянной

¹ *Научный руководитель:* Пискарев Павел Михайлович, доктор психологических наук, директор Института психологии творчества, Санкт-Петербург, Россия, p.piskarev@mail.ru

Scientific Supervisor: Piskarev Pavel Mikhailovich, Dr. Sci. (Psychology), Director, Institute of Psychology and Creativity, Saint Petersburg, Russia, p.piskarev@mail.ru

нестабильности. Актуальной задачей является развитие личностных качеств и гибких навыков, которые позволяют адаптироваться к любым условиям и достигать успеха в различных областях деятельности. Учитывая постоянные изменения, непредсказуемый характер среды, современный человек находится в условиях повышенного стресса, отсюда возрастает спрос как на услуги психологов, так и на эффективные методы самопомощи.

В качестве перспективного направления для самостоятельной работы, развития навыков саморегуляции и свойств личности рассматривают нейрографику. Это метод, который был разработан в 2014 году в Российской психологической школе психологом, коучем и архитектором Павлом Пискаревым. Автор изначально описывает его как интегральный, сочетающий в себе элементы нескольких направлений психологии, нейронаук, философии и изобразительного искусства, которые рассмотрены в контексте метамодерна.

Благодаря своей простоте, эстетической составляющей и демонстрации возможности применения метода для работы с достаточно серьезными отклонениями (тревожностью и другими расстройствами эмоциональной сферы, страхами, апатией и т. д.), нейрографика широко применяется в коучинге, педагогике и программах психологической помощи (причем как самостоятельное направление, так и в совокупности с другими подходами). Несмотря на это, в российской исследовательской литературе отсутствуют обзорные работы, посвященные эффективности этого метода, спектру проблем, которые могут быть решены с его применением. На данный момент также не существует единого мнения о теоретических основаниях и принадлежности нейрографики к какому-либо из существующих направлений психотерапии.

Данная работа представляет собой аналитический обзор российской научной психологической литературы, посвященной проблемам применения нейрографики в различных областях человеческой деятельности. Гипотеза исследования состоит в том, что нейрографика обладает доказанной эффективностью и может быть использована в том числе как метод самопомощи.

Нейрографика: история становления метода и его предпосылки

Нейрографика является авторским методом П. М. Пискарева и изначально развивалась как направление эстетического коучинга [26]. Приводя теоретические обоснования метода, автор в основном опирался на философские направления: майевтику, герменевтику, экзистенциализм и эвдемонизм. Таким образом, уже на этапе формулирования авторской

программы коучинга нейрографика рассматривалась как новый парадигмальный подход на стыке психологии, философии, педагогики и современного искусства [8, с. 358]. В более поздних работах, уже сформировав вокруг себя научную школу и получая дополнительные данные о возможностях нейрографики, автор делает больший акцент на родстве метода с когнитивно-поведенческой терапией и нейронауками, а в качестве теоретического обоснования метода опирается на явление нейропластичности и саморегуляции нервной системы через деятельность [25].

Анализируя сущность метода нейрографики, можно отметить его родство с несколькими направлениями современной психотерапии. По смыслу деятельности (рисование по определенному алгоритму) его можно отнести к арт-терапии, и такая трактовка встречается в ряде российских исследований [2, с. 92; 3, с. 102 и т. д.]. Несмотря на это, применяемый П. М. Пискаревым и другими представителями его научной школы подход оперирует также теоретическими основаниями и терминологией ряда других направлений.

1. В интерпретации теоретических предпосылок нейрографики делается упор на нейропластичности и формировании новых нейронных связей во время деятельности. Сформированные связи закрепляются за счет многократного повторения однотипных действий (регулярное рисование). Во время выполнения алгоритма нейрографики ключевой мишенью терапии является работа с ограничивающими убеждениями [22, с. 64]. Указанные трактовки характерны скорее для когнитивно-поведенческого подхода.

2. Объясняя принцип работы нейрографики, П. М. Пискарев и его коллеги часто апеллируют к подсознанию и возможности прямого взаимодействия с ним через абстрактный рисунок. Кроме того, в процессе рисования клиент взаимодействует с некоторыми базовыми формами (линия, квадрат, круг и т. д.), которые связаны с коллективным бессознательным и воспринимаются людьми более-менее универсально [1, с. 52]. Такая трактовка роднит подход с юнгианским психоанализом.

3. Одним из ключевых понятий нейрографики является завершенность рисунка, а один из этапов его выполнения предполагает работу с явлением «фигура-фон»; оба указанных понятия являются ключевыми для гештальт-терапии. Отмечая сходные принципы работы, некоторые исследователи используют два указанных подхода совместно, как дополняющие друг друга — например, в [35, с. 36].

Кроме указанных трех направлений, представляет интерес рассмотрение нейрографики как метода, родственного логотерапии (исходя из экзистенциализма как общего философского основания) и гипнотерапии (учитывая, что очень часто в описании переживаний клиента во

время сессии фиксируются элементарные гипнотические феномены — необъяснимые телесные ощущения, возникновение ярких иллюзий), однако данных для этого пока недостаточно. В дальнейшем это могут быть перспективные направления исследований, которые приведут к взаимному обогащению методологического арсенала указанных школ психотерапии.

Учитывая синтетическую природу нейрографики, встает вопрос о ее самостоятельности как направления психотерапии и коучинга. Как уже было отмечено выше, очень часто специалисты воспринимают ее как одно из направлений арт-терапии, однако рассмотрение теоретических оснований и методологических особенностей подхода показывает, что данный метод несколько шире, чем арт-терапия, и, следовательно, на данном этапе развития научного знания может быть признан самостоятельным. Наблюдается тенденция к междисциплинарному развитию нейрографики и ее становлению как в большей степени философского, чем психологического направления. Дальнейшее ее рассмотрение в данном ключе также представляет определенный научный интерес.

Применение нейрографики российскими специалистами-психологами

Учитывая отсутствие обзорных работ, которые позволяли бы оценить круг проблем, которые могут быть эффективно решены при помощи нейрографики, мы рассмотрели исследования в области психологии, где авторы использовали данный метод или обсуждали возможность его применения. Несмотря на то что, по данным специалистов [23, с. 96], нейрографика применяется в 38 странах, англоязычные исследования на данную тему отсутствуют, поэтому нами было принято решение рассмотреть русскоязычные публикации.

Всего в тематических поисковых системах нами было обнаружено 34 публикации в реферируемых источниках, где авторы применяли для своих целей или обсуждали возможность применения нейрографики для решения определенных задач. Небольшое количество исследований может быть связано с практикоориентированностью и непродолжительным сроком использования подхода, а также говорит о его недостаточном теоретическом осмыслении.

На основании указанных источников мы рассмотрели сферы применения, категории клиентов и зафиксированные эффекты терапии, а также способы оценки эффективности нейрографики.

Следует отметить, что, исходя из научных публикаций, нейрографика в большей степени применяется не как метод коучинга, а как

метод психологической помощи, психотерапии, психокоррекции или психодиагностики.

В 12 исследованиях из 34 упоминается применение нейрографики как коучингового подхода: как части тренинга развития эмоционального интеллекта [9, с. 302; 19, с. 206; 33, с. 211], принятия решений [7, с. 32], профилактики эмоционального выгорания [2, с. 94; 15, с. 98; 28, с. 206], достижения профессионального успеха [12] и развития профессиональных навыков [6, с. 103; 14, с. 276], тренинга социальной адаптации [11, с. 360] и коммуникативных навыков [24, с. 137]. Еще в 5 исследованиях нейрографика используется как педагогическая методика для работы с одаренными школьниками [19, с. 113; 21, с. 61] и для развития креативности [34, с. 88], а также для повышения учебной мотивации [27, с. 60] и оптимизации познавательных процессов [5, с. 110]. Авторы остальных исследований (всего 17) использовали нейрографику в психотерапии и для оказания психологической помощи в ситуации стресса [32, с. 42], в вопросах эмоциональной регуляции [17, с. 97; 30, с. 92; 31, с. 137 и т. д.] и коррекции поведения [4, с. 61; 10, с. 19; 13, с. 64; 16, с. 104; 29, с. 26 и т. д.] или психологического состояния [20, с. 105]. При этом ни в одном из упомянутых исследований нейрографика не используется как единственный подход в психотерапии: чаще встречается комбинация с методами арт-терапии или гештальт-терапии.

Несмотря на то что специалисты отмечают возможность использования нейрографики как метода самокоучинга, только одно исследование рассматривает указанную технологию в таком ключе [28, с. 207], второе — как метод самопомощи [36, с. 51]. Исследования такого аспекта нейрографики представляют, таким образом, значительный интерес.

Далее рассмотрим, с какими категориями клиентов специалисты работали с применением методов нейрографики.

1. Школьники и дошкольники [4, с. 58; 5, с. 108; 11, с. 359; 13, с. 61; 16, с. 102; 19, с. 112; 20, с. 104; 21, с. 59; 23, с. 95; 24, с. 135; 27, с. 58; 30, с. 89; 33, с. 209], включая детей с особенностями развития [10, с. 17; 17, с. 95].
2. Студенты [6, с. 101; 18, с. 199].
3. Специалисты сферы обслуживания [14, с. 274].
4. Госслужащие [12].
5. Родители детей с особенностями развития [2, с. 95].
6. Пациенты с тяжелыми заболеваниями [3, с. 108].
7. Люди в кризисной ситуации [8, с. 300; 35, с. 35].
8. Педагоги [15, с. 98].
9. Самозанятые [28, с. 205].

Можно говорить о некой тенденции применения нейрографики в работе со школьниками и дошкольниками. Это может быть связано с

простотой применения метода, наличием четкого и понятного алгоритма действий, не требующего стартовых умений, и отсутствием сопротивления к рисованию у большинства детей.

Анализ научной литературы показывает, что основными направлениями работы с клиентами с применением нейрографики являются:

- 1) снижение уровня стресса;
- 2) управление страхом и тревогой;
- 3) модификация агрессивного поведения;
- 4) повышение «жизненного тонуса» при отсутствии сил;
- 5) адаптация в кризисных состояниях;
- 6) повышение уверенности в себе;
- 7) повышение мотивации к саморазвитию;
- 8) развитие креативности и нестандартного мышления;
- 9) развитие коммуникативных навыков;
- 10) социальная адаптация;
- 11) эффективное решение конфликтов;
- 12) профилактика эмоционального выгорания;
- 13) развитие эмоционального интеллекта;
- 14) помощь в принятии решения и построении стратегии.

Указанный набор тем явно не исчерпывает возможностей нейрографики. Так, с указанными проблемами специалисты консультируют клиентов и в арт-терапевтическом подходе, который, например, показал свою эффективность в терапии психосоматических расстройств [38; 44, с. 75], посттравматического стрессового расстройства [41, с. 655; 42, с. 220; 43, с. 278], ментальных расстройств, включая психиатрические [36, с. 686; 37, с. 1697; 40, с. 1; 45], нарушений сна [39, с. 123]. Учитывая близость подходов, потенциально нейрографика может быть применена и для работы с такими запросами (если не как самостоятельная методика, то в составе комплексной программы помощи).

Практически во всех рассмотренных публикациях авторы указывали на эффективность нейрографики в решении перечисленных проблем, однако в подавляющем большинстве работ отсутствовали факты, на основании которых это было установлено, а исследователи ограничивались только констатацией. В этом контексте можно отметить исследования В. С. Анохиной и коллег [35, с. 35]. Они предложили авторскую методику отслеживания эффективности предложенной ими программы психологической помощи с применением нейрографики, которая предполагала анкетирование участников программы — людей в кризисной ситуации. Показательно, что порядка 60 % продолжили использовать нейрографику как метод самопомощи, а ее эффективность оценивают на 7–8 баллов из 10.

Е. Г. Изотова [11, с. 70], которая применяла нейрографику как часть программы помощи в адаптации к школе, оценила эффективность помощи, проведя спустя год после нее вторичную диагностику. По данным диагностики были зарегистрированы долгосрочные эффекты психокоррекции.

И. А. Никольская и И. С. Копецкий [23, с. 97] отмечают снижение тревожности перед посещением стоматолога у 38 % детей-визуалов после сессии нейрографики.

Таким образом, несмотря на имеющиеся положительные эффекты, которые были упомянуты во многих публикациях, вопрос об оценке эффективности нейрографики, ее трансформационных воздействий и их продолжительности остается открытым. Исследования в этой области могут привести к дальнейшему расширению использования нейрографики (в том числе как метода самокоучинга — уже с хорошо доказанной эффективностью).

Заключение

Анализ исследовательской литературы по нейрографике показывает, что данное направление пользуется спросом у специалистов — психологов, коучей, педагогов. Обобщение опыта последних может существенно обогатить данную область как новыми методиками, так и объективными оценками их эффективности. Выявленное в ходе исследования преимущественное использование нейрографики в целях психотерапии и психокоррекции может быть связано с большей публикационной активностью психологов, чем коучей, но в то же время говорит о большом потенциале метода и возможностях расширения его использования.

Несмотря на наличие российской научной школы нейрографики, данное направление остается прикладным и нуждается в дальнейшем теоретическом осмыслении. Так, остаются открытыми вопросы самостоятельности данного направления и его связи с гипнотерапией и логотерапией, оценка эффективности в сравнении с другими подходами к работе с теми или иными запросами, причины преимущественного использования нейрографики при работе с детьми и подростками.

Хотя изначально нейрографика является методикой коучинга, данный ее аспект достаточно ограниченно раскрыт в научной литературе. Особо необходимо отметить очень небольшое количество исследований о возможности применения нейрографики как метода самокоучинга, что в условиях высокого спроса на услуги психологов, а также необходимости постоянного развития и поддержания мотивации к подобной деятельности может способствовать существенному улучшению качества жизни многих людей.

Библиографический список

1. *Абрамова Л. Ю.* Управление коммуникациями с помощью нейрографики / Л. Ю. Абрамова // Восточно-Европейский научный журнал. — 2021. — № 12-4 (76). — С. 51–54.
Abramova L. Yu. Upravlenie kommunikatsiyami s pomoshch'yu neirografiki / L. Yu. Abramova // Vostochno-Evropeiskii nauchnyi zhurnal. — 2021. — № 12-4 (76). — С. 51–54.
2. *Аксютинa З. А.* Арт-терапия в коррекции эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / З. А. Аксютинa, А. В. Ченская, Ю. Е. Шабышева // Ученые записки Крымского федер. ун-та им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2023. — Т. 9, № 2 (75). — С. 92–106.
Aksyutina Z. A. Art-terapiya v korrektsii emotsional'nogo vygoraniya u materei, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / Z. A. Aksyutina, A. V. Chenskaya, Yu. E. Shabysheva // Uchenye zapiski Krymskogo feder. un-ta im. V. I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya. — 2023. — Т. 9, № 2 (75). — С. 92–106.
3. *Ананьева Е. П.* Нейрографика, как арт-терапевтический метод сопровождения онкопациентов в стрессовой ситуации химиотерапии / Е. П. Ананьева // Психология и психотехника. — 2018. — № 3. — С. 101–112.
Anan'eva E. P. Neirografika, kak art-terapevticheskii metod soprovozhdeniya onkopatsientok v stressovoi situatsii khimioterapii / E. P. Anan'eva // Psikhologiya i psikhotehnika. — 2018. — № 3. — С. 101–112.
4. *Аникеева М. В.* Влияние арт-терапевтических методов на эмоциональное здоровье подростков / М. В. Аникеева // Здоровье и психология. — 2023. — № 2. — С. 58–64.
Anikeeva M. V. Vliyanie art-terapevticheskikh metodov na emotsional'noe zdorov'e podrostkov / M. V. Anikeeva // Zdorov'e i psikhologiya. — 2023. — № 2. — С. 58–64.
5. *Бадиев М. М.* Нейрографика в детском обучении как метод оптимизации познавательных процессов / М. М. Бадиев, Н. М. Бадиева // Современные технологии в образовании. — 2021. — № 4. — С. 108–111.
Badiev M. M. Neirografika v detskom obuchenii kak metod optimizatsii poznavatel'nykh protsessov / M. M. Badiev, N. M. Badieva // Sovremennye tekhnologii v obrazovanii. — 2021. — № 4. — С. 108–111.
6. *Богданова Н. П.* Нейрографика как инструмент развития профессиональных навыков / Н. П. Богданова // Проблемы педагогики. — 2023. — Т. 15, № 7. — С. 101–106.
Bogdanova N. P. Neirografika kak instrument razvitiya professional'nykh navykov / N. P. Bogdanova // Problemy pedagogiki. — 2023. — Т. 15, № 7. — С. 101–106
7. *Гаршина С. А.* Интеграция модели парадигмального анализа «квадрат метамодерна», метода «нейрографика» и модели «ARIA», как методика трансформации сознания. Решение жизненных задач через озарения / С. А. Гаршина // Психология. Серия: Познание. — 2022. — № 7. — С. 28–38.
Garshina S. A. Integratsiya modeli paradigmalnogo analiza «kvadrat metamoderna», metoda «neirografika» i modeli «ARIA», kak metodika transformatsii soznaniya. Reshenie zhiznennykh zadach cherez ozareniya / S. A. Garshina // Psikhologiya. Seriya: Poznanie. — 2022. — № 7. — С. 28–38.
8. *Дьяченко Е. Н.* Формы и методы психологического сопровождения личности, переживающей кризис идентичности / Е. Н. Дьяченко // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-4. — С. 355–359.
D'yachenko E. N. Formy i metody psikhologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti, perezhivayushchei krizis identichnosti / E. N. D'yachenko // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 70-4. — С. 355–359.

9. Зорина Н. Н. Возможности развития эмоционального интеллекта / Н. Н. Зорина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71-1. — С. 300–304.
- Zorina N. N. Vozmozhnosti razvitiya emotsional'nogo intellekta / N. N. Zorina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 71-1. — S. 300–304.
10. Иванова Т. Н. Использование арт-терапевтических методов в работе с детьми с ОВЗ / Т. Н. Иванова // Психология и развитие. — 2023. — Т. 10, № 2. — С. 17–22.
- Ivanova T. N. Ispol'zovanie art-terapevticheskikh metodov v rabote s det'mi s OVZ / T. N. Ivanova // Psikhologiya i razvitie. — 2023. — T. 10, № 2. — S. 17–22.
11. Изотова Е. Г. Особенности школьной дезадаптации у учеников начальных классов и работа по ее коррекции / Е. Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-4. — С. 359–362.
- Izotova E. G. Osobennosti shkol'noi dezadaptatsii u uchenikov nachal'nykh klassov i rabota po ee korrektsii / E. G. Izotova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 70-4. — S. 359–362.
12. Исаева А. С. Возможности применения нейрографики в достижении профессионального успеха должностными лицами таможенных органов / А. С. Исаева. — 2019. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/76411/1/978-5-7996-2702-7_004.pdf (дата обращения: 26.01.2025). — Текст: электронный.
- Isaeva A. S. Vozmozhnosti primeneniya neirografiki v dostizhenii professional'nogo uspekha dolzhnostnymi litsami tamozhennykh organov / A. S. Isaeva. — 2019. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/76411/1/978-5-7996-2702-7_004.pdf (data obrashcheniya: 26.01.2025). — Tekst: elektronnyi.
13. Канжюри Х. Дialeктика разобшенности и целостности (в контексте психологии) / Х. Канжюри // Universum: психология и образование. — 2022. — № 6 (96). — С. 61–66.
- Kanzhyuri Kh. Dialektika razobshchennosti i tselostnosti (v kontekste psikhologii) / Kh. Kanzhyuri // Universum: psikhologiya i obrazovanie. — 2022. — № 6 (96). — S. 61–66.
14. Конобеева А. Б. Практика формирования и развития человеческого капитала в российских компаниях / А. Б. Конобеева // Вестник Моск. фин.-юр. ун-та. — 2023. — № 4. — С. 270–278.
- Konobeeva A. B. Praktika formirovaniya i razvitiya chelovecheskogo kapitala v rossiiskikh kompaniyakh / A. B. Konobeeva // Vestnik Mosk. fin.-yur. un-ta. — 2023. — № 4. — S. 270–278.
15. Кравцова К. Ю. Использование мандал и нейрографики при СЭВ у педагогов / К. Ю. Кравцова // Символ науки. — 2018. — № 8. — С. 98–99.
- Kravtsova K. Yu. Ispol'zovanie mandal i neirografiki pri SEV u pedagogov / K. Yu. Kravtsova // Simvol nauki. — 2018. — № 8. — S. 98–99.
16. Краузе О. Г. Влияние нейрографики на когнитивные и эмоциональные процессы подростков / О. Г. Краузе // Современные педагогические технологии. — 2022. — № 5. — С. 102–108.
- Krauze O. G. Vliyanie neirografiki na kognitivnye i emotsional'nye protsessy podrostkov / O. G. Krauze // Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii. — 2022. — № 5. — S. 102–108.
17. Кушакова Е. Н. Использование нейрографики с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Кушакова // Вестник науки. — 2023. — Т. 1, № 2 (59). — С. 95–99.
- Kushakova E. N. Ispol'zovanie neirografiki s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / E. N. Kushakova // Vestnik nauki. — 2023. — T. 1, № 2 (59). — S. 95–99.
18. Ларионова Л. И. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов / Л. И. Ларионова, Л. Н. Азарова // Acta Biomedica Scientifica. — 2022. — Т. 7, № 2. — С. 199–211.

Larionova L. I. Art-terapevticheskie tekhnologii v razvitii emotsional'nogo intellekta studentov / L. I. Larionova, L. N. Azarova // Acta Biomedica Scientifica. — 2022. — Т. 7, № 2. — С. 199–211.

19. Левина А. М. Применение нейрографики в педагогическом процессе / А. М. Левина // Психологические исследования. — 2022. — Т. 4, № 2. — С. 112–119.

Levina A. M. Primenenie neurografiki v pedagogicheskom protsesse / A. M. Levina // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 4, № 2. — С. 112–119.

20. Мелехова В. Н. Диагностика и коррекция психологических состояний у подростков с использованием арт-терапевтических методов / В. Н. Мелехова // Образование и воспитание. — 2022. — № 9. — С. 104–107.

Melekhova V. N. Diagnostika i korrektsiya psikhologicheskikh sostoyanii u podrostkov s ispol'zovaniem art-terapevticheskikh metodov / V. N. Melekhova // Obrazovanie i vospitanie. — 2022. — № 9. — С. 104–107.

21. Моисеева А. В. Применение нейрографики для решения педагогических проблем / А. В. Моисеева // Современные технологии и методы обучения. — 2023. — № 1 (16). — С. 59–62.

Moiseeva A. V. Primenenie neurografiki dlya resheniya pedagogicheskikh problem / A. V. Moiseeva // Sovremennye tekhnologii i metody obucheniya. — 2023. — № 1 (16). — С. 59–62.

22. Мохова Ю. А. Пластичность головного мозга и нейрографика / Ю. А. Мохова // Russian Journal of Education and Psychology. — 2019. — Vol. 10, no. 4. — P. 61–66.

Mokhova Yu. A. Plastichnost' golovnogogo mozga i neurografika / Yu. A. Mokhova // Russian Journal of Education and Psychology. — 2019. — Vol. 10, no. 4. — P. 61–66.

23. Никольская И. А. Арт-терапия как метод коррекции негативных эмоций на стоматологическом приеме / И. А. Никольская, И. С. Копецкий // Медицинский алфавит. — 2022. — № 7. — С. 95–98.

Nikol'skaya I. A. Art-terapiya kak metod korrektsii negativnykh emotsii na stomatologicheskome prieme / I. A. Nikol'skaya, I. S. Kopetskii // Meditsinskii alfavit. — 2022. — № 7. — С. 95–98.

24. Новикова М. А. Техники арт-терапии для развития коммуникативных навыков у подростков / М. А. Новикова // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 1. — С. 135–141.

Novikova M. A. Tekhniki art-terapii dlya razvitiya kommunikativnykh navykov u podrostkov / M. A. Novikova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — Т. 44, № 1. — С. 135–141.

25. Пискарев П. М. Нейрографика мышления / П. М. Пискарев. — URL: <https://perm.hse.ru/mirror/pubs/share/800794998.pdf> (дата обращения: 29.01.2025). — Текст: электронный.

Piskarev P. M. Neurografika myshleniya / P. M. Piskarev. — URL: <https://perm.hse.ru/mirror/pubs/share/800794998.pdf> (data obrashcheniya: 29.01.2025). — Tekst: elektronnyi.

26. Пискарев П. М. Предпосылки формирования метода нейрографики / П. М. Пискарев // XXI Национальный конкурс «Золотая Психея» по итогам 2019 года. — URL: https://www.psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_8937.pdf (дата обращения: 29.01.2025). — Текст: электронный.

Piskarev P. M. Predposylki formirovaniya metoda neurografika / P. M. Piskarev // XXI Natsional'nyi konkurs «Zolotaya Psikheya» po itogam 2019 goda. — URL: https://www.psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_8937.pdf (data obrashcheniya: 29.01.2025). — Tekst: elektronnyi.

27. Романова К. Е. Использование нейрографики для улучшения учебной мотивации учащихся / К. Е. Романова // Научный вестник образования. — 2021. — № 3. — С. 58–62.

Romanova K. E. Ispol'zovanie neurografiki dlya uluchsheniya uchebnoi motivatsii uchashchikhsya / K. E. Romanova // Nauchnyi vestnik obrazovaniya. — 2021. — № 3. — S. 58–62.

28. Сverdlikova E. A. Социальное самочувствие самозанятых в условиях трансформации рынка труда / Е. А. Сverdlikova, А. С. Селезнёва // Вестник Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. — 2024. — № 30 (1). — С. 205–218.

Sverdlikova E. A. Sotsial'noe samochuvstvie samozanyatykh v usloviyakh transformatsii rynka truda / E. A. Sverdlikova, A. S. Selezneva // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya. — 2024. — № 30 (1). — S. 205–218.

29. Соловьёва И. В. Влияние арт-терапевтических методов на развитие личностной зрелости подростков / И. В. Соловьёва // Проблемы психологии личности. — 2022. — Т. 23, № 3. — С. 24–31.

Solov'eva I. V. Vliyanie art-terapevticheskikh metodov na razvitie lichnostnoi zrelosti podrostkov / I. V. Solov'eva // Problemy psikhologii lichnosti. — 2022. — Т. 23, № 3. — С. 24–31.

30. Тарасова Н. В. Роль нейрографики в психотерапевтической практике / Н. В. Тарасова // Психология и психотерапия. — 2023. — № 4. — С. 89–94.

Tarasova N. V. Rol' neurografiki v psikhoterapevticheskoi praktike / N. V. Tarasova // Psikhologiya i psikhoterapiya. — 2023. — № 4. — С. 89–94.

31. Ткаченко И. В. Инновационные подходы в арт-терапии: взгляд в будущее / И. В. Ткаченко // Психологический альманах. — 2021. — Т. 2, № 3. — С. 135–140.

Tkachenko I. V. Innovatsionnye podkhody v art-terapii: vzglyad v budushchee / I. V. Tkachenko // Psikhologicheskii al'manakh. — 2021. — Т. 2, № 3. — С. 135–140

32. Черкасова О. Н. Применение арт-терапевтических методов в коррекции стресса / О. Н. Черкасова // Психология стресса и адаптации. — 2023. — № 5. — С. 41–46.

Cherkasova O. N. Primenenie art-terapevticheskikh metodov v korrektsii stressa / O. N. Cherkasova // Psikhologiya stressa i adaptatsii. — 2023. — № 5. — С. 41–46.

33. Шатохина Я. А. Анализ способов и методов развития эмоционального интеллекта подростков / Я. А. Шатохина // Вестник науки. — 2023. — № 1 (5). — С. 209–214.

Shatokhina Ya. A. Analiz sposobov i metodov razvitiya emotsional'nogo intellekta podrostkov / Ya. A. Shatokhina // Vestnik nauki. — 2023. — № 1 (5). — С. 209–214.

34. Шляхтина С. А. Нейрографика и ее применения в практике преподавания / С. А. Шляхтина // Вопросы психологии. — 2021. — Т. 5. — С. 87–93.

Shlyakhtina S. A. Neurografika i ee primeneniya v praktike prepodavaniya / S. A. Shlyakhtina // Voprosy psikhologii. — 2021. — Т. 5. — С. 87–93.

35. Эффективность использования метода нейрографики в регуляции психоэмоционального состояния людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / В. С. Анохина, О. С. Корнильцева, С. В. Гармаш, Л. Н. Потураева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — Т. 12. — № 3А-4А. — С. 34-42.

Effektivnost' ispol'zovaniya metoda neurografiki v regulyatsii psikhoemotsional'nogo sostoyaniya lyudei, okazavshikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii / V. S. Anokhina, O. S. Kornil'tseva, S. V. Garmash, L. N. Poturaeva // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2023. — Т. 12. — № 3А-4А. — С. 34-42.

36. Якушев И. А. Нейрографика как метод решения личностных проблем / И. А. Якушев // Психология роста. — 2022. — № 8. — С. 49–55.

Yakushev I. A. Neurografika kak metod resheniya lichnostnykh problem / I. A. Yakushev // Psikhologiya rosta. — 2022. — № 8. — С. 49–55.

37. Art therapy: A complementary treatment for mental disorders / J. Hu, J. Zhang, L. Hu [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — P. 1–9.

38. Cleeremans A. A critical appraisal of research in arts, health and wellbeing / A. Cleeremans // Frontiers in Psychology. — 2021. — Vol. 12. — P. 686–691.

39. Comparing the Effectiveness of Art Therapy Based on Painting With Childbirth Preparation Classes on Psychological Distress of Pregnant Women / L. Sharifpour, R. A. Salaleh, R. Kouzehgran [et al.] // *Caspian Journal of Health Research*. — 2023. — Vol. 8, no.2. — P. 75–84.

40. *Dunphy K.* The effectiveness of expressive arts therapies: a review of the literature / K. Dunphy, S. Mullane, M. Jacobsson // PACFA. — 2013. — URL: <https://www.pacfa.org.au/common/Uploaded%20files/PCFA/Documents/Research/The-Effectiveness-of-Expressive-Arts-Therapies.pdf> (date of the application: 03.02.2025). — Text: electronic.

41. *Khadar M. G.* The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of separation anxiety disorder (SAD) in elementary school boys / M. G. Khadar, J. Babapour, H. Sabourimoghaddam // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. — 2013. — Vol. 84. — P. 1697–1703.

42. *Liu L.* Research on the effect of art therapy on relieving mental stress of college students / L. Liu // *Psychiatria Danubina*. — 2022. — Vol. 34, suppl. 2. — P. 655–659.

43. *Sharifpour L.* Investigating the Effectiveness of Art Therapy Based on Painting on Sleep Quality of Pregnant Women / L. Sharifpour, G. Askarizadeh, M. Bagheri // *Journal of Research & Health*. — 2023. — Vol. 13, no. 2. — P. 123–132.

44. The Effectiveness of Art Therapy in the Treatment of Traumatized Adults: A Systematic Review on Art Therapy and Trauma / K. A. Schouten, G. J. de Niet, J. W. Knipscheer [et al.] // *Trauma, Violence, & Abuse*. — 2015. — Vol. 16, no. 2. — P. 220–228.

45. *Wang J. H.* A Summary of Expressive Arts Therapy and Painting Therapy / J. H. Wang, A. B. Abdullah // *Creative Education*. — 2024. — Vol. 15. — P. 278–288.

Информация об авторе

Юлия Владимировна Ионанова — соискатель ученой степени кандидата психологических наук АНО дополнительного профессионального образования «Институт Психологии творчества Павла Пискарева».

Information about the author

Yulia Vladimirovna Ionanova — Applicant for the degree of Ph. D. (Psychology), NGO “Pavel Piskarev Institute of Psychology and Creativity”.

Для цитирования: Ионанова Ю. В. Нейрографика как метод коучинга и психологической помощи: направление применения в России, оценка эффективности и будущие направления исследований / Ю. В. Ионанова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 224–235. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_224. — EDN: FHXVDT

For citation: Ionanova Yu. V. Neurographics as a Method of Coaching and Psychological Help: Russian Applications, Estimation of Efficiency and Future Research, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 224–235. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_224, EDN: FHXVDT

Статья поступила в редакцию 30.02.2025; одобрена после рецензирования 28.03.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 30.02.2025; approved after reviewing 28.03.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Изучение психотипов и эмоциональных состояний пожилых людей (на базе социально-образовательного лагеря для пожилых)

Лусине Степановна Петросян

ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет»,
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна;
Культурно-образовательная, социальная и духовно-воспитательная всеармянская общественная организация «Миасин»,
Ереван, Республика Армения, lusine.petrosyan@rau.am

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности, уровень стресса и психоэмоциональное состояние пожилых лиц. В рамках изучаемой проблемы представлены результаты исследования, проведенного в летнем социально-образовательном лагере «Золотое поколение» в г. Цахкадзор.

Ключевые слова: психотип, эмоциональные состояния, личность, пожилой возраст.

Study of Psychotypes and Emotional States of Elderly People (Based on a Social-educational Camp for the Elderly)

Lusine S. Petrosyan

Russian-Armenian (Slavonic) University,
Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovian,
Cultural-educational, Social and Spiritual-pedagogical pan-Armenian Non-Governmental Organization "MIASIN",
Yerevan, Republic of Armenia, lusine.petrosyan@rau.am

Abstract. The article examines the psychological characteristics, stress levels, and psycho-emotional state of elderly people. Within the framework of the studied problem, the results of a study conducted at the summer social-educational camp «Golden Generation» in Tsaghkadzor are presented.

Keywords: psychotype, emotional states, personality, elderly age.

Изучение психотипов и эмоциональных состояний пожилых людей является одной из важных тем в психологии, особенно в контексте старения и возрастных изменений. С возрастом происходят изменения в когнитивных функциях, что влияет на психоэмоциональное состояние. Старение сопровождается снижением сенсорной чувствительности, замедлением мыслительных процессов, повышением уровня тревожности и изменением способов восприятия и переработки информации.

Вопросами исследования психотипов и эмоциональных состояний пожилых людей занимались такие ученые, как Э. Х. Эриксон, Д. Л. Мэддокс, М. В. Ермолаева, Ю. В. Щербатых, Н. С. Мендова, М. В. Мартынов, П. Б. Бальтес, М. М. Бальтес, Р. Д. Хавигхерст, изучавшие

психосоциальное развитие личности, социальные аспекты старения, а также другие специалисты в области геронтопсихологии.

Эрик Эриксон в своей теории психосоциального развития рассматривал поздний возраст как стадию «целостность Я — отчаяние», где ключевым становится поиск смысла прожитой жизни и принятие ее. Его подход подчеркивает важность внутренней согласованности и позитивного взгляда на собственную биографию для сохранения психоэмоционального равновесия в пожилом возрасте [7].

Д. Л. Мэддокс подчеркивал значение социальных факторов, таких как участие в общественной жизни, коммуникация и чувство принадлежности, как основы для благополучного старения. Он отмечал, что активность пожилых людей положительно коррелирует с их моральным состоянием и общим благополучием, а поддержание социальной активности способствует улучшению психоэмоционального состояния в пожилом возрасте [11].

Н. С. Мендова, М. В. Мартынов и соавторы подчеркивают, что участие пожилых людей в культурных и образовательных мероприятиях способствует снижению уровня тревожности, улучшению настроения и общего психоэмоционального фона [5].

М. В. Ермолаева в своих работах отмечает, что эмоциональная сфера пожилых людей характеризуется изменением динамики эмоциональных состояний, выражающимся либо в эмоциональной инертности, либо в лабильности. Также наблюдается возрастание роли отрицательных эмоций и снижение контроля над их проявлением. Изменение социальной роли, связанное с выходом на пенсию, может вызывать чувство утраты психологической безопасности, требующее адаптации к новым условиям жизни. У одних это вызывает негативные эмоциональные переживания, у других — позитивные, связанные с возможностью посвятить себя интересующим делам. Кроме того, Ермолаева подчеркивает, что старость не обязательно должна ассоциироваться с деградацией; напротив, она может стать периодом гармонии и мудрости. Важно создавать условия для поддержания высокой творческой активности, компенсации ослабления психических процессов и обеспечения возможностей для активной жизни после выхода на пенсию [1; 3; 4].

Ю. В. Щербатых подчеркивает, что уровень стресса у пожилых людей может значительно снижаться при наличии психологической поддержки, общения и благоприятной социальной среды. Он выделяет методы коррекции стресса, направленные на укрепление внутренних ресурсов личности и развитие адаптивных механизмов [6].

Как отмечают П. Б. Бальтес и М. М. Бальтес, успешное старение возможно при условии сохранения социальных связей, участия в общественно значимых формах активности, а также способности

человека адаптироваться к возрастным изменениям, используя внутренние и внешние ресурсы. Ученые подчеркивают, что активная жизненная позиция помогает компенсировать возрастные потери и способствует поддержанию высокого уровня субъективного благополучия [8; 9; 12].

Согласно Р. Д. Хавигхерсту, успешное старение предполагает сохранение активности, выполнение значимых социальных ролей и стремление к достижению личных целей, соответствующих возрастному периоду. Он указывает, что степень вовлеченности пожилого человека в общественную жизнь напрямую связана с уровнем его удовлетворенности жизнью и психоэмоционального комфорта [10].

Анализ психолого-педагогических и геронтологических исследований показывает, что успешное старение неразрывно связано с поддержанием психоэмоционального равновесия, активной жизненной позицией и сохранением социальных связей. Эмоциональные состояния пожилых людей варьируются в зависимости от их психотипа, уровня когнитивной сохранности, степени социальной активности и способности адаптироваться к возрастным изменениям.

В Армении, с учетом вызовов, стоящих перед страной, недостаточно внимания уделяется проблемам пожилых людей (в дальнейшем — «золотое поколение») и обеспечению их повседневной занятости. Представители золотого поколения нуждаются во внимании, общении и заботе. Согласно статистике, в сельских населенных пунктах повседневная деятельность золотого поколения в основном связана с ведением собственного хозяйства, обработкой приусадебного участка или общением с соседями. Обеспечение другой формы повседневной занятости является проблемой, особенно для одиноких пожилых людей.

В рамках изучаемой проблемы нами было проведено исследование среди пожилых людей в возрасте 63–79 лет, которое прошло в летнем социально-образовательном лагере «Золотое поколение» в г. Цахкадзор с 11 июня по 7 июля 2024 года в 4 этапа. В исследовании приняли участие 50 пожилых людей.

Шестидневный бесплатный лагерь был организован культурно-образовательной, социальной, духовно-воспитательной всеармянской общественной организацией «Миасин» при финансовой поддержке Агентства ООН по делам беженцев и благотворительной общественной организации «Миссия Армения».

Лагерь был организован для бенефициаров г. Ереван и региональных дневных центров благотворительной общественной организации «Миссия Армения», а также для пожилых вынужденных переселенцев из Арцаха.

В программе также приняли участие 19 студентов старших курсов 7-ми университетов Армении, которые прошли практику в лагере, что способствовало их профессиональному и личностному росту в работе с пожилыми людьми посредством общения двух поколений.

Цель проекта — привлечь внимание общества к проблемам представителей золотого поколения, оказать социально-психологическую поддержку, способствовать их здоровому образу жизни, организовать полезный и интересный досуг, отвлекая их от повседневных забот.

В процессе исследования была сформулирована гипотеза, что отдых, культурно-образовательные мероприятия и социально-психологическая поддержка благоприятно влияют на психоэмоциональное состояние пожилых людей.

Для выявления типологических особенностей личности был использован опросник Юнга [2], для исследования эмоционального состояния — опросник САН [5], а для определения уровня стресса — тест В. Ю. Щербатых [6].

До начала и после окончания исследования был проведен опрос среди пожилых. На вопрос, что они думают о лагере, какие ожидания у них были, ответы чаще всего звучали так: «думаю, интересно, полезно», «хочу спокойную обстановку», «много развлечений», «новые знакомства», «приятный отдых» или «не знаю, что ожидать». После окончания программы на вопрос, оправдались ли их ожидания относительно лагеря, участники чаще отвечали: «очень рады, даже больше, чем ожидали», «хорошо, что отдых превзошел все ожидания», «думали, что будет пассивный отдых, но оказался активным», «получили положительные эмоции». Среди участников 99 % отметили важность организации такого лагеря и выразили желание снова его посетить. На вопрос, какие моменты были для них самыми впечатляющими за 5 дней в лагере и что им больше всего понравилось, участники отвечали: «новые друзья», «утренняя зарядка», «уроки пения и танцев», «теплое отношение персонала», «духовные встречи», «разговоры со студентами», «общение с ними», «интеллектуальные игры», «встречи и разговоры с известными людьми и деятелями Армении», «походы». На вопрос: «Опишите в нескольких словах свои чувства в данный момент» респонденты до начала программы давали следующие ответы: «интересно, что нас ожидает», «как все будет происходить», «я рад, что принимаю участие», «волнение». После окончания программы респонденты чаще отвечали: «очень позитивно», «радостно», «хотелось бы остаться подольше», «счастливы», «лагерь стал нашим домом», «физическое и психическое расслабление», «потрясающе», «очень теплые впечатления», «чувство заботы», «счастье», «чувствую

себя удовлетворенным», «свежесть», «рад, что не чувствую себя одиноким», «грустно, что ухажу», «все было мало».

Для определения типологических особенностей личности был применен опросник Юнга. В ходе исследования выявлено, что 26 % пожилых являются экстравертами: они легко идут на контакт, любят быть в центре внимания, импульсивны и по темпераменту относятся к холерикам или сангвиникам. 70 % пожилых — интроверты: они сосредоточены на собственных переживаниях, малообщительны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не склонны к риску, а также обладают повышенной тревожностью и ригидностью. По темпераменту большинство из них относятся к флегматикам или меланхоликам. 4 % пожилых — амбиверты, сочетающие в себе слабовыраженные черты обоих типов.

Полученные данные подчеркивают важность индивидуального подхода в организации досуга и социальной адаптации пожилых людей с учетом их психологических особенностей.

Для исследования эмоционального состояния пожилых мы применили опросник САН. Результаты исследования показали интересные данные: до начала программы у 86 % пожилых наблюдалось неблагоприятное самочувствие, а у 14 % — благоприятное. После окончания программы изменения были незначительными: доля респондентов с неблагоприятным самочувствием снизилась до 85 %, а с благоприятным — возросла до 15 %. Это, вероятно, отражает уровень физического здоровья пожилых.

Активность пожилых до начала программы распределялась следующим образом: у 54 % она была неблагоприятной, у 44 % — благоприятной, а у 2 % — нормальной. Однако после окончания программы произошли значительные изменения: доля респондентов с неблагоприятным уровнем активности снизилась до 34 %, благоприятным — до 14 %, в то время как нормальная активность выросла с 2 % до 48 %.

Настроение пожилых до начала программы также варьировалось: у 34 % оно было неблагоприятным, у 35 % — благоприятным, а у 31 % — нормальным. После окончания программы наблюдались положительные изменения: неблагоприятное настроение снизилось до 22 %, благоприятное повысилось до 41 %, а нормальное — до 37 %.

Сравнительный анализ уровня эмоционального состояния пожилых до и после программы позволяет сделать вывод о том, что время, проведенное в лагере, благоприятно влияет на их эмоциональное и функциональное состояние.

Результаты исследования по методике определения уровня стресса Ю. В. Щербатых показывают, что участие в социально-образовательной

программе оказало положительное влияние на снижение уровня стресса у пожилых людей. Среди респондентов, которые до начала программы испытывали выраженный сильный стресс (62 %), уровень стресса снизился до 40 %, что свидетельствует о переходе от сильно выраженного стресса к умеренному. Это подтверждает эффективность программы в снижении стресса, путём активного вовлечения участников в различные мероприятия и отдыха.

В то же время среди группы респондентов, испытывавших умеренный стресс до начала программы (20 %), наблюдается увеличение уровня стресса (с 20 % до 42 %). Это изменение может быть связано с особенностями восприятия программы или индивидуальными факторами, такими как ожидания и уровень комфорта.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о положительном эффекте программы для большинства участников, способствующем снижению стресса и улучшению психоэмоционального состояния пожилых людей.

Студенты также проявили активность, заботу и теплое отношение к пожилым людям, благодаря чему процесс реализации программы стал полностью эффективным. Эффективное взаимодействие двух поколений было заметно с первого дня работы лагеря.

Программа оказала большое положительное влияние на бенефициаров проекта. Студенты развили свои профессиональные навыки, а также улучшили навыки командной работы и общения. Пожилые люди приобрели новые связи и навыки, провели время интересно, освободились от повседневных забот.

Вместе эти факторы создают гармоничную среду для пожилых людей, способствующую их адаптации в обществе и улучшению качества жизни.

Психоэмоциональное состояние пожилых людей сильно зависит от их социальной активности, эмоциональной поддержки, а также физического и умственного здоровья. Поддержка со стороны близких, участие в общественной жизни и регулярное обращение за профессиональной помощью могут существенно повысить качество жизни и улучшить эмоциональное состояние.

Таким образом, **гипотеза нашего исследования подтвердилась**. Исследование подтверждает, что отдых, культурно-образовательные мероприятия и социально-психологическая поддержка положительно влияют на психоэмоциональное состояние пожилых людей, подчеркивая важность индивидуального подхода и межпоколенческого взаимодействия в работе с этой возрастной группой.

Библиографический список

1. Ермолаева М. В. Практическая психология и профилактика старения / М. В. Ермолаева. — Москва : ИПР Медиа, 2020. — 192 с.
Ermo-laeva M. V. Prakticheskaya psikhologiya i profilaktika stareniya / M. V. Ermo-laeva. — Moskva : IPR Media, 2020. — 192 s.
2. Киршева И. В. Психология личности: тесты, опросники, методики / И. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — Москва : Геликон, 1995. — 236 с.
Kirsheva I. V. Psikhologiya lichnosti: testy, oprosniki, metodiki / I. V. Kirsheva, N. V. Ryabchikova. — Moskva : Gelikon, 1995. — 236 s.
3. Краснова О. В. Исследование идентификации пожилых людей / О. В. Краснова // Психология зрелости и старения. — 1997. — № 3. — С. 68–84.
Krasnova O. V. Issledovanie identifikatsii pozhilykh lyudei / O. V. Krasnova // Psikhologiya zrelosti i stareniya. — 1997. — № 3. — S. 68–84.
4. Пряхников Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте / Н. С. Пряхников // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 111–123.
Pryazhnikov N. S. Lichnostnoe samoopredelenie v preklonnom vozraste / N. S. Pryazhnikov // Mir psikhologii. — 1999. — № 2. — S. 111–123.
5. Психологическое исследование : методико-диагностический инструментарий / Н. С. Мендова, М. В. Мартынов, И. В. Михалец [и др.]. — Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. — 150 с.
Psikhologicheskoe issledovanie : metodiko-diagnosticheskii instrumentarii / N. S. Mendova, M. V. Martynov, I. V. Mikhalets [i dr.]. — Penza : Izd-vo PGU, 2014. — 150 s.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 256 с.
Shcherbatykh Yu. V. Psikhologiya stressa i metody korrektsii / Yu. V. Shcherbatykh. — Sankt-Peterburg : Piter, 2006. — 256 s.
7. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — Санкт-Петербург : Лань, 1996. — 416 с.
Erikson E. Detstvo i obshchestvo / E. Erikson. — Sankt-Peterburg : Lan', 1996. — 416 s.
8. Baltes P. B. Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences / P. B. Baltes, & M. M. Baltes. — Cambridge : Cambridge University Press, 1990. — 328 p.
9. Ebner N. Developmental changes in personal goal orientation from young to late adulthood: from striving for gains to maintenance and prevention of losses / N. Ebner, A. M. Freund, & P. B. Baltes // Psychology and Aging. — 2006. — Vol. 21. — P. 664.
10. Havighurst R. J. Successful Aging / R. J. Havighurst // The Gerontologist. — 1961. — Vol. 1, no. 1. — P. 8–13.
11. Maddox G. L. Activity and Morale: A Longitudinal Study of Selected Elderly Subjects / G. L. Maddox // Social Forces. — 1963. — Vol. 42, no. 2. — P. 195–204.
12. Rowe J. W. Successful aging 2.0: Conceptual expansions for the 21st century / J. W. Rowe, & R. L. Kahn // The Journals of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. — 2015. — Vol. 70. — P. 593–596.

Информация об авторе

Лусине Степановна Петросян — старший преподаватель кафедры психологии Российско-Армянского университета, соискатель кафедры прикладной психологии факультета педагогической психологии и социологии Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, соучредитель Культурно-образовательной, социальной и духовно-воспитательной всеармянской общественной организации «Миасин».

Information about the author

Lusine Stepanovna Petrosyan – Senior Lecturer at the Department of Psychology at the Russian-Armenian University, Applicant at the Department of Applied Psychology of the Faculty of Pedagogical Psychology and Sociology at the Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovian, co-founder of the Cultural-educational, social and spiritual-pedagogical NGO “Miasin”.

Для цитирования: Петросян Л. С. Изучение психотипов и эмоциональных состояний пожилых людей (на базе социально-образовательного лагеря для пожилых) / Л. С. Петросян // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 2 (71). – С. 236–243. – DOI: 10.51944/20738544_2025_2_236. – EDN: FFMMKI

For citation: Petrosyan L. S. Study of Psychotypes and Emotional States of Elderly People (Based on a Social-Educational Camp for the Elderly), *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 236–243 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_236, EDN: FFMMKI

Статья поступила в редакцию 07.04.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.

The article was submitted 07.04.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

ПАМЯТИ СОВЕТСКОГО и РОССИЙСКОГО УЧЕНОГО IN MEMORY OF THE SOVIET AND RUSSIAN SCIENTIST

Персоналии / Personalities

УДК 371;37.04;37.042.2;159.99;159.9.019

DOI: 10.51944/20738544_2025_2_244

EDN: FAKGAM

Рефлексия эволюции социально-педагогической психологии развития личности в групповых взаимодействиях (в связи с вековым юбилеем первого президента РАО А. В. Петровского и 55-летием его научной школы)

Игорь Никитович Семенов

ГАОУ ВО «МГПУ», Москва, Россия, i_samenov@mail.ru,

ORCID: 0000-0001-6689-448X

Аннотация. В статье на фоне краткого историко-научного анализа эволюции российского человекознания XX–XXI веков впервые эксплицировано становление разработанной в нем А. В. Петровским по сути социально-персонологической парадигмы в творческом процессе познавательно-исследовательской деятельности психолого-педагогического изучения развития личности в общении и во внутригрупповых взаимодействиях. Новизна статьи определяется тем, что в ней показана роль социокультурной детерминации житнетворчества А. В. Петровского на различных этапах его полиаспектной научной и организационной деятельности. Это позволило построить наиболее полную периодизацию личностно-профессионального развития выдающегося психолога и педагога и охарактеризовать оригинальный вклад его творчества и созданной им научной школы в междисциплинарное человекознание и в модернизацию российского образования на рубеже XX–XXI столетий.

Ключевые слова: образование, педагогика, психология, персонология, развитие, воспитание, обучение, личность, общение, межличностные отношения, социальные группы, познание, парадигма, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский.

Reflection on the Evolution of Social and Pedagogical Psychology of Personality Development in Group Interactions (On the 100th Anniversary of the First President of the Russian Academy of Education, A. V. Petrovsky, and the 55th Anniversary of His Scientific School)

Igor N. Semenov

MSU, Moscow, Russia, i_samenov@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6689-448X

Abstract. With the background of a brief historical-scientific analysis of the evolution of Russian human studies in the 20th–21st centuries, the article for the first time explicates the formation of the social and personological paradigm developed by A.V. Petrovsky within the creative process of cognitive-research activity in the psychological-pedagogical study of personality development in communication and intragroup interactions. The novelty of the article lies in its demonstration of the role of social and cultural determination in Petrovsky's life and work across various stages of his multifaceted scientific and organizational activities. This has enabled the construction of the most comprehensive periodization of the personal-professional development of the outstanding psychologist and educator, as well as a characterization of the original contribution of his work and the scientific school he founded to interdisciplinary human studies and the modernization of Russian education at the turn of the 20th–21st centuries.

Keywords: education, pedagogy, psychology, personology, development, upbringing, teaching, personality, communication, interpersonal relations, social groups, cognition, paradigm, A.V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky.

1. Социально-экзистенциальный путь в жизни и науке академика РАО А. В. Петровского

Выдающийся российский историк человекознания, теоретик и экспериментатор психологии, педагог-новатор, организатор науки и реформатор образования Артур Владимирович Петровский (1924–2006) прошел путь [4] от простого солдата и рабочего до академика-психолога и достиг высшего поста в научной иерархии педагогики страны — президента РАО.

Сразу после окончания 9-го класса средней школы в г. Севастополе, он ушел добровольцем на войну, где участвовал в боях, получил государственные награды. Демобилизовавшись из действующей армии по состоянию здоровья, А. В. Петровский, работая на военном заводе, окончил вечернюю школу рабочей молодежи и учился во время войны в ремесленном училище и в педагогических вузах Челябинска и Москвы, где как фронтовик был секретарем комитета комсомола. Получив высшее филологическое образование, он два года по распределению преподавал в пединституте г. Вологды. В 1947–1950 гг. учился в аспирантуре родного Московского областного пединститута (МГОПИ) им. В. П. Потемкина. Здесь под руководством доцента Г. А. Фортунатова (до войны — профессора педологии и родственника знаменитого академика филолога Ф. Ф. Фортунатова) в 1950 г. А. В. Петровский защитил

диссертацию кандидата педагогических наук (по психологии) на тему «Психологические воззрения А. Н. Радищева». На рубеже 1940–1950-х гг. А. В. Петровский опубликовал в журнале «Вопросы философии» цикл статей о психолого-педагогических аспектах мировоззрения дореволюционных публицистов (А. Н. Радищев, Д. С. Аничков и др.). Так начался его путь в историко-теоретическую гуманитарную науку.

В качестве преподавателя МГОПИ А. В. Петровский был командирован в Китай, где в 1956–1957 гг. преподавал психологию и педагогику в педвузах Пекина и ряда городов. В этот период в Москве публикуется написанный им ранее совместно с Г. А. Фортунатовым учебник по психологии для школьников 9-х классов, который потом трижды переиздается. Этой ставшей популярной книгой открывается полувековой цикл издания А. В. Петровским в СССР и многих зарубежных странах свыше 100 оригинальных учебников (например: [20; 31; 38 и др.]) по основным разделам общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, ее истории и теории во взаимодействии с философией человекознания и педагогикой образования.

После объединения в 1960 г. МГОПИ с ведущим в стране Московским госпединститутом (МГПИ) им. В. И. Ленина, старший преподаватель и затем доцент кафедры психологии А. В. Петровский, изучая эволюцию отечественного психологического познания личности и деятельности, в 1965 г. защищает докторскую диссертацию «Пути формирования основ советской психологии». В год 50-летия Октябрьской революции, в 1967 г. он обобщает ее результаты в монографии «История советской психологии. Формирование основ психологической науки». До этой книги историки человекознания (Б. Г. Ананьев, Е. А. Будилова, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, М. В. Соколов, Б. М. Теплов) монографически освещали лишь отдельные периоды истории отечественной психологии, а А. В. Петровский дал фундаментальный анализ полувековой панорамы ее целостной истории. Здесь он впервые диалектически показывает не только недостатки, но и конструктивные достижения ранее идеологически осужденных в конце 1930-х гг. таких направлений человекознания, как рефлексология (В. М. Бехтерев), реактология (К. Н. Корнилов), педология (М. Я. Басов), психотехника (Н. И. Шпильрейн). Далее А. В. Петровский сорок лет постоянно изучает вопросы истории и теории психологии, углубляя методологию их исследования [10; 14; 18; 20; 34; 36; 44].

Возглавив после патриарха человекознания Н. Ф. Добрынина в 1966 г. кафедру психологии МГПИ, А. В. Петровский [41] продолжил свои историко-научные изыскания и практико-теоретические разработки актуальных возрастно-педагогических вопросов развития личности [15] в семье и школе [22; 29]. В 1968–1976 гг. он избирается членом-корреспондентом АПН СССР и назначается в ней на пост академика-секретаря отделения

психологии и возрастной физиологии. В 1972 г. он переходит из МГПИ в НИИ общей и педагогической психологии (НИИ ОПП) АПН СССР, где организует лабораторию психологии личности, возглавляя её до 1991 г. Здесь, руководя подготовленным им коллективом сотрудников, А. В. Петровский разворачивает 35-летние исследования развития личности в социальных группах и создает одну из крупнейших в стране научных школ социально-педагогической психологии, изучающей развитие личности в группах [17; 19; 40] и коллективах [31] и отмечающей ныне свое 55-летие основания в начале 1970-х гг. [8; 18; 19]. В этой школе под руководством А. В. Петровского защищено 60 кандидатских и ряд докторских диссертаций по психологии и педагогике; с 1994 г. он — заслуженный деятель науки РФ.

В 1971 г. А. В. Петровский избирается академиком АПН СССР и назначается ее вице-президентом в 1976–1979 г. В 1972–1973 гг. он был членом Международной комиссии ЮНЕСКО по развитию образования и соавтором коллективной монографии *Learning to be* (1972), которая была издана в 40 странах (за исключением СССР). Так начинается его четвертьвековое участие в научно-организационном руководстве психолого-педагогической наукой страны. Продолжая руководить своей лабораторией в НИИОПП, А. В. Петровский параллельно в 1978–1987 гг. возглавляет кафедру психологии, педагогики и методики преподавания в высшей школе на факультете повышения квалификации МГУ имени М. В. Ломоносова с ее дидактическим обеспечением оригинальными учебниками, в т. ч. разработанными в когнитивном контексте актуальной компьютеризации образования [38]. Под его редакцией с привлечением ведущих психологов (А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, П. И. Зинченко, Н. С. Лейтес, В. С. Мухина, Н. И. Непомнящая, М. Г. Ярошевский и др.) изданы учебники «Общая психология» (1970, 1976, 1986), «Возрастная и педагогическая психология» (1973), «Основы педагогики и психологии высшей школы» (1986), «История психологии» (1993), «Введение в психологию» (1995), «Психология» (1998), «Социальная психология» (1987) и другие для университетов и педагогических вузов. Он является наиболее переводимым российским психологом в десятках зарубежных стран Европы, Азии, Латинской Америки.

Поддерживая в период идеологической «перестройки» конца 1980-х гг. общественное движение педагогов-новаторов, в 1988–1989 гг. А. В. Петровский — в качестве члена оргбюро Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» — по заданию Госкомитета по образованию СССР руководил разработкой стратегической концепции «Нового педагогического мышления». Её издание в 1989 г. в качестве сборника статей стало научно-методической основой для реформирования системы образования в период «перестройки».

Во время трансформации СССР в СНГ, по поручению Правительства РФ А. В. Петровский в качестве президента-организатора обеспечивает в начале 1990-х гг. реформирование АПН СССР в РАО и назначается в 1992 г. ее первым президентом до 1997 г. В 1992–1998 гг. член коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ и член Президиума ВАК РФ по присуждению учёных степеней. В 1997–1999 гг. он — академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии РАО, в 1999–2002 гг. заведовал лабораторией теории и истории психологии ПИ РАО, с 1999 г. консультант психолого-педагогического факультета Университета РАО, который был открыт им в 1995 г.

При этом А. В. Петровским в творческом сотрудничестве с науковедом М. Г. Ярошевским обобщается накопленный ими многолетний опыт создания учебников и словарей (1985, 1990) по основным областям истории и теории (1984, 1996) человекознания — в виде фундаментального создания интегральной концепции «теоретической психологии» [20] посредством экспликации ее категориального строя [14; 45]. Этот историко-методологический проект обобщения достижений человекознания восходит к идее С. Л. Рубинштейна, который в 1930-е гг. обсуждал в ЛГПИ им. А. И. Герцена (с Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. М. Тепловым, М. Г. Ярошевским) методологические проблемы необходимости создания новой психологии на базе марксизма [39], призванной конструктивно преодолеть ее кризис, который был охарактеризован К. Бюлером в конце 1920-х гг. Первый (по времени) возвращенный С. Л. Рубинштейном его ученик М. Г. Ярошевский продолжил в конце 1950-х гг. эту стратегическую эстафету учителя в обсуждениях со своим другом философом В. С. Библером (который рефлексировал систему категорий логики [5] и был автором философско-педагогической концепции развития личности в «диалоге культур») категориального строя человекознания [45; 46]. Руководя в 1960–1970-е гг. созданным им в Институте истории естествознания и техники (ИИЕТ) АН СССР сектором проблем научно-технического творчества, М. Г. Ярошевский — как крупнейший советский историк мировой психологической мысли — эксплицировал систему базовых категорий теоретической психологии [46]. Переориентировав в середине 1970-х гг. свой сектор с общей психологии научного творчества (путем моделирования продуктивного мышления Я. А. Пономаревым, А. Н. Леонтьевым, Н. Г. Алексеевым, И. Н. Семеновым [40]) на науковедческое изучение проблем социальной психологии науки [37], М. Г. Ярошевский организовал их исследование с помощью ассимиляции методов, разработанных в школе А. В. Петровского [43]. В 1980–1990-е гг. он привлек историко-научный и философско-психологический потенциал своего друга М. Г. Ярошевского [46] к подготовке

цикла учебников и словарей по общей, социальной, педагогической психологии и истории человекознания. Анализ ее понятийных полей (совместно с Л. А. Карпенко [7], И. М. Кондаковым, В. А. Петровским [35], В. В. Умрихиным и мн. др.) и экспликация базовых категорий привели А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского к построению фундаментальной концепции «теоретической психологии» [20], изучение структуры которой было весьма актуально на рубеже 1980–1990-х гг. (В. М. Аллахвердов [4], Н. Г. Алексеев [2; 3], Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Л. М. Веккер, П. Я. Гальперин, Б. Ф. Ломов, Я. А. Пономарев, М. С. Роговин, Э. В. Сайко, И. Н. Семенов [3], О. К. Тихомиров и др.). Однако лишь сотворчество А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского привело к созданию системы теоретической психологии и к ее энциклопедической реализации совместно с Л. А. Карпенко [7] в 6-томном «Психологическом лексиконе», изданном в 2005–2007 гг. с конкретизацией философских основ психологии. (Необходимо отметить, что ныне в 2010–2020-е гг. категориально-понятийная система психологии изучается когнитивной психометрикой в ИП РАН под руководством академиков РАН А. Л. Журавлева и Д. В. Ушакова с учетом опыта Я. А. Пономарева по составлению словника психологической энциклопедии и логико-информационных интернет-ресурсов искусственного интеллекта).

В дальнейшем в начале 1990-х гг. по рекомендации президента РАО А. В. Петровского член-корреспондент РАО Н. Г. Алексеев (с его заместителями академиками АПСН психологом И. Н. Семеновым и педагогом С. Я. Турбовским) организует Научный совет по философии образования [3] при Президиуме РАО. В качестве заместителя Н. Г. Алексеева мне довелось обсуждать и согласовывать некоторые позиции нашей методологической работы [2] с президентом РАО А. В. Петровским и вице-президентом РАО В. В. Давыдовым, научное общение с которыми всегда было интересным и поучительным относительно изучения психолого-педагогической проблематики. Параллельно с активным участием в методологической деятельности этого Совета, А. В. Петровский возвращается к историко-психологической тематике в совместных трудах (1995, 1996) с М. Г. Ярошевским, где акцентирует фундаментальную разработку с ним «Основ теоретической психологии» [20], продолжая развивать психолого-педагогическую науку, руководя ею в РАО.

В 1999 г. А. В. Петровский организовал лабораторию истории и теории психологии в ПИ РАО. Изучая эти проблемы, он для научно-популярной реализации концепции теоретической психологии разработал с большим коллективом авторов (Л. А. Карпенко [7], И. М. Кондаков, И. Б. Котова, В. А. Петровский [35], В. В. Умрихин, М. Г. Ярошевский [45] и др.) проект 6-томного энциклопедического словаря «Психологический

лексикон», изданного в 2005–2007 гг. Ныне в начале XXI в. ученики и последователи А. В. Петровского [6; 14; 16; 28; 31; 38] из его научной школы продолжают ее традиции [1; 30; 31; 35; 36; 42] как в изучении фундаментальных проблем структуры человекознания, так и в социально-психологических исследованиях развития личности в групповых взаимодействиях в контексте научного обеспечения модернизации современного образования и управления [11; 20; 30].

2. Вклад А. В. Петровского в развитие общей, социальной, педагогической психологии, персонологии и педагогики

В теоретическом плане личность изучается в различных аспектах: общепсихологическом, дифференциально-психологическом, возрастном, персонологическом, акмеологическом, социальном, культурологическом. Наряду с этим важное значение имеет также собственно социально-психологическое [23] исследование личности, когда она берется в аспекте ее взаимоотношений с группой или с разными группами (малыми, средними, большими), в которые одновременно входит, что доминирует в изучении современной социальной психологии [1]. В отечественной науке среди ее лидеров рубежа XX–XXI вв. (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, С. К. Бондырева, А. А. Деркач, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, М. Ю. Кондратьев, Е. С. Кузьмин, В. В. Новиков, В. Н. Панферов, Б. Д. Парыгин, Е. В. Семенов, В. С. Собкин, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Шорохова, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский и др.) важное место занимает познавательная-организационная деятельность А. В. Петровского [41] по изучению развития личности в групповых взаимодействиях социальных и образовательных систем [6; 16; 30; 35; 38].

Согласно А. В. Петровскому [30] социальная психология структурируется путем изучения ряда следующих проблем. 1) Социально-психологические явления в больших группах (психология классов, наций, общественные настроения, вкусы, мода, массовые коммуникации — радио, печать, телевидение и т. п.). 2) Социально-психологические явления в малых группах (психологическая совместимость и межличностные отношения, групповая атмосфера, лидерство, психология «ведомых» и т. д.). 3) Социально-психологические явления в особых группах (семья, школьный класс, производственная бригада). 4) Социально-психологические проявления личности, которые могут рассматриваться с различных точек зрения (психологические и психофизиологические особенности ее формирования, возрастные особенности развития и т. п.). Все эти четыре круга проблем не могут быть ни противопоставлены, ни рядоположены друг другу, а образуют единство, обусловленное единством личности и общества.

Это единство раскрывается во взаимодействии личности и общества, причем не только в актах социальных коммуникаций, внутригрупповых и межличностных отношений, но и в процессе социальной по своей природе деятельности. Теоретико-экспериментальное исследование этих явлений привело А. В. Петровского к созданию теории деятельностно-го опосредствования межличностных отношений в социальных группах разного уровня.

Параллельно завершению своего фундаментального теоретического труда «История советской психологии» (1967), А. В. Петровский приступил к циклу экспериментальных исследований поведения личности в группе [17; 18; 19; 33; 35; 40]. Теоретическое обобщение первых результатов этого цикла было представлено им в докладе «Конформизм и коллективизм» на XIX Международном психологическом конгрессе (Лондон, 1969), а также в ряде статей, в т. ч. в журнале «Вопросы психологии» и сборниках [36; 43; 44], изданных под его редакцией. Важно подчеркнуть, что в своих теоретико-экспериментальных исследованиях А. В. Петровский изначально исходил из единства теории и практики [15; 18; 28] в контексте образования.

Ибо в педагогическом плане посредством этих социально-психологических исследований А. В. Петровский стремился разрешить педагогическую дилемму, которую он позднее рефлексировал [30, с. 133] как противоречие двух альтернатив: «либо видеть смысл воспитания в возможности личности противостоять воздействию социального окружения, либо — воспитывать индивидов, склонных всегда соглашаться с остальными, не умеющих и не желающих противостоять влиянию группы, т. е. конформистов» [30, с. 133]. Социально-психологический анализ этого противоречия привел А. В. Петровского к выдвижению гипотезы о том, что в общностях, объединяющих людей на основе социальной, значимой не только для них самих, но также для их социального окружения и деятельности, взаимоотношения людей опосредуются ее содержанием и ценностями [16]. В дальнейших исследованиях было выявлено, что дилемме «автономия — подчиненность группе» противостоит: «самоопределение личности в коллективе, а противоположность неосознаваемым установкам внушаемости составляют осознаваемые волевые акты, в которых реализуется самоопределение» [30, с. 135]. При этом оказалось, что в группах, осуществляющих совместную деятельность, отношения людей неизбежно опосредствуются содержанием, ценностями и целями совместной деятельности. Тем самым межличностные отношения в развитой группе (коллективе, команде) опосредствуются содержательными, деятельностными отношениями, существующими в этой группе. Эти положения были обобщены А. В. Петровским в концепцию

деятельностного опосредствования межличностных отношений [32], что в его научной школе привело к социально-персонологическому [16; 35; 36] развитию общепсихологического деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Результаты верифицирующих эту теорию А. В. Петровского экспериментальных исследований ряда ученых из его научной школы (Р. С. Немов, В. А. Петровский, Н. М. Швалева, В. В. Шпалинский, Е. В. Щедрина и др.) имеют важное значение не только для социальной, но также для общей психологии личности. Ибо выяснилось, что по мере развития группы повышается статус таких качеств личности, которые характеризуют наиболее ценные ее особенности, формирующиеся и проявляющиеся в совместной деятельности взаимодействующих друг с другом членов группы.

С учетом этого был разработан оригинальный референтометрический метод, который дает представление о статусной структуре группы, возможности предпочтений или ее отсутствии, открывает возможность выявления мотивационного ядра выбора (В. А. Петровский), а также проведения аутореферентометрического эксперимента (где испытуемый прогнозирует свое место в системе выборов). Это позволяет осуществлять математическую обработку данных, выражать их графически, составлять карты и матрицы выборов и т. д. Важно подчеркнуть инновационный характер референтометрического метода, который эксплицирует мотивационно-ценностный фактор выбора личности по сравнению с построением Дж. Морено классической социометрической сети, где основанием выбора являются симпатии или антипатии индивида.

Референтометрия групповой дифференциации по А. В. Петровскому: «апеллирует не к поверхностному слою внутригрупповой активности (отношения “аттракции” — эмоциональной привлекательности), а к ее глубинным слоям, обусловленным содержанием и ценностями деятельности. Это, безусловно, более содержательная характеристика групповой дифференциации по сравнению с социометрией» [30, с. 140]. Классическая социометрия не изучает норм и ценностных ориентаций, которые складываются в группе на наиболее важной для нее основе, изучаемой референтометрией, — на основе активной совместной деятельности, имеющей предметный характер, определенную направленность, смысл и цель.

В развитие этого вводится положение о групповой сплоченности как ценностно-ориентационном единстве коллектива, которое по А. В. Петровскому: «в качестве показателя групповой сплоченности выступает как интегральная характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций

членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей деятельности группы и реализации в этой деятельности ее ценностных ориентаций» [30, с. 142]. Важно подчеркнуть практическое значение экспериментально верифицированного (В. В. Шпалинский) теоретического положения о ценностно-ориентационном единстве, поскольку оно обеспечивает согласно А. В. Петровскому: «прежде всего сближение оценок в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности» [30, с. 143]. Дальнейшее развитие теории деятельности опосредствования А. В. Петровского привело к изучению такого феномена, как «действенная групповая эмоциональная идентификация» (В. А. Петровский, 1974), позднее он был обозначен как «соучастование» [35].

Поскольку эти исследования привели к выявлению важного — для изучаемой нами рефлексивной психологии [1; 2; 11; 40] — феномена «дорефлексивности» [9], то приведем ее подробную характеристику А. В. Петровским в контексте следующей трактовки им соучастования, которое есть: «глубоко личный и в то же время групповой феномен, детерминированный вовлеченностью личности в совместную деятельность. В процессе такой деятельности... устанавливается общая для всех точка отсчета: то, ради чего люди действуют, общаются, готовы к риску, самоотдаче, способны жертвовать временем, иногда подвергать себя всевозможным испытаниям и лишениям. Этим общим являются: цель коллективных усилий, ценности, стоящие за ней, задачи “для всех”... Партнерство (от “part” — часть), то есть способность быть “частью” единого целого, распространяется здесь за пределы простого соучастия в деятельности. Перед нами носители единой участи, они соучастны друг другу, проникнуты духом взаимопричастности. Перед нами феномен дорефлексивности переживания общности людей друг с другом. Чувство общности, присущее группе, образует своего рода фон происходящего, в то время как они ясно осознают цель совместной деятельности и пути ее достижения... На дорефлексивном уровне человек именно действует, а не занимается анализом, расщепляющим его действия а) на помощь другому человеку и б) на прагматическое или нравственное основание его порыва. Нравственная норма, безусловно, содействует альтруистическому порыву оказать помощь другому человеку, но это не цель, а причина, часть общего поля детерминации этого акта. Рефлексия же пытается расставить все по своим местам, изображая подлинные движущие силы поступка в превращенном, предметном виде» [30, с. 145–146].

Воздавая должное выделению А. В. Петровским феномена «дорефлексивности» в межличностных отношениях, отметим, что при этом, во-первых, в его интерпретации углубляется положение С. Л. Рубинштейна

(1973) о рефлексии как о «нравственном чувстве» (см. об этом: Семенов, 1989). Во-вторых, сама рефлексия трактуется А. В. Петровским в духе времени середины XX в. (Давыдов, 1972; Огурцов, 1967) лишь рационалистически — как сугубо интеллектуальное образование. Открытие же позднее неоднородности рефлексии [40] и теоретико-экспериментальная дифференциация ее нами (Семенов, 1990) на различные типы [42] (двигательную, эмоциональную, волевую, интеллектуальную, личностную, диалогическую, коммуникативную, кооперативную, культуральную, экзистенциальную, духовную рефлексии) поднимает проблему о необходимости более сложной интерпретации феноменов дорефлексивности и рефлексивности в связи с процессами соучастования в типологизированном пространстве рефлексивных процессов и социальной деятельности.

В результате социально-психологического изучения активности личности в группе А. В. Петровский приходит к фундаментальному общепсихологическому выводу, что: «индивидуально-психологическое в личности выступает как социально-психологический феномен, как свойство межличностных отношений, а отношения межличностные, запечатлеваясь в свойствах индивидуальности, обнаруживают устойчивость, относительную независимость от непосредственного окружения» [30, с. 147]. Развитие концепции деятельностного опосредствования межличностных отношений привело далее А. В. Петровского к положениям, что: «оптимальные условия для персонализации индивида существуют в деятельных социальных общностях — коллективах, где персонализация каждого выступает в качестве условия персонализации всех... есть группы, в которых каждый стремится персонализироваться за счет деперсонализации всех остальных; деятельность таких групп... замкнута на личный интерес каждого и не более» [30, с. 149]. Отсюда совместно с В. А. Петровским [35] его учитель А. В. Петровский развивает общепсихологическую концепцию персонологии личности: «Способность быть личностью... индивидуально-психологические особенности человека, благодаря которым он совершает социально значимые поступки, обеспечивающие его персонализацию в других людях... в единстве с потребностью в персонализации, являющейся источником активности субъекта, в качестве ее предпосылки и результата выступает человеческая способность “быть личностью” [12] как возможность передать людям свою неповторимость, индивидуальное своеобразие» [30, с. 149]. (Ныне индивидуальность изучается в контексте персонологии (В. А. Петровский, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, В. Б. Шумский и др.) в НИУ ВШЭ и МГПУ).

С учетом этого и исследования В. А. Петровского «отраженной субъективности» (1985), А. В. Петровский предложил в 1988 г. трехфакторную модель «значимого другого» [33] как взаимодействия таких

факторов репрезентативности личности, как авторитет, аттракция, статус власти [30, с. 149–151]. Эта концептуально-математически разработанная до графического вида модель «значимого другого» в трехмерном пространстве позволяет получить, по оценке автора: «необходимые общие ориентиры для понимания механизма взаимодействия людей в системе межличностных отношений. Следует иметь в виду наличие для каждого индивида не одной, а многих сфер взаимодействия с другими людьми (деловые отношения, политическая позиция, семейные ситуации, область досуга и т. п.). В каждой из этих областей возможны не совпадающие с другими сферами бытия человека конфигурации указанных трех факторов значимости».

Предложенная таким образом А. В. Петровским исследовательская стратегия коммуникативно-персонологических, социально-психологических и образовательно-педагогических исследований реализуется его многочисленными учениками и последователями, которые образуют созданную им крупную научную школу (В. В. Абраменкова, Л. А. Карпенко, М. Ю. Кондратьев, И. Б. Котова, Р. С. Немов, В. А. Петровский, В. В. Шпалинский, Е. В. Щедрина и мн. др.). Ее теоретико-методологическую основу составляют следующие предметно-организационные направления научной деятельности А. В. Петровского, которые структурно дифференцированы нами в циклах его публикаций.

3. Концептуальные циклы познавательной деятельности А. В. Петровского и их значение для современного человекознания

Первый цикл его публикаций был посвящен изучению истории психологии, философии, педагогики, что вылилось потом в фундаментальную книгу «История советской психологии» (1967). В ней впервые в историографии анализировалась и обобщалась целостная эволюция отечественной психологической науки дореволюционного и советского периодов. Это был существенный шаг вперед в историко-научном изучении развития отечественной психологии на фоне анализа отдельных ее этапов в трудах ученых (Б. Г. Ананьев, Е. А. Будилова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, М. В. Соколов, Б. М. Теплов). Однако историко-научная проблема состояла в целостной реконструкции не только предметной логики развития советского времени, но и его противоречивости из-за волн идеологических репрессий. Заслугой А. В. Петровского является объективное решение в период «оттепели» этой острой — для послевоенного времени — проблемы посредством критико-аналитического показа не только противоречивого, но и позитивного воздействия на развитие психологии таких ее репрессированных в 1930-е гг. направлений,

как педология, рефлексология, реактология, психотехника. Этому способствовал историко-научный опыт, накапливаемый А. В. Петровским с конца 1940-х гг., когда он публиковал в авторитетном журнале «Вопросы философии» статьи о русских мыслителях XVIII–XIX веков (А. Н. Радищев, Д. С. Аничков, П. М. Любовский и др.), изучавших философские, психологические, педагогические аспекты человекознания.

Своей мечтой — проанализировать и обобщить эволюцию советской психологии — А. В. Петровский поделился на встрече с ее патриархом С. Л. Рубинштейном (см. о нем: Семенов, 2009), который одобрил этот замысел и интересовался в конце 1950-х гг. его воплощением. Большое значение для российской психологии имеет такой историко-научный факт, что, именно в контексте многолетней фундированной подготовки [15; 22; 29] молодым А. В. Петровским обобщающего труда по истории советской психологической науки, С. Л. Рубинштейн обратил его внимание на свою статью [39] 1934 года о связи советской психологии с марксизмом и о необходимости психологического изучения деятельности. Вследствие этого необходимо отметить такой малознакомый историко-научный факт, что А. В. Петровский способствовал обоснованию деятельностной парадигмы для развития человекознания посредством включения этой программной статьи С. Л. Рубинштейна (полностью переизданной в 1973 г.) в научный оборот современной психологии тех лет периода послесталинской идеологической «оттепели».

Второй цикл научно-познавательной деятельности А. В. Петровского связан с его фундаментальным вкладом в междисциплинарное изучение в человекознании развития личности на пересечении таких его направлений, как психология общая, возрастная, социальная и педагогическая. Методологическим итогом этого стало формирование оригинального подхода [16], сутью которого является социально-педагогическая парадигма [42] в психологическом изучении личности как субъекта развития и общения, социальных взаимодействий и внутригрупповых отношений, учебно-воспитательного образования и профессионально-творческой деятельности. Различные векторы этой парадигмы развиваются во второй половине XX рядом российских ученых (К. А. Абульханова, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, А. И. Савенков, И. Н. Семенов и др.), в т. ч. многочисленными учениками А. В. Петровского и последователями его научной школы [1; 6; 7; 8; 10; 35; 36; 44] как в московских, так и в региональных вузах.

Третий цикл связан с руководимыми А. В. Петровским коллективными психолого-возрастными и социально-педагогическими исследованиями, проводимыми участниками его научной школы. Он приступил к ее созданию, когда в 1966 г. стал заведующим психологической кафедрой в

крупнейшем педагогическом вузе страны МГПИ им. В. И. Ленина (ныне МПГУ), сменив на этом почетном посту патриарха педагогической психологии Н. Ф. Добрынина. Хотя до этого назначения А. В. Петровский организовал ряд сборников [10] сотрудников кафедры по психолого-педагогическому анализу проблемы творческой активности в процессах мышления и развития личности, все же создание им своей научной школы датируется началом 1970-х гг. Ибо 55 лет назад А. В. Петровский обратился [18; 19] к проработке социально-психологических проблем развития личности в общении. Далее он со своими аспирантами и сотрудниками развернул теоретико-экспериментальные исследования по психологии воображения, личности и групп, способствовал внедрению современных методов профессионального образования в подготовку педагогических психологов и педагогов.

При этом *четвертый* — дидактический — цикл психолого-педагогической деятельности А. В. Петровского составила подготовка им с коллегами системы учебников по психологии для педагогических вузов. В этом дидактическом плане А. В. Петровский продолжил начатое со своим учителем в науке Г. А. Фортунатовым издание системы соответствующих учебников (1970), методических пособий, хрестоматий, словарей (1985, 1990) по общей, возрастной, педагогической и социальной психологии и ее истории.

Пятый — организационный — цикл научно-институциональной деятельности А. В. Петровского связан с его участием в руководстве развитием психолого-педагогического направления отечественного человекознания советского и постсоветского времени, что сопровождалось соответствующей разработкой [18; 28; 38 и др.] стратегических принципов, определением исследовательских задач, формулированием директивных установок с их теоретико-прагматическим обоснованием на ответственных постах. Ибо с учетом комплекса концептуальных, методических, экспериментальных и прикладных достижений А. В. Петровского в области психологии и педагогики образования, он в сравнительно молодом возрасте 44 лет в 1968 г. избирается членом-корреспондентом АПН СССР и в этом статусе беспрецедентно быстро становится академиком-секретарем отделения психологии и возрастной физиологии АПН, в 1971 г. академиком АПН СССР, в 1976 г. вице-президентом АПН СССР, а в 1991 г. по поручению Правительства РФ назначается организатором РАО и в 1992 г. — первым Президентом РАО.

Параллельно с этой масштабной и сложной организационно-управленческой деятельностью А. В. Петровский обратился в 1990–2000-е гг. к рефлексии достижений классической и современной психологической науки, что составило *шестой* — энциклопедический — цикл его

познавательной деятельности. Он стал, во-первых, разрабатывать (совместно с крупнейшим российским историком человекознания и создателем науковедения психологии М. Г. Ярошевским) основы теоретической психологии [20] как особой научной области фундаментального знания и учебной дисциплины в системе высшего образования. Во-вторых, А. В. Петровский, рефлексируя спроектированные им и изданные под его редакцией в разное время (1985, 1990) словари психологических понятий, обратился к обобщению и систематизации проблемного поля современного человекознания. С этой целью он (с Л. А. Карпенко [7], В. А. Петровским [35], М. Г. Ярошевским [46]) разработал и реализовал многотомный проект энциклопедического создания интегрального «Психологического лексикона». В современных условиях цифровизации социума, науки, образования в ИП РАН под руководством академиков РАН А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова средствами наукометрики определяется понятийная структуризация психологического познания (с учетом его энциклопедического словника, разработанного методологом Я. А. Пономаревым) на информационной базе интернет-ресурсов, что обобщено в цикле монографий, изданных в 2010–2020-е гг.

Седьмой — рефлексивно-культурологический — цикл — это экзистенциально-самокритичный анализ реальной истории [30] российской общей, социальной и педагогической психологии как генератора междисциплинарного познания становления личности в социально-групповых взаимодействиях в целях научного обеспечения развития субъектов (учащихся, учителей, управленцев) государственной системы советского и постсоветского образования. В отличие от идеологически выдержанного анализа (1967) полувекового становления советской психологической науки в контексте философии исторического материализма и стремления переосмыслить [25] эту эволюцию в период перестройки и призванного ее реализовать «нового педагогического мышления», А. В. Петровский в постсоветский период рубежа 1990–2000-х гг. подверг социально-культурологической рефлексии не только реальную институционально-персоналогическую историю этой науки [26], но и самокритично охарактеризовал [21] в ее развитии собственную предметно-организационную роль в советских условиях 1960–1980-х гг. и их конструктивного преодоления в период руководства им РАО в бурные 1990-е гг.

Именно в это переломное время президент РАО А. В. Петровский с вице-президентом В. В. Давыдовым принимают стратегически важное решение о создании при Президиуме РАО Научного совета по философии образования под председательством члена-корреспондента Н. Г. Алексеева [2] для усиления (с его заместителями академиками АПСН психологом И. Н. Семеновым и педагогом Я. С. Турбовским)

фундаментальной разработки философско-методологических средств [3] развития психолого-педагогической науки в новых социально-экономических условиях. Важно подчеркнуть, что параллельно с этим цивилизационно-культурологическим анализом перспектив образования и социально-экзистенциальной самокритичной рефлексией [21] А. В. Петровский в научно-предметном плане продуктивно обобщает совместно с М. Г. Ярошевским компендиум достижений результатов психологического познания в виде энциклопедического «Психологического лексикона» (2005–2007) системно-методологическими средствами экспликации категориального строя классической и современной психологии на базе разработке концепции ее теоретических основ [20].

Однако А. В. Петровский не ограничивался историко-теоретической и научно-организационной деятельностью: он стремился к ее внедрению в образовательную практику (руководя ВНИИКом «Школа» на основе концепции «новое педагогическое мышление») и к ее просветительскому обеспечению, что составило восьмой — популяризаторский — цикл его трудов [12; 13; 16; 22; 27; 29 и др.]. Написанные живым и блестящим научно-художественным языком в жанре «Популярные беседы о психологии» (1961, 1969 и др.), они откликались на злободневные познавательные интересы различных категорий современников (школьников и молодежи, родителей и учителей, методистов и руководителей) и содержали полезные рекомендации для их повседневной жизнедеятельности, пользующиеся неизменной популярностью у широкого круга читателей.

Артур Владимирович Петровский обладал не только талантом глубокого мыслителя и оригинального исследователя, но при этом тонким художественным вкусом и даром прекрасного литературного языка. Им он мастерски пользовался не только в своих научных трудах [16; 20; 30], но также в мемуарах [21] и публицистике [26]. Поколения россиян знакомились с психологическими знаниями о человеке по его многочисленным научно-популярным статьям в газетах и журналах и по знаменитой книге «Популярные беседы о психологии» (1969 и др.). Фундаментальные труды А. В. Петровского по психологии и педагогике внесли существенную лепту в человекознание, а его научно-популярная публицистика стала достоянием современной культуры. Так, он был консультантом известных кинофильмов «Чучело», «Я и другие», «Семь шагов за горизонт». Научные психолого-педагогические труды А. В. Петровского отмечены рядом государственных орденов и медалей АПН/РАО и в 1997 г. Премией Правительства РФ в области образования за научно-практическую разработку (с М. Г. Ярошевским) «Четырехуровневой системы психологического образования в высших учебных заведениях».

Библиографический список

1. Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века / отв. ред. И. Н. Семенов. — Кисловодск : СКГТУ, 2007.

Aktual'nye sotsial'no-psikhologicheskie problemy razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka / отв. red. I. N. Semenov. — Kislovodsk : SKGTU, 2007.

2. Алексеев Н. Г. Рефлексивно-методологический анализ проблематики философии образования / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. — 1996. — № 2.

Alekseev N. G. Refleksivno-metodologicheskii analiz problematiki filosofii obrazovaniya / N. G. Alekseev, I. N. Semenov // Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii. — 1996. — № 2.

3. Алексеев Н. Г. Философия образования / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. С. Швырев // Высшее образование в России. — 1997. — № 3. — С. 88–94.

Alekseev N. G. Filosofiya obrazovaniya / N. G. Alekseev, I. N. Semenov, V. S. Shvyrev // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 1997. — № 3. — S. 88–94.

4. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции) / В. М. Аллахвердов. — Санкт-Петербург : Печатный двор, 1993.

Allakhverdov V. M. Opyt teoreticheskoi psikhologii (v zhanre nauchnoi revolyutsii) / V. M. Allakhverdov. — Sankt-Peterburg : Pechatnyi dvor, 1993.

5. Библер В. С. О системе категорий логики / В. С. Библер. — Душанбе : [б. и.], 1957 ; Москва : [б. и.], 1958.

Bibler V. S. O sisteme kategorii logiki / V. S. Bibler. — Dushanbe : [b. i.], 1957 ; Moskva : [b. i.], 1958.

6. Индивидуальность педагога и формирование личности школьников / отв. ред. А. В. Петровский. — Даугавпилс : [б. и.], 1988.

Individual'nost' pedagoga i formirovanie lichnosti shkol'nikov / отв. red. A. V. Petrovskii. — Daugavpils : [b. i.], 1988.

7. К вопросу о диагностике личности в группе / отв. ред. А. В. Петровский. — Москва : МГПУ, 1973. — 96 с.

K voprosu o diagnostike lichnosti v gruppe / отв. red. A. V. Petrovskii. — Moskva : MGPU, 1973. — 96 s.

8. Карпенко Л. А. Методология построения понятийных полей психологии / Л. А. Карпенко // Ежегодник РПО : матер. 3-го Всерос. съезда психологов (Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003) : [в 8 т.]. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2003 — Т. 4. — С. 180–182.

Karpenko L. A. Metodologiya postroeniya ponyatiinykh polei psikhologii / L. A. Karpenko // Ezhegodnik RPO : mater. 3-go Vseros. s'ezda psikhologov (Sankt-Peterburg, 25-28 iyunya 2003) : [v 8 t.]. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2003 — T. 4. — S. 180–182.

9. Кузнецов С. В. Невербальная рефлексия в микроорганизации практического мышления / С. В. Кузнецов, И. Н. Семёнов // Образование и культура. — Новосибирск : НГУ, 1994. — С. 54–75.

Kuznetsov S. V. Neverbal'naya refleksiya v mikroorganizatsii prakticheskogo myshleniya / S. V. Kuznetsov, I. N. Semenov // Obrazovanie i kul'tura. — Novosibirsk : NGU, 1994. — S. 54–75.

10. Методология историко-психологического исследования / отв. ред. А. В. Петровский. — Москва : [б. и.], 1974.

Metodologiya istoriko-psikhologicheskogo issledovaniya / отв. red. A. V. Petrovskii. — Moskva : [b. i.], 1974.

11. Орлов С. С. Оценка творческого потенциала научных коллективов (праксиологическая рефлексика) / С. С. Орлов, И. Н. Семенов // Человек в мире интеллектуальных систем / под ред. И. С. Ладенко. — Новосибирск : [б. и.], 1991. — С. 184–194.

Orlov S. S. Otsenka tvorcheskogo potentsiala nauchnykh kolektivov (praksiologicheskaya refleksika) / S. S. Orlov, I. N. Semenov // Chelovek v mire intellektual'nykh sistem / pod red. I. S. Ladenko. — Novosibirsk : [b. i.], 1991. — S. 184–194.

12. Петровский А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. — Москва : Педагогика, 1990. — 110 с. — (Б-ка Детской энциклопедии «Ученые — школьнику»).

Petrovskii A. V. Byt' lichnost'yu / A. V. Petrovskii. — Moskva : Pedagogika, 1990. — 110 s. — (B-ka Detskoï entsiklopedii «Uchenye — shkol'niku»).

13. Петровский А. В. Всегда ли правы родители. Психология воспитания / А. В. Петровский, В. А. Петровский. — Москва : АСТ, 2003. — 397 с.

Petrovskii A. V. Vsegda li pravy roditeli: Psikhologiya vospitaniya / A. V. Petrovskii. — Moskva : AST, 2003. — 397 s.

14. Петровский А. В. К истории проблемы активности личности в советской психологии / А. В. Петровский // Вопросы активизации мышления в творческой деятельности учащихся. — Москва : МГПИ, 1964.

Petrovskii A. V. K istorii problemy aktivnosti lichnosti v sovetskoï psikhologii / A. V. Petrovskii // Voprosy aktivizatsii myshleniya v tvorcheskoï deyatelnosti uchashchikhsya. — Moskva : MGPI, 1964.

15. Петровский А. В. Категориальная система психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 44–53.

Petrovskii A. V. Kategorial'naya sistema psikhologii / A. V. Petrovskii, V. A. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 2000. — № 5. — S. 44–53.

16. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — Москва : Политиздат, 1982. — (Над чем работают, о чем спорят философы).

Petrovskii A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv / A. V. Petrovskii. — Moskva : Politizdat, 1982. — (Nad chem rabotayut, o chem sporyat filosofy).

17. Петровский А. В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции группы и коллективов / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1976. — № 6. — С. 34–44.

Petrovskii A. V. Nekotorye novye aspekty razrabotki stratometrcheskoï kontseptsii grupy i kolektivov / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1976. — № 6. — S. 34–44.

18. Петровский А. В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1970.

Petrovskii A. V. O nekotorykh problemakh sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniï / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1970.

19. Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1973. — № 5. — С. 3–17.

Petrovskii A. V. Opyt postroeniya sotsial'no-psikhologicheskoi kontseptsii gruppovoi aktivnosti / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1973. — № 5. — S. 3–17.

20. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : ИНФРА-М, 1998. — 528 с.; 2000. — 712 с.

Petrovskii A. V. Osnovy teoreticheskoi psikhologii / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. — Moskva : INFRA-M, 1998. — 528 s.; 2000. — 712 s.

21. Петровский А. В. От поступка к характеру / А. В. Петровский. — Москва : Знание, 1963.

Petrovskii A. V. Ot postupka k kharakteru / A. V. Petrovskii. — Moskva : Znanie, 1963.

22. Петровский А. В. Откровенно говоря: заметки психолога о современной жизни / А. В. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.

Petrovskii A. V. Otkrovenno govorya: zametki psikhologa o sovremennoi zhizni / A. V. Petrovskii. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1997.

23. *Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.*

Petrovskii A. V. Problema razvitiya lichnosti s pozitsii sotsial'noi psikhologii / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1984. — № 4.

24. *Петровский А. В. Психологическое познание как деятельность / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский // Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» / ред.-сост. Е. Е. Соколова. — Москва : МГУ, 1999. — С. 7–22.*

Petrovskii A. V. Psikhologicheskoe poznanie kak deyatel'nost' / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii // Khrestomatiya po kursu «Vvedenie v psikhologiyu» / red.-sost. E. E. Sokolova. — Moskva : MGU, 1999. — С. 7–22.

25. *Петровский А. В. Психология в СССР: история и современность. — Москва : Прогресс, 1990.*

Petrovskii A. V. Psikhologiya v SSSR: istoriya i sovremennost'. — Moskva : Progress, 1990.

26. *Петровский А. В. Психология и время / А. В. Петровский. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 448 с. — (Мастера психологии).*

Petrovskii A. V. Psikhologiya i vremya / A. V. Petrovskii. — Sankt-Peterburg : Piter, 2007. — 448 s. — (Mastera psikhologii).

27. *Петровский А. В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / А. В. Петровский. — Москва : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994.*

Petrovskii A. V. Psikhologiya o kazhdom iz nas i kazhdomu iz nas o psikhologii / A. V. Petrovskii. — Moskva : Izd-vo Ros. otkrytogo un-ta, 1994.

28. *Петровский А. В. Роль психологии в учебном процессе пед. вуза / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1971.*

Petrovskii A. V. Rol' psikhologii v uchebnom protsesse ped. vuza / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1971.

29. *Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности / А. В. Петровский. — Москва : Знание, 1961. — (Брошюры-лекции. Серия 11. Педагогика ; вып. 4).*

Petrovskii A. V. Rol' fantazii v razvitii lichnosti / A. V. Petrovskii. — Moskva : Znanie, 1961. — (Broshyury-lektsii. Seriya 11. Pedagogika ; vyp. 4).

30. *Петровский А. В. Социальная психология «без всякой политики» / А. В. Петровский // Век психологии / под ред. В. В. Рубцова. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2012. — С. 130–142.*

Petrovskii A. V. Sotsial'naya psikhologiya «bez vsyakoi politiki» / A. V. Petrovskii // Vek psikhologii / pod red. V. V. Rubtsova. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2012. — S. 130–142.

31. *Петровский А. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В., Шпалинский. — Москва : Просвещение, 1978. — 176 с.*

Petrovskii A. V. Sotsial'naya psikhologiya kollektiva : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov / A. V. Petrovskii, V. V., Shpalinskii. — Moskva : Prosveshchenie, 1978. — 176 s.

32. *Петровский А. В. Теоретическая психология как основание «общей психологии» / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С. 3–9.*

Petrovskii A. V. Teoreticheskaya psikhologiya kak osnovanie «obshchei psikhologii» / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 2000. — № 4. — S. 3–9.

33. *Петровский А. В. Теория деятельности опосредствования на новом этапе / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1980. — № 2. — С. 29–41.*

Petrovskii A. V. Teoriya deyatel'nostnogo oposredstvovaniya na novom etape / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1980. — № 2. — S. 29–41.

34. *Петровский А. В. Трехфакторная модель «значимого другого» / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 7–18.*

Petrovskii A. V. Trekhfaktornaya model' «znachimogo drugogo» / A. V. Petrovskii // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 1. — S. 7–18.

35. *Петровский В. А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации / В. А. Петровский // Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. — Москва : Педагогика, 1987. — 240 с.*

Petrovskii V. A. Sistemno-deyatelnostnyi podkhod k lichnosti: kontseptsiya personalizatsii / V. A. Petrovskii // Psikhologiya razvivayushcheisya lichnosti / pod red. A. V. Petrovskogo. — Moskva : Pedagogika, 1987. — 240 s.

36. Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности / отв. ред. А. В. Петровский. — Ульяновск : УГПИ, 1981.

Problemy kommunikativnoi i poznavatel'noi deyatel'nosti / otv. red. A. V. Petrovskii. — Ul'yanovsk : UGPI, 1981.

37. Проблемы руководства научным коллективом. Опыт социально-психологического исследования / отв. ред. М. Г. Ярошевский. — Москва : Наука, 1982. — 317 с.

Problemy rukovodstva nauchnym kolektivom. Opyt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya / otv. red. M. G. Yaroshevskii. — Moskva : Nauka, 1982. — 317 s.

38. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении / отв. ред. А. В. Петровский. — Москва : МГУ, 1987.

Psikhologo-pedagogicheskie osnovy ispol'zovaniya EVM v vuzovskom obuchenii / otv. red. A. V. Petrovskii. — Moskva : MGU, 1987.

39. *Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса / С. Л. Рубинштейн // Советская психотехника. — 1934. — № 3.*

Rubinshtein S. L. Problemy psikhologii v trudakh Karla Marksa / S. L. Rubinshtein // Sovetskaya psikhotehnika. — 1934. — № 3.

40. *Семенов И. Н. Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач / И. Н. Семенов // Личность в психологическом эксперименте / под ред. А. В. Петровского. — Москва : МГПИ, 1973. — С. 94–115.*

Semenov I. N. Metodika issledovaniya povedeniya lichnosti v grupe pri kolektivnom reshenii tvorcheskikh zadach / I. N. Semenov // Lichnost' v psikhologicheskomeksperimente / pod red. A. V. Petrovskogo. — Moskva : MGPI, 1973. — S. 94–115.

41. *Семенов И. Н. Петровский Артур Владимирович / И. Н. Семенов // Большая российская энциклопедия. — URL: <https://bigenc.ru/c/petrovskii-artur-vladimirovich-7b8036> (дата обращения: 29.06.2024). — Текст: электронный.*

Semenov I. N. Petrovskii Artur Vladimirovich / I. N. Semenov // Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya. — URL: <https://bigenc.ru/c/petrovskii-artur-vladimirovich-7b8036> (data obrashcheniya: 29.06.2024). — Tekst: elektronnyi.

42. *Семенов И. Н. Типология и логика развития научно-учебных школ российской социальной психологии и формирование социально-педагогического подхода в человекознании / И. Н. Семенов // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 3 (138). — С. 127–138. — DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-127.*

Semenov I. N. Tipologiya i logika razvitiya nauchno-uchebnykh shkol rossiiskoi sotsial'noi psikhologii i formirovanie sotsial'no-pedagogicheskogo podkhoda v chelovekoznanii / I. N. Semenov // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. — 2024. — № 3 (138). — S. 127–138. — DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-127.

43. Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами / под ред. А. В. Петровского. — Москва : АПН СССР, 1974.

Sotsial'no-psikhologicheskie problemy rukovodstva i upravleniya kolektivami / pod red. A. V. Petrovskogo. — Moskva : APN SSSR, 1974.

44. Экспериментальные методы исследования личности в коллективе : в 2 т. / отв. ред. А. В. Петровский. — Даугавпилс : ДГПИ, 1985.

Eksperimental'nye metody issledovaniya lichnosti v kollektive : v 2 t. / otv. red. A. V. Petrovskii. — Daugavpils : DGPI, 1985.

45. *Ярошевский М. Г.* Личностный фактор в категориальной регуляции научной деятельности / М. Г. Ярошевский // Сеченов и мировая психологическая мысль. — Москва : Наука, 1981.

Yaroshevskii M. G. Lichnostnyi faktor v kategorial'noi regulatsii nauchnoi deyatel'nosti / M. G. Yaroshevskii // Sechenov i mirovaya psikhologicheskaya mysl'. — Moskva : Nauka, 1981.

46. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии: теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. — Москва : Политиздат, 1971. — 368 с.; 2-е изд. — 1974. — 447 с.

Yaroshevskii M. G. Psikhologiya v KhKh stoletii: teoreticheskie problemy razvitiya psikhologicheskoi nauki / M. G. Yaroshevskii. — Moskva : Politizdat, 1971. — 368 s.; 2-e izd. — 1974. — 447 s.

Информация об авторе

Игорь Никитович Семенов — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», академик Международной академии психологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования.

Information about the author

Igor Nikitovich Semenov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department for Psychology of the Moscow City University, Chief Editor of the Journal “Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research”, Academician of the International Academy of Psychological Sciences, Laureate of the President of the Russian Federation Award in the Field of Education.

Для цитирования: Семёнов И. Н. Рефлексия эволюции социально-педагогической психологии развития личности в групповых взаимодействиях (в связи с вековым юбилеем первого президента РАО А. В. Петровского и 55-летием его научной школы) / И. Н. Семёнов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 2 (71). — С. 244–264. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_244. — EDN: FAKGAM

For citation: Semenov I. N. Перевод названия, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 2: 244–264. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_2_244, EDN: FAKGAM

Статья поступила в редакцию 11.02.2025; одобрена после рецензирования 13.04.2025; принята к публикации 05.05.2025.
The article was submitted 11.02.2025; approved after reviewing 13.04.2025; accepted for publication 05.05.2025.

Правила оформления статей

Articles execution rules

*Статьи, оформленные не по правилам
и имеющие непроходной процент авторского текста,
на рецензирование не передаются.*

Объем статьи не должен превышать 35 000 знаков с пробелами.

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами) и указаны
— вклад каждого автора;
— что авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов (в случае
наличия нескольких авторов).

3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.

4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).

5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После ф.и.о. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. *Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.*

Оформление статьи осуществляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7-2021 «Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление» (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 18.08.2021 № 728-ст).

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. После заголовка статьи должны быть приведены сведения об авторе (авторах). Для каждого автора указываются имя, отчество и фамилия

(полностью), следующим абзацем приводятся место работы автора, город и страна, адрес электронной почты (слово e-mail не пишется) и ORCID. Сведения приводятся через запятую, точка в конце не ставится.

9. Перед текстом статьи должна быть помещена аннотация объемом не более 1000 печатных знаков и ключевые слова.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова приводятся отдельным абзацем, в строчку, через запятую.

10. Название статьи, сведения об авторах, аннотация и ключевые слова должны быть продублированы на английском языке. При переводе названия на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

Аннотации на русском и английском языках должны начинаться словами «**Аннотация**» и «**Abstract**» соответственно, ключевые слова — словами «**Ключевые слова**» и «**Keywords**».

Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, в аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте статьи должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений). Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. После названия точка не ставится.

Пример названия рисунка: Рисунок 1. Название

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы и ее название располагаются над таблицей по центру. После названия точка не ставится. Пример: Таблица 1. Название

Все столбцы в таблице должны иметь название.

Для цифровых показателей в шапке таблицы необходимо указать единицы измерения.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3. Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Библиографический список (список литературы) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией (сначала литература на русском языке, затем — на иностранных). На все источники, включенные в библиографический список, в тексте статьи должны быть приведены отсылки. Отсылки оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования, например: [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

Рекомендуемый объем библиографического списка:

- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
- в теоретических статьях — не менее 20 источников;
- в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
- в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование библиографического списка в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

- *три автора*, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;
- *четыре автора*, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов;
- *больше четырех авторов*, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.].

Примеры оформления библиографического списка см.: https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

13. После библиографического списка должны быть приведены дополнительные сведения об авторах с соответствующим заголовком (**«Информация об авторах»**, **«Information about the author»**): фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (для каждого автора). Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее 70 %.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется две недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка, подписанная автором;
- статья, оформленная согласно правилам и подписанная автором;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка о проверке на наличие заимствований (оригинальность статьи должна быть не менее 70–75 %).

Аспиранты прилагают к статье рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Уважаемый автор!

Предлагаем вам ознакомиться с информацией о журналах, выходящих в издательстве ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», которые входят в перечень, рекомендованный Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Российской Федерации для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по соответствующим научным специальностям.

**Научные специальности, по которым журналы включены
в перечень ВАК и «Белый список»**

Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал			
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки) 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал-Пресс»
K2	3	Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор	36648

Мир образования — образование в мире: научно-методический журнал			
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки) 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K2		Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	80531

Мир психологии: научно-методический журнал			
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки) 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки) 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K1	2	Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор	47110

Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики: научно-практический журнал			
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки) 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки) 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки) 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K2	3	Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор	36640

Сроки приема* статей и выхода периодических изданий

Номер журнала	Срок приема статей	Дата выхода журнала
1 (январь – март)	до 30 января	30 марта
2 (апрель – июнь)	до 30 апреля	30 июня
3 (июль – сентябрь)	до 5 августа	30 сентября
4 (октябрь – декабрь)	до 30 октября	30 декабря

*Статьи для журналов «Актуальные проблемы психологического знания», «Новое в психолого-педагогических исследованиях» принимаются в третий и четвертый номера 2025 г. и во все номера 2026 г.;

Статьи для журнала «Мир образования — образование в мире» принимаются в четвертый номер 2025 г. и во все номера 2026 г.

Статьи для журнала «Мир психологии» принимаются во все номера 2026 г. Прием в номера, выходящие в 2025 году, закрыт.

Редакция не взимает с авторов плату за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 15 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

*Издательство ОАНО ВО
«Московский психолого-социальный университет»*

Контакты

E-mail: publish@mpsu.ru
www: <https://mpsuinfo.ru>
t.me/mpsuinfo.ru

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 36648

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
Научно-практический журнал
2025, № 2 (71)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru
www: <https://mpsuinfo.ru>

Подписано в печать 25.06.2025.
Дата выхода в свет 00.00.2025.
Формат 70х100/16.
Усл. печ. л. 21,93. Тираж 500 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в Акционерном обществе
«Т8 Издательские Технологии»
г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30
www.t8print.ru

Свободная цена