



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

**Сборник статей
VI научно-практической конференции
(с международным участием)**

27–28 ноября 2025 г.

Электронное издание

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»**

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник статей

VI научно-практической конференции с международным участием

Электронное издание

Красноярск, 27-28 ноября 2025 года

Красноярск 2025

ББК 74

Л 666

Редакционная коллегия:

Гордиенко Е.В. кандидат психологических наук, доцент (отв. редактор)

Мосина Н.А. кандидат психологических наук, доцент

Плеханова Е.М. кандидат педагогических наук, доцент

Сафонова М.В. кандидат психологических наук, доцент

Шандыбо С.В. кандидат педагогических наук, доцент

Л 666 Личность в изменяющихся социальных условиях. Красноярск, 27-28 ноября 2025 года / Гордиенко Е.В. (отв. ред.) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2025

ISBN 978-5-00102-770-6

В сборнике представлены статьи, отражающие аспекты развития личности в современном нестабильном мире: ценностно-смысловые ориентации и идентичность, психологическое здоровье и адаптация к цифровым и экономическим вызовам, проблемы современного детства, обучения и социализации, а также практики сопровождения семьи, детей с особыми образовательными потребностями и взрослых на разных этапах онтогенеза.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам, учителям, практическим психологам и всем интересующимся проблемами педагогики и психологии.

ББК 74

ISBN 978-5-00102-770-6

Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Мировоззрение, ценности и идентичность в меняющемся мире	5
<i>Глотова Е.В.</i> Вера и духовность как внутренний компас личности: на примере русской эмиграции во Франции	5
<i>Гордиенко Д.В., Эберхардт М.В.</i> Психоистория между кушеткой и архивом: эпистемологические границы психоанализа в исследовании исторических феноменов (на примере охоты на ведьм)	13
<i>Гордиенко Д.В., Эберхардт М.В.</i> Коллективный симптом эпохи: психоаналитический анализ охоты на ведьм в позднем Средневековье (на примере Инсбрукского процесса и «Malleus Maleficarum»)	24
<i>Никанорова О.В.</i> Сохранение личности в условиях миграции: интеграция, внутрисемейные отношения и социокультурные модели адаптации	42
Раздел 2. Психологическое благополучие и адаптация личности в условиях нестабильности	51
<i>Арзамасцева О.С.</i> Формирование жизнестойкости и духовности как стержня личности детей в условиях их адаптации к хаосу цифровой среды	51
<i>Захарченко О.В.</i> Особенности проявлений последствий психотравмы, полученной вследствие неблагоприятного детского опыта	62
<i>Котельникова М.Е.</i> Особенности проявления ролевого конфликта работающих женщин молодого возраста	70
<i>Семенова К.А.</i> Групповое консультирование как средство повышения стрессоустойчивости студентов педагогического вуза	77
<i>Тупеко И.В.</i> Синдром самозванца у мужчин и женщин разных возрастов в современном мире	105
Раздел 3. Развитие, обучение и социализация детей и подростков	118

Галкина Е.А. Образовательная практика по развитию текстовой деятельности обучающихся на уроках биологии	118
Гордиенко Е.В. Трансформация детства как фактор изменения личности в современном обществе: психолого-педагогический анализ	124
Иванов С.А., Кауткина В.А. Социально-психологическая адаптация детей с интеллектуальными нарушениями в новых экономических реалиях	135
Катеринич А.А, Тихонович Т.Ю. Влияние субкультуры блогинга на формирование девиантного поведения детей младшего подросткового возраста	140
Плеханова Е.М., Таскина Е.В. Особенности формирования учебной мотивации у детей 10-11 лет	152
Шандыбо С.В., Михневич С.А. Формирование трудовых навыков у младших школьников с нарушением зрения: теоретический аспект	163
Раздел 4. Семейные отношения и взросление: практики сопровождения	175
Ганчева Л.К. Смыслоразножизненные ориентации женщин в контексте кризиса среднего возраста	175
Лапа Т.Д., Гордиенко Е.В. Интеграция философских принципов в практику повседневной заботы о себе людей среднего зрелого возраста	186
Мосина Н.А., Болдырева М.Д. Повышение родительской компетентности в вопросах полового воспитания подростков через групповое консультирование	196
Мосина Н.А., Нагаева П.А. Консультирование семьи как средство коррекции семейных отношений	203

РАЗДЕЛ 1. МИРОВОЗЗРЕНИЕ, ЦЕННОСТИ И ИДЕНТИЧНОСТЬ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Вера и духовность как внутренний компас личности: на примере русской эмиграции во Франции

Е.В. Глотова

г. Сент-Женевьев де Буа, Франция

Вера, духовность, эмиграция, корни, идентичность, укорененность, память

В статье анализируется роль веры и духовности как ключевого фактора устойчивости личности в условиях кризиса и утраты. На примере русской эмиграции во Франции рассматривается, как религиозные убеждения и духовные ценности помогали первым эмигрантам после революции 1917 года и помогают эмигрантам сейчас сохранять идентичность, преодолевать психологические трудности, формировать и передавать свое культурное наследие для будущих поколений.

Faith and spirituality as an inner compass of personality: on the example of Russian emigration in France

E. V. Glotova

Sainte-Geneviève-des-Bois, France

Faith, spirituality, emigration, roots, identity, rootedness, memory

The example of Russian emigration in France shows how religious beliefs and spiritual values helped the first emigrants after the 1917 Revolution and continue to help emigrants today to maintain their identity, overcome psychological challenges, and create and pass on their cultural heritage to future generations.

Изначально метафора «вырванного корня» описывала утрату связи с родной почвой – местом, языком, традициями, «своими» людьми. В XX веке это понятие приобрело экзистенциальный вес: «корни» стали обозначать

устойчивую систему смыслов, ритуалов и взаимных обязательств, которые придают жизни форму и направление. Тогда оторванность от родины означала не просто переезд, а разрыв смысловых, этических и символических связей.

Русская эмиграция начала XX века стала одним из крупнейших исходов интеллигенции и аристократии. Потеря родины, привычного уклада и социального статуса поставила личность перед угрозой утраты смысла жизни. В этих условиях вера и духовность выступили внутренним компасом, позволяющим ориентироваться в новой реальности. Русская эмиграция – уникальное явление во всемирной истории: по численности (свыше миллиона человек), по составу – одновременно сословному и элитарному, по длительности – 70 лет, по политическому значению и богатейшему культурному творчеству. Это была не эмиграция населения, а миграция целой страны.

Дмитрий Мережковский так писал о глубинном значении эмиграции в 1926 году: «Emigrate значит «выселяться». Слово это для нас неточно. Мы не выселенцы, а переселенцы из бывшей России в будущую».

Православная традиция, глубоко укорененная в русской культуре, стала для эмигрантов первой волны опорой и духовным стречнем, сплотившим православную общину вокруг приходов, построенных на свои деньги церквей. Богослужения, молитва и участие в церковной жизни помогали преодолевать чувство отчуждения. Духовные ценности способствовали сохранению культурной памяти. При храмах открывались школы, где изучали русский язык и историю, издавались газеты и журналы на русском языке. Таким образом, религиозная жизнь выполняла функцию культурного «якоря», предотвращая ассимиляцию.

Трагическая эпоха требовала большого мужества и верности воле Божьей. Вера давала смысл страданиям, интерпретируя их как путь очищения и испытания. «Христианство учит не бояться страдания. Ибо страдал сам Бог,

Сын Божий. Один только путь раскрыт перед человеком – принятие страдания как креста, который каждый должен нести» [Бердяев, 1933]. «Христианство – не только вера в Бога, но и вера в человека, в возможность раскрытия божественного в человеке» [Бердяев, 1931].

Можно выделить важный тезис: эмиграция – лишь внешний факт, а оторванность – внутреннее состояние. Их соотношение не детерминировано: можно переехать и сохранить или преобразовать свои корни; привнося огромный вклад в культуру другой страны, как это сделали русские эмигранты первой волны, а можно остаться и все равно «откорчеваться» – культурно и нравственно – в своей стране.

Во Франции православная вера всегда играла заметную роль в объединении людей, особенно среди эмигрантов из стран традиционного православия (Россия, Румыния, Греция, Сербия и др.). Сегодня во Франции проживает около 500–700 тысяч православных, а число приходов превышает 330, включая 30 монастырей. Исторически православие формировалось благодаря волнам эмиграции из православных стран – это и «русская эмиграция» в 20-е годы, греческая эмиграция после 1922 года. Таким образом, создавалась необходимость создания приходов и епархий, которые сформировались по этническому принципу для верующих, численность которых на конец XIX века достигала уже 20 000 человек, а к 1990 году приблизительно 200 000 человек. Сегодня она составляет 600 – 700 тысяч крещеных православных христиан, происходящих из стран бывшего СССР, Румынии, стран бывшей Югославии, Ближнего Востока. К этому числу стоит добавить растущее число французов, принявших православие. Традиционными языками богослужения являются: греческий, церковнославянский, румынский, сербский, болгарский, грузинский, арабский, украинский, а также французский язык. Первая приходская франкоязычная община была создана в Париже в 1927 году. Сегодня франкоязычных приходов – большинство. Образованные во Франции епархии

подчиняются патриархатам Восточной Европы и Ближнего Востока и включают также монашеских общины; 3 богословские школы; молодежные движения и организации; 420 священников и диаконов, часто работающих в светской сфере.

Для русской диаспоры православие всегда помогало сохранять язык, культуру и национальные традиции. В XX веке, особенно после революции 1917 года, церковь стала центром жизни русской эмиграции во Франции, организовавшей приюты, школы, молодежные движения. Основанный в 1925 году в Париже Свято-Сергиевский богословский институт стал важнейшим центром православной мысли и подготовки священнослужителей в Европе.

Православные храмы и приходы и сегодня являются местами духовной и культурной жизни. Например, в Париже действуют Собор Александра Невского, Троицкий собор на набережной Бранли, Сергиевское подворье и другие храмы, где проходят богослужения, праздники и встречи, открытые для всех, а также работают воскресные школы для детей, в духовно-культурном центре проводятся открытые культурные мероприятия.

Крупнейшее в Европе русское кладбище возникло в 20 годы XX в. в Сент-Женевьев-де-Буа, в 30 км от Парижа, и стало символом русской эмиграции и центром памяти для тех, кто вынужден был покинуть Россию и оказался во Франции после революции 1917 года.

Храм Успения Богородицы построен и расписан в 1938 году по планам архитектора Альберта Бенуа в стиле новгородских церквей конца XV –XVI веков и был освящен в 1939 году митрополитом Евлогием, который покоится в крипте храма рядом с другими захороненными священниками, а также Альбертом и Маргаритой Бенуа.

Русское кладбище выступает как музей под открытым небом, отражая судьбы эмигрантов и их вклад в мировую культуру. Здесь похоронены известные культурные деятели (И. Бунин, Н. Булгаков, С. Булгаков, И. Шмелев, З. Гиппиус, Д. Мережковский, К. Коровин, С. Лифарь, М.

Кшесинская, Н. Тэффи, З. Серебрякова и А. Серебряков, А. Тарковский, Ф. Юсуповы, А. Черепнины и многие другие), что подчеркивает значение этого Русского Пантеона для сохранения культурной идентичности и духовных ценностей русского человека за рубежом. Место это напоминает о стремлении русской диаспоры того времени сохранить свою православную веру и традиции вдали от родины несмотря на все тяготы эмиграции.

Ответы на вопросы нашего времени можно поискать, окунувшись в историю эмиграции через фильмы Андрея Ткачева о нашем русском кладбище и великих людях – свете русской интеллигенции – сохранивших свою культуру, язык и оставив мировое наследие потомкам.

Сегодня наши добровольцы продолжают ухаживать за русскими могилами, таким образом исполняя обязательства перед людьми и местами и продолжая традицию почитать «своих».

Жизнь в светском обществе Франции, где религия воспринимается как частное дело, влияет на то, как личность выражает свою веру. Например, православные семьи, живущие во Франции, адаптируют свой рабочий график и календарь учебного года, чтобы участвовать в литургической жизни прихода по Григорианскому календарю. В семьях порой отмечают по два раза праздники Рождества и Пасхи, а такие христианские праздники как Вознесение, Троица и Успение Богородицы являются выходными во Франции.

Франция активно продвигает принципы светскости (*laïcité*), что иногда вызывает напряжение в вопросах религиозных символов и публичного выражения веры. Например, в государственных школах запрещено ношение религиозных атрибутов, включая крестики. Молодежь из православных семей часто сталкивается с дилеммой: следовать традициям или интегрироваться в современную французскую культуру. Это влияет на семейные ценности, выбор брачного партнера и стиль жизни.

Обучение в богословских институтах, воскресных школах при приходах, а также участие в паломнических поездках по Франции помогают православным сохранять язык и традиции.

Важную роль играют социальные сети и медиа: участие в программах православного телевидения, общение в приходских группах WhatsApp и Telegram-каналах способствует укреплению религиозной и культурной идентичности.

Сегодня для членов нашего православного прихода храма Успения, как и любого храма в России, вера и религиозная практика (богослужения, праздники, посты) являются важным элементом личной идентичности. Это помогает нам сохранить чувство принадлежности к родной культуре и сохранять традиций.

Православная диаспора взаимодействует с французской культурой через язык, образование и профессиональную деятельность. Это способствует формированию гибридной идентичности: человек остается православным, но принимает ценности открытости и индивидуализма, характерные для французского общества. Таким образом происходит диалог двух культур, а роль церкви как культурного центра в этом взаимодействии сегодня трудно переоценить.

Наш храм является не только религиозным, но и социальным пространством. Здесь проводятся занятия по Закону Божьему на французском языке для молдавских и русских детей, организуются встречи, культурные мероприятия и праздники (Пасха, Рождество, Масленица). Также проходят Дни культурного наследия, Дни открытых дверей храма, организуются посещения кладбища и встречи-панихиды с потомками Белой эмиграции. Приходские концерты проводятся в формате открытых мероприятий для французской публики, куда приглашаются все желающие.

Многие наши православные прихожане – эмигранты разных поколений, разных языковых культур, которые продолжают говорить на родном языке

дома, следовать традициям, праздникам, кухне и поддерживать связь с земляками. Это помогает сохранять чувство принадлежности и культурной идентичности в семьях.

Французская культура, основанная на принципах свободы, равенства и братства, помогает нашим детям-билингвам воспитывать уважение к различным взглядам и культурам, сохраняя при этом свою православную идентичность. Жизнь в двуязычной среде и контакт с французской культурой развивает гибкость мышления, умение выражать мысли на двух языках и адаптироваться к разным социальным контекстам. Франция предлагает качественное образование, где дети знакомятся с литературой, искусством и философией, что расширяет их кругозор и помогает интегрировать духовные ценности православия в современный культурный контекст. Французская культура славится искусством, архитектурой и музыкой. Это способствует развитию чувства прекрасного у детей, что гармонично сочетается с православной традицией красоты и духовности. Французская модель интеграции позволяет таким детям сохранять свою религиозную и культурную идентичность, одновременно участвуя в жизни общества, что снижает риск изоляции и способствует гармоничному развитию личности.

Корни человека могут быть множественными: семья, язык, профессия, религия, эстетические предпочтения, локальные и транснациональные сообщества. Эмиграция часто переплетает эту сеть заново, не уничтожая ее. В результате формируется гибридная или диаспорическая идентичность: человек одновременно укоренен «там» и «здесь», комбинируя символические ресурсы обеих культур. Для некоторых эмиграция воспринимается как расширение корней, а не их утрата. Так возникает двойная идентичность, сочетающая родную культуру и культуру новой страны; чувство «корней» переносится на семью, ценности, а не только на географию. Если переезд добровольный, человек психологически готов к изменениям, поэтому ощущение «выкорчеванности» минимально.

Оторванность предполагает пустоту; диаспоричность – переплетение, а не пустоту. Сегодня благодаря современным технологиям (язык, медиа, онлайн-сообщества) сокращают «дистанцию» между странами и создают коммуникационные мосты. Возникает феномен удаленной укорененности: человек поддерживает традиции, сети взаимопомощи, участие в событиях родины «на расстоянии». География перестала быть единственным «якорем» корней.

Также следует отметить активную работу памяти. Память – не хранилище, а практика: мы рассказываем истории, празднуем, готовим, поем, учим детей. Эмиграция нередко усиливает эту практику: вдали от родины символы (православные праздники, рецепты, песни) становятся осознанными и ценными. Укорененность может усиливаться именно на чужбине благодаря рефлексии и ритуалам.

Эмиграция открывает пространство самоопределения: вы выбираете, какие традиции сохранять, что изменить. Это свобода редактирования собственной генеалогии. Но она же создает уязвимость: можно утратить социальные подтверждения идентичности (язык большинства, знакомые коды), что порой вызывает чувство «невидимости». Оторванность появляется там, где отсутствует встречная среда: дискриминация, закрытые институты, трудности признания квалификации. Если общество новой страны предоставляет институциональные рамки для продолжения жизни (диаспоры, культурные центры, двуязычное образование, религиозные общины), то «корни» получают новые подпорки.

Корни – это не только культурные маркеры, но и обязательства перед людьми и местами. Эмиграция не разрывает их автоматически; они трансформируются: помощь семье на родине, участие в жизни диаспоры, создание мостов бизнеса и культуры между странами. Оторванность возникает, когда эти обязательства прекращаются или становятся невозможными к исполнению. Сохранение корней часто связано с

этической дисциплиной: поддерживать язык, быть доступным для «своих», инвестировать в общие дела, передавать детям память. Все это и помогает нам делать наша вера и церковь.

Опыт русской эмиграции начала XX века показывает, что вера и духовность играли и продолжают играть ключевую роль в кризисных ситуациях. Они не только поддерживают психологическую устойчивость, но и способствуют сохранению культурной идентичности, превращаясь во внутренний компас личности.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. Париж: YMCA-Press, 1933.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. Париж: YMCA-Press, 1931.

Психоистория между кушеткой и архивом: эпистемологические границы психоанализа в исследовании исторических феноменов (на примере охоты на ведьм)

Д.В. Гордиенко, М.В. Эберхардт

г. Красноярск, Россия

Психоанализ, психоистория, методологический редукционизм, анахронизм, охота на ведьм, Генрих Крамер, психоанализ дискурса, эпистемологические границы

Статья посвящена эпистемологическим границам и методологическим рискам применения психоанализа к историческим феноменам. На примере охоты на ведьм и фигуры Г. Крамера демонстрируется проблема анахронизма и редукционизма при переносе клинических концептов (вытеснение, Эдипов комплекс) на сознание, функционировавшее в иной символической системе. Критически анализируются классические образцы психоистории (Фрейд, Эриксон), выделяются две формы редукционизма: временная и пространственная. Обосновывается тезис: продуктивный диалог психоанализа и истории возможен при отказе от ретроспективной

диагностики личности и переходе к анализу дискурсивных структур. В качестве альтернативы предлагается модель «психоанализа дискурса».

**Psychohistory Between the Couch and the Archive: Epistemological
Boundaries of Psychoanalysis in the Study of Historical Phenomena (Using
Witch Hunts as a Case Study)**

D.V. Gordienko, M.V. Eberhardt

Krasnoyarsk, Russia

Psychoanalysis, psychohistory, methodological reductionism, anachronism, witch hunts, Heinrich Kramer, psychoanalysis of discourse, epistemological boundaries

The article is devoted to the epistemological boundaries and methodological risks of applying psychoanalysis to historical phenomena. Using the example of the witch hunt and the figure of H. Kramer, the problem of anachronism and reductionism in transferring clinical concepts (repression, Oedipus complex) to consciousness operating within a different symbolic system is demonstrated. Classical examples of psychohistory (Freud, Erikson) are critically analyzed, and two forms of reductionism are identified: temporal and spatial. The thesis is substantiated that a productive dialogue between psychoanalysis and history is possible only by abandoning retrospective diagnosis of personality and shifting focus to the analysis of discursive structures. The model of "discourse psychoanalysis" is proposed as an alternative.

Психологическая наука, стремясь к постижению универсальных закономерностей человеческой психики, неизбежно сталкивается с искушением выйти за пределы лаборатории и клинического кабинета в пространство истории. Исторический материал привлекает исследователя своей кажущейся завершенностью и отстраненностью, в отличие от живого пациента, чьи реакции непредсказуемы и вплетены в актуальный диалог с аналитиком, прошлое представляется застывшим «текстом», готовым к интерпретации. Феномены массовых психозов, религиозного фанатизма,

коллективного насилия или, напротив, необъяснимых актов милосердия в эпохи жестокости обещает психологу богатейший материал для верификации теорий личности, мотивации и социального поведения. Однако, как только исследователь пытается приложить современный диагностический инструментарий, например, к фигуре средневекового инквизитора или участника крестьянского восстания, он оказывается в эпистемологической ловушке. Возникает фундаментальный вопрос: «имеем ли мы право применять клинические концепты, рожденные в буржуазной Вене конца XIX века, к сознанию, функционировавшему в принципиально иной системе символических координат?» Настоящая статья посвящена анализу этой проблемы на примере феномена охоты на ведьм и предлагает методологическую модель, позволяющую преодолеть анахронизм и сохранить научную строгость при встрече психологии с историей.

Обращение к психоаналитической оптике при изучении феномена охоты на ведьм выглядит почти неизбежным. Материал провоцирует исследователя самим своим содержанием (массовые преследования, сексуализированные обвинения, фигура одержимого инквизитора, детально описывающего способы соития демонов с женщинами, навязчивая систематизация иррационального, пытки как метод дознания). Сознание, породившее трактат «Malleus Maleficarum» («Молот ведьм»), кажется идеальным объектом для фрейдистского анализа, настолько очевидно в нем просматриваются механизмы проекции, вытеснения, сублимации и работы Сверх-Я.

Однако именно эта кажущаяся очевидность и составляет главную методологическую ловушку. Как отмечает Д.В. Ольшанский, «ортодоксальное психоаналитическое толкование истории может приводить и часто приводит к определенному искажению прошедшей реальности, к ее схематизации и откровенному стереотипизированию» [Duffy, 2020, с. 99]. Исследователь, вооруженный фрейдовским инструментарием, рискует

увидеть в Крамере не человека XV в., действовавшего в рамках определенной теологической и правовой системы, а клинический случай – «невротика с обсессивно-компульсивной структурой», «параноика с бредом преследования» или «садомазохиста, сублимирующего подавленную сексуальность». Такой подход не только методологически уязвим, но и эпистемологически бесплоден, т.к. подменяет историческое объяснение психиатрическим ярлыком.

Цель настоящей статьи – очертить эпистемологические границы психоаналитической интерпретации исторических феноменов на примере охоты на ведьм и предложить методологически корректную модель применения психоаналитического инструментария к анализу событий прошлого, применимую для дальнейших исследований. Мы постараемся показать, что продуктивный диалог между психоанализом и историей возможен лишь при смещении фокуса с «психоанализа личности» на «психоанализ дискурса».

Психоистория как самостоятельное направление междисциплинарных исследований оформляется во второй половине XX века. Как указывает В.В. Ахтямов, «для научного сообщества психоистория является новым направлением в области междисциплинарных исторических исследований. Считается, что психоистория родилась в 1958 г. – с выходом в свет труда известного психоаналитика Э.Г. Эриксона «Молодой Лютер»» [Ахтямов, 2010]. Крупнейший американский психоисторик П. Левенберг определяет психоисторию как «один из новейших методов исторического исследования, комбинирующий исторический анализ с моделями социальных наук, гуманитарной чувствительностью, психодинамической теорией и клиническими методами с целью выработки более полного и всестороннего взгляда на прошлое» [Ахтямов, 2010].

В современной психоистории выделяют три основные сферы исследования: историю детства (history of childhood), психобиографию

(psychobiography) и психоисторию групп (group psychohistory). Наибольшую известность получила психогенная теория Ллойда де Моса, который выдвинул модель взаимодействия поколений, выделив шесть стилей детского воспитания и связав изменения в детско-родительских отношениях с глобальными историческими сдвигами [Ахтямов, 2010].

Однако уже у истоков психоистории, т.е. в работах самого Фрейда, проявилась фундаментальная методологическая проблема, которую исследователи характеризуют как редукционизм. Согласно анализу, представленному в японском исследовании методологических характеристик психоистории, «эти исследования Фрейда впали в редукционизм, лишивший их исторического своеобразия, потому что он применял свои психиатрические теории чрезмерно к объектам» [Lifton, 1974, с. 271-287]. Тот же источник выделяет две формы редукционизма: «редукцию на временной оси, связанную с телеологией» и «редукцию на пространственной оси, связанную с методологией» [Lifton, 1974, с. 271-287].

Эта критика не утратила актуальности. Классическим примером психоаналитического редукционизма считается работа Фрейда «Леонардо да Винчи» (1910). Как отмечает Г.Ю. Айзенк, Фрейд строил свои выводы на крайне скудном материале: «практически не существует свидетельств о его реальном детстве. Все, что мы знаем, состоит в том, что Леонардо родился в 1452 году как незаконный ребенок нотариуса... Фрейд должен был как будто обжигать кирпичи без глины – как только ему удалось довести это дело до конца?» [Айзенк, 2020, с. 107]. Стэннард, цитируемый там же, характеризует эту работу как содержащую «некоторые из наиболее ясных иллюстраций ожидаемых при такой работе ловушек: она поразительным образом не считается с самыми элементарными правилами приведения доказательств, логики и, прежде всего, со сдерживанием фантазии» [Айзенк, 2020, с. 96].

Современная психоистория стремится преодолеть эти ограничения. Как указывается в методологическом исследовании, для преодоления

редукционизма предлагается использовать «диалектический подход» (например, концепция кризиса идентичности Эриксона, связывающая внутренние конфликты личности с социальными и историческими противоречиями) и «структуралистский подход» (выявление латентных структур, скрытых за реальностью) [Lifton, 1974, с. 271-287]. Эти методологические ходы позволяют сохранить специфику исторического материала, не сводя его к универсальным психическим механизмам.

Центральная проблема применения психоанализа к истории – проблема анахронизма.

Первый аспект этой проблемы – это проблема субъекта. Психоанализ как клиническая практика основан на ситуации переноса, где пациент свободно ассоциирует, аналитик интерпретирует, и в этом диалогическом пространстве рождается понимание бессознательных процессов. При работе с историческим материалом эта ситуация принципиально невозможна. У нас нет свободных ассоциаций Крамера, нет его сновидений (кроме тех, что он, возможно, сознательно вставил в свои тексты с риторическими целями), нет возможности проверить наши интерпретации через его реакцию. Исследователь имеет дело исключительно с текстами. Причем текстами, написанными по строгим канонам схоластической традиции. Как справедливо замечает С. Фелман в контексте работы со свидетельствами, существует кризис классического историзма: «нейтральным» историческим источникам (evidence) противостоят экзистенциально окрашенные свидетельства (witnessing, testimony), позволяющие обратиться к сфере бессознательного, но именно их-то у нас и нет [Фелман, 1992; Олышанский, 2001, с. 93].

Второй аспект – проблема означающего. Этот термин отсылает к ключевому положению Ж. Лакана о структурном разрыве между означающим (материальная сторона языка – звук, буква, слово) и означаемым (понятие, смысл). В отличие от Ф. де Соссюра,

постулировавшего их неразрывную двустороннюю связь, Лакан утверждает, что означающее не отсылает к устойчивому означаемому, а лишь к другому означающему, порождая бесконечную цепь, в которой эффект смысла всегда временен и иллюзорен. Бессознательное, по Лакану, «структурировано как язык» [Николаи, 2017, с. 69], но не как система передачи информации, а именно как это постоянное скольжение означающих, где субъект оказывается не источником речи, а ее эффектом, т.е. тем, что «репрезентирует один означающий для другого означающего» [Николаи, 2017, с. 126–127]. Одно и то же означающее («сексуальность», «дьявол», «ведьма») может означать принципиально разные вещи в разных символических порядках, т.к. его содержание определяется его местом в конкретной дискурсивной цепи.

Этот методологический тезис важен для нашего исследования. Когда Фрейд говорит о «вытеснении сексуальных влечений», он опирается на определенное понимание сексуальности, сформированное в буржуазной Вене конца XIX века. Но что означала «сексуальность» для доминиканского монаха XV века? Что означал «дьявол»? В средневековой картине мира дьявол – это реально существующая (в рамках той онтологии) сущность, действующая в мире по попущению Божию. Крамер, описывая плотские связи ведьм с инкубами и суккубами, не проецирует свою подавленную похоть в клиническом смысле – он описывает то, что считает объективной реальностью, подтвержденной авторитетом Отцов Церкви, интерпретациями Писания и «инквизиторским опытом» (*experientia*). Как показано в материалах Инсбрукского процесса, опубликованных Х. Амманном, обвинения в колдовстве были глубоко укоренены в конкретных социальных конфликтах и межличностных отношениях, а не являлись прямыми проекциями личных невротических инстинктов инквизитора [Hartmann, 1890, с. 8–26]

Третий аспект – проблема Сверх-Я. Фрейдовское Сверх-Я – интериоризированная инстанция родительского запрета, голос совести,

ставший внутренним. Но для человека XV века моральные императивы были в значительной степени экстернализованы. Ад был не метафорой душевных мук, а географическим (в рамках средневековой космологии) местом с реальным огнем и серой. Грех был не нарушением внутреннего запрета, а объективным оскорблением Бога, требующим искупления. Инквизитор выступал как функционер института, уполномоченного самим Папой (и через него – Богом) отделять ересь от ортодоксии.

Таким образом, прямое применение фрейдовских концептов к исторической личности игнорирует фундаментальные различия в символическом порядке эпох. Как точно формулирует Д.В. Ольшанский, редукционизм в психоистории проявляется либо как «сведение всех мотивов политического поведения субъекта к одной единственной причине и модели (типа Эдипова комплекса)», либо как «превращение всей истории в психоисторию» [Лакан, 1995, с. 99].

Случай Генриха Крамера латинизированное имя – Инститорис, ок. 1430-1505), как и многие другие эпизоды охоты на ведьм, с необычайной силой провоцирует исследователя на постановку ретроспективного диагноза. Кажется, что фигура одержимого инквизитора, детально расписывающего способы соития демонов с женщинами и настаивающего на реальности самых фантастических обвинений, буквально взывает к фрейдистской интерпретации. Однако, как было показано выше, такой прямой перенос клинических категорий на сознание XV века методологически несостоятелен.

Интересно, что сам Фрейд осознавал определенную структурную параллель между психоаналитическим методом и инквизиционной процедурой, но не сводил одну к патологии другой. Как показывает исследовательница К. Даффи, «Фрейд сравнивал своих "истерических" пациенток с обвиняемыми женщинами на ведовских процессах, а свое "психоаналитическое" лечение – с инквизиционным методом судей. Он писал в 1897 году Вильгельму Флиссу: "Я ... понимаю суровую терапию

судей ведьм"» [Duffy, 2020; Masson, 1985]. Эта авторефлексия Фрейда показательна, т.к. он видел в обеих практиках родственные механизмы «извлечения признания», укорененные в более глубоких структурах власти и знания.

Если прямой перенос клинических концептов на исторический материал методологически некорректен, то каким образом психоанализ может быть продуктивно использован в историческом исследовании? Ответ заключается в смещении фокуса с диагностики личности на анализ дискурсивных структур. Психоанализ дискурса предполагает, что мы анализируем не личность автора, а текст, который он произвел, и социальные практики, в которые этот текст был вписан. Нас интересуют не гипотетические бессознательные конфликты исторического актора, а структурные особенности самого дискурса, которые могут быть описаны в психоаналитических терминах, но не сводятся к индивидуальной психопатологии.

На основе проведенного анализа можно сформулировать несколько методологических принципов, позволяющих избежать ловушек анахронизма и редукционизма при использовании психоанализа в историческом исследовании.

Принцип 1. Отказ от клинического диагноза. Исследователь не должен ставить психиатрический диагноз историческому лицу. Термины «невроз», «психоз», «паранойя», «обсессия» могут использоваться только как метафоры для описания структурных особенностей дискурса или социальных практик, но не как клинические квалификации личности.

Принцип 2. Историзация означающих. Необходимо реконструировать значение ключевых терминов в историческом контексте. «Сексуальность», «грех», «Дьявол», «Бог», «истина» – все эти понятия имели иное содержание в XV веке, чем в XIX или XXI. Психоаналитическая интерпретация должна учитывать эту историческую семантику.

Принцип 3. Фокус на дискурсе, а не на личности. Объектом анализа должны быть тексты и социальные практики, а не гипотетические бессознательные процессы их авторов. Психоаналитические концепты (проекция, вытеснение, сублимация, рационализация) используются для описания структурных особенностей дискурса, а не для реконструкции психической жизни индивида.

Принцип 4. Учет множественной детерминации. Исторические феномены никогда не объясняются одной причиной, будь то «Эдипов комплекс» или «вытесненная сексуальность». Психоаналитическая интерпретация должна быть одним из уровней анализа, дополняющим, а не заменяющим социально-экономический, политический, институциональный и культурный анализ.

Принцип 5. Сохранение исторической дистанции. Исследователь должен осознавать собственную историческую обусловленность и не проецировать современные психологические категории на людей прошлого. Это требует постоянной рефлексии над собственными предпосылками и готовности признать границы применимости психоаналитического метода.

Проведенный анализ демонстрирует, что продуктивный диалог между психоанализом и историей возможен лишь при смещении фокуса с диагностики личности на анализ дискурсивных структур. Сформулированные в работе методологические принципы представляют собой практический инструментарий для любого психолога, обращающегося к историческому или культурному материалу.

Предложенная модель «психоанализа дискурса» может быть в равной степени применена при изучении иных исторических феноменов, традиционно провоцирующих на ретроспективную диагностику. Будь то анализ политической риторики тоталитарных режимов, исследование агиографической литературы или реконструкция механизмов формирования образа врага в периоды социальных кризисов – во всех этих случаях оптика,

направленная на структурные особенности текста и коллективные защитные механизмы, оказывается эвристически более ценной, нежели попытки поставить диагноз давно умершим актерам. Психология, осознавшая границы своей компетенции перед лицом «архивного Другого», обретает новую глубину понимания. Она перестает быть наукой лишь о современном индивиде и становится герменевтикой культуры, способной различать универсальные психические механизмы под любыми историческими наслоениями.

Список литературы:

1. Айзенк Г.Ю. Зигмунд Фрейд. Упадок и конец психоанализа / пер. с нем. В. Крюкова. М.: Ирби, 2020. 338 с.
2. Ахтямов В.В. Психоистория (к 50-летию науки об исторической мотивации) [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2010. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoistoriya-k-50-letiyu-nauki-ob-istoricheskoy-motivatsii> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе // Лакан Ж. *Écrits: Избранное*. М.: Гнозис, 1995. 85 с.
4. Николаи Ф.В. Полемика о травме и памяти в американских исследованиях культуры: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 184 с.
5. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 496 с.
6. Duffy C. Freud's Witches: The Psychoanalysis of Persecution // *Psychoanalysis and History*. 2020. Vol. 22, № 2. P. 167–188.
7. Felman S., Laub D. Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History. N.Y.: Routledge, 1992. 315 p.
8. Hartmann A. Der Innsbrucker Hexenprozess von 1485. Eine Quellenveröffentlichung // *Zeitschrift des Ferdinandeums für Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck, 1890. Folge 3, Heft 34. – S. 1–87.

9. Lifton R.J. The Sense of Immortality: On Death and the Continuity of Life // Explorations in Psychohistory: The Wellfleet Papers / ed. by R. J. Lifton. N.Y.: Simon & Schuster, 1974. P. 271–287.
10. Masson J.M. The Complete Letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess, 1887–1904. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985. 505 p.

Коллективный симптом эпохи: психоаналитический анализ охоты на ведьм в позднем Средневековье (на примере Инсбрукского процесса и «Молота ведьм»)

Д.В. Гордиенко, М.В. Эберхардт

г. Красноярск, Россия

Охота на ведьм, психоанализ культуры, коллективная травма, защитные механизмы, проекция, архетип Тени, «Молот ведьм»

В статье предлагается психоаналитическая реконструкция феномена охоты на ведьм в Европе XVI-XVII вв., рассматриваемого как коллективный защитный механизм и массовый культурный симптом. Опираясь на концепции З. Фрейда, Ж. Лакана и Р. Жирара, авторы анализируют Инсбрукский процесс 1485 г. и трактат «Молот ведьм» Г. Крамера как кейсы коллективной травматической реакции на тектонические сдвиги позднего Средневековья. Особое внимание уделяется психологической динамике локального сообщества: анализируются свидетельские показания как форма легитимизации личной вражды и тревоги, получившее символическую компенсацию в тексте «Молота ведьм». Делается вывод, что охота на ведьм является культурным симптомом – компромиссным образованием, выражающим и одновременно защищающим коллективную психику от непереносимой тревоги. Полученные результаты позволяют по-новому осмыслить современные механизмы защиты в кризисные эпохи.

A Collective Symptom of the Era: A Psychoanalytic Analysis of Witch Hunts in the Late Middle Ages (Based on the Innsbruck Trial and The Hammer of Witches)

D.V. Gordienko, M.V. Eberhardt

Krasnoyarsk, Russia

Witch hunts, psychoanalysis of culture, collective trauma, defense mechanisms, projection, archetype of the Shadow, The Hammer of Witches

This article offers a psychoanalytic reconstruction of the witch-hunt phenomenon in 16th–17th century Europe, viewed as a collective defense mechanism and a mass cultural symptom. Drawing on the concepts of S. Freud, J. Lacan, and R. Girard, the authors analyze the 1485 Innsbruck trial and H. Kramer's treatise *The Hammer of Witches* as case studies of a collective traumatic response to the tectonic shifts of the Late Middle Ages. Special attention is paid to the psychological dynamics of the local community: witness testimonies are analyzed as a form of legitimizing personal enmity and anxiety, that received symbolic compensation within the text of *The Hammer of Witches*. It is concluded that witch hunts constitute a cultural symptom—a compromise formation that expresses and simultaneously protects the collective psyche from unbearable anxiety. The findings offer a new perspective on modern defense mechanisms in times of crisis.

Феномен охоты на ведьм в Европе XV–XVII вв. традиционно объясняется либо религиозным фанатизмом, либо низким уровнем образования, либо злой волей конкретных инквизиторов. Однако ни одно из этих объяснений не является достаточным. Религиозная вера в дьявола и ведьм существовала столетиями, но массовые преследования вспыхнули внезапно и приняли беспрецедентный размах именно в конце XV в. Образованные люди (юристы, теологи, епископы) участвовали в процессах наравне с неграмотными крестьянами. А инквизиторы не могли бы действовать в одиночку без активной поддержки или молчаливого согласия широких слоев населения.

Настоящая статья предлагает принципиально иной взгляд на проблему, опираясь на психоаналитическую теорию культуры. Мы рассматриваем охоту на ведьм как коллективный симптом – массовую защитную реакцию общества на глубинный стресс, вызванный тектоническими сдвигами эпохи. В этом смысле охота на ведьм была способом, которым общество пыталось справиться с непереносимой тревогой, проецируя ее на фигуру «ведьмы» и уничтожая этот символ в ритуализированном насилии. На примере Инсбрукского процесса 1485 года и созданного по его следам трактата «Молот ведьм» («Malleus Maleficarum») Генрихом Крамером (латинизированный вариант Инститорис) мы покажем, как коллективные защитные механизмы работали на уровне локального сообщества и как текст, резонирующий с этими механизмами, мог радикально усилить их действие, приведя к массовым казням.

Применение психоанализа к историческому материалу требует осознания эпистемологических границ. Прямое применение фрейдовских концептов к историческим личностям игнорирует фундаментальные различия в символическом порядке эпох. Как точно формулирует Д.В. Ольшанский, редукционизм в психоистории проявляется либо как «сведение всех мотивов политического поведения субъекта к одной единственной причине и модели (типа Эдипова комплекса)», либо как «превращение всей истории в психоисторию» [Ольшанский, 2001, с. 99]. З. Фрейд в работах «Тотем и табу» (1913), «Психология масс и анализ человеческого Я» (1921) и «Недовольство культурой» (1930) заложил основы психоаналитического понимания культуры. Он рассматривал культуру как систему принуждения и запрета влечений, которая необходима для выживания сообщества, но неизбежно порождает неудовлетворенность и агрессию. В «Недовольстве культурой» он писал: «всякая культура вынуждена строиться на принуждении и запрете влечений» [Фрейд, 1992, с. 76], а ее институты ставят себя на службу задаче защиты от «вражды одиночек» [Фрейд, 1992, с. 75].

Ключевой механизм, посредством которого культура справляется с агрессией, – это проекция (собственные неприемлемые импульсы приписываются внешнему врагу, который затем может быть легитимно атакован). В «Тотеме и табу» Фрейд показал, что первобытные табу и ритуалы жертвоприношения являются коллективными защитными образованиями, возникающими в ответ на травматические события в истории сообщества. Религия в этой перспективе предстает как «общечеловеческий навязчивый невроз», корнящийся в Эдиповом комплексе и амбивалентном отношении к отцу [Фрейд, 1992, с. 95]. Охота на ведьм может быть понята как исторически конкретная форма такого коллективного невроза, в котором фигура ведьмы замещает архаического врага, а судебный процесс – ритуал жертвоприношения.

Жак Лакан, переосмысливая Фрейда через структуралистскую лингвистику, предложил две взаимосвязанные, но различные по своей природе концепции: Другого (*l'Autre*) и Чужого (*l'extime*). Другой – это символический порядок, структурирующий бессознательное субъекта, место закона, языка и социальной связи. Желание субъекта, по Лакану, всегда является желанием Другого. В периоды социальной дезинтеграции, когда сам символический порядок расшатывается, возникает потребность в его стабилизации через исключение – созданию фигуры, которая будет вынесена за его пределы и на которую будет спроецировано все «нечистое», угрожающее целостности сообщества [Лакан, 2004, с. 287-288]. Чужой – это то, что некогда было внутренним, знакомым, но в результате вытеснения вернулось в пугающем, неузнаваемом облике. Ведьма, в таком случае, будет идеальным Чужим. Ключевое различие между Другим и Чужим заключается в том, как с ними можно обращаться. Символический порядок Другого неуничтожим: его можно лишь реформировать, интерпретировать, временно дестабилизировать. Чужое, напротив, материально и уязвимо. Его носитель – конкретное тело, которое можно предать суду, сжечь на костре или

подвергнуть пытке. Именно в этом заключается чудовищная «эффективность» ведовских процессов, когда сообщество не может уничтожить абстрактный символический порядок, но оно может физически устранить того, на кого этот порядок спроецировал свою внутреннюю угрозу. Ритуал казни ведьмы становится актом воссоздания чистоты социального тела через удаление Чужого, которое переживается как избавление от собственной вытесненной греховности [Лакан, 2004, с. 145-147]. Ведьма функционирует здесь как объект-причина желания (*objet petit a*), который одновременно притягивает и отталкивает, ее невозможно ни полностью присвоить, ни окончательно изгнать. Вот почему охота на ведьм была массовой, ведь проблема коренится не в конкретной женщине, а в структурной невозможности символического порядка окончательно отгородиться от собственного вытесненного ядра [Лакан, 2004, с. 291].

Французский антрополог и философ Рене Жиар, не будучи психоаналитиком, предложил теорию, которая глубоко резонирует с психоаналитическим пониманием коллективных феноменов. В работе «Насилие и священное» (1972) Жиар показал, что архаические общества справлялись с внутренней агрессией через механизм козла отпущения, когда накопившееся насилие канализировалось на одного члена сообщества, чья смерть восстанавливала социальный порядок. Жертва должна быть одновременно и частью сообщества, и достаточно маргинальной, чтобы ее уничтожение не вызвало цепной реакции мести [Жиар, 2000, с. 10-15]. Охота на ведьм в точности воспроизводит этот механизм. Ведьма – это «идеальная жертва», т.к. она, как правило, женщина (в патриархальном обществе – уже маргинализованная фигура), часто одинокая, старая, бедная или, напротив, слишком независимая. Ее уничтожение ритуально санкционировано церковью и светской властью, что придает насилию легитимность и предотвращает эскалацию междоусобиц. Жижек, опираясь на Лакана, анализировал, как идеология конструирует фигуру «врага», на

которого проецируется «украденное наслаждение» – фантазм о том, что Другой обладает избыточным наслаждением, которого лишен субъект [Жижек, 1999, с. 125-130]. В этой теоретической перспективе охота на ведьм предстает как сверхдетерминированный симптом, в котором сходятся: коллективная тревога, вызванная социально-экономическим кризисом; вытесненная агрессия, требующая выхода; гендерные конфликты, связанные с трансформацией роли женщины в обществе; и институциональные интересы церкви и государства, стремящихся укрепить свою власть через контроль над маргинализированными группами.

Особое значение для нашего анализа имеет психоаналитическая теория травмы. Фрейд в работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920) описал феномен компульсивного повторения – навязчивого воспроизведения травматической ситуации в попытке овладеть ею задним числом. Травмированный субъект вновь и вновь возвращается к травме, не будучи в состоянии ее ассимилировать. Этот механизм, как показали дальнейшие исследования (например, работы Джудит Херман «Травма и исцеление», 1992), действует не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне.

Когда общество переживает масштабные потрясения (войны, эпидемии, голод, экономические кризисы) оно может впасть в состояние коллективной травмы, при котором символические ресурсы для переработки опыта оказываются недостаточными. Конец XV в. в Европе был именно таким периодом. Среди ключевых стрессоров исследователи выделяют:

- Демографический кризис.

После эпидемий чумы XIV в. («Черная смерть») население Европы сократилось на треть, а в некоторых регионах – наполовину. Последствия этой катастрофы ощущались столетиями (нехватка рабочих рук, запустение земель, разрушение традиционных социальных связей). Смерть стала повседневным спутником жизни, а ее внезапность и массовость порождали экзистенциальный ужас.

- Климатические изменения и голод.

Начало Малого ледникового периода привело к похолоданию, неурожаю и массовому голоду. В 1430-х гг. люди умирали от голода на улицах, а в некоторых регионах дело доходило до каннибализма. Голод 1481–1482 годов в Германии непосредственно предшествовал вспышке ведьмовских процессов [Behringer, 1997].

- Кризис церковной власти.

Великий западный раскол (1378–1417), когда католический мир оказался разделен между двумя, а затем и тремя папами, подорвал авторитет папства. Соборное движение, гуситские войны, распространение ересей и пр. создавало ощущение, что привычный религиозный порядок рушится.

- Социальная нестабильность и урбанизация.

Рост городов, развитие торговли, появление новых социальных групп (бюргерство, наемные рабочие) разрушали традиционную феодальную иерархию. Старые связи ослабевали, а новые еще не сформировались, порождая чувство незащищенности и атомизации.

В психоаналитической перспективе этот комплекс стрессоров создавал ситуацию коллективной травмы. Инсбрукский процесс 1485 года предоставляет уникальную возможность наблюдать, как коллективные защитные механизмы работали на уровне локального сообщества. Архивные материалы, опубликованные Х. Амманном, содержат подробные протоколы допросов, позволяющие реконструировать поведение простых жителей города, когда им была предоставлена возможность обвинять своих соседей в колдовстве.

Первое, что бросается в глаза, при ознакомлении с данными Амманна – масштаб и скорость, с которыми жители Инсбрука включились в охоту на ведьм. Расследование началось 9 августа 1485 г., и уже к концу августа было допрошено около 55 свидетелей, а обвинения выдвинуты против 46 человек, 44 из которых были женщинами [Hartmann, 1890, с. 8-9]. Это означает, что

значительная часть взрослого населения города была вовлечена в процесс либо как свидетели, либо как обвиняемые, либо как члены их семей. Такая массовость не может быть объяснена только давлением инквизитора. Крамер, при всем его рвении, не мог заставить десятки людей давать показания, если бы они сами не были готовы к этому. Скорее, инквизитор предоставил легитимный канал для выражения того, что уже существовало в латентной форме.

Анализ содержания свидетельских показаний демонстрирует, что они были не столько результатом реальных наблюдений, сколько проекцией коллективных страхов и межличностных конфликтов. По подсчетам, основанным на протоколах Амманна, 47,5% показаний базировались на слухах, 26,2% на рассказах от третьих лиц, и только 26,2% на якобы личных свидетельствах. При этом большинство свидетелей (67,7%) не указали характер своих отношений с обвиняемыми, а из тех, кто указал, 22,6% находились с ними в состоянии вражды. Как отмечает сам Х. Амманн, «большинство свидетелей имело какую-либо связь с обвиняемыми, чаще всего это многолетняя вражда, незаконные половые отношения с отказом вступить в брак, или зависть к достатку» [Hartmann, 1890, с. 25-26]. Иными словами, судебный процесс стал площадкой для сведения личных счетов, легитимное выражение в форме обвинения в колдовстве. С психоаналитической точки зрения, это классический механизм проекции, когда собственные неприемлемые импульсы (зависть, агрессия, сексуальное влечение) приписываются другому, который затем становится объектом преследования. Ведьма в этой системе – идеалный «контейнер» для проекции, т.к. она одновременно и часть сообщества (соседка, родственница), и его маргинал.

Содержание обвинений обнажает глубинные пласты коллективного бессознательного. Конечно, мы не можем с уверенностью утверждать, верили ли сами свидетели в то, что говорили. Инквизиционный процесс

предоставлял идеальную возможность для сведения личных счетов, ведь обвинение в колдовстве было практически недоказуемым и одновременно смертельно опасным для жертвы, а анонимность свидетелей (как минимум на ранних этапах) снижала риск ответных мер. Но даже если показания были заведомой ложью, это не снижает их ценности для психоаналитического анализа и, напротив, лишь подтверждает его продуктивность. Выбор именно колдовского дискурса в качестве инструмента свидетельствует о том, что этот дискурс обладал в обществе легитимностью и символической силой. Сам факт того, что для достижения своих целей они обращались к риторике колдовства, а не, скажем, к обвинению в краже или прелюбодеянии, указывает на то, что именно эта риторика воспринималась как наиболее эффективная. Инквизиционный дискурс, таким образом, функционировал как «инструментарий» для легитимации личной агрессии, переводя ее в плоскость борьбы с абсолютным злом. Содержательно эти конфликты ничем не отличаются от тех, что наполняют нашу повседневность. Меняется только язык описания и способ решения. Там, где современный человек обращается к психологу, подает в суд или обсуждает проблему с друзьями, житель Инсбрука XV века шел к инквизитору и облекал свою боль, ревность или ненависть в форму обвинения в колдовстве. С помощью этих данных, мы видим, что человеческие страсти универсальны и меняются лишь культурные формы их выражения и канализации. С этой оговоркой обратимся к конкретным историям.

Матейс Эхингер заявил, что супруга «приворожила его еще пять лет назад», поэтому брак заключен под воздействием колдовства, а сам он «не счастлив в этом браке» [Hartmann, 1890, с. 18]. Здесь прослеживается либо изобретательность в избавлении от надоевшей жены, либо рационализация, т.е. неспособный признать ошибку в выборе супруги, Матейс прибегает к экстернализации ответственности, формируя нарратив о колдовском

привороте как причине несчастья. Данный механизм не утратил актуальности, изменив лишь дискурсивное оформление.

Показателен случай Маргареты Штоффильбек и ее брата. Согласно показаниям, три обвиняемые «приворожили брата Маргареты Штоффильбек любовной магией к собственной сестре» [Hartmann, 1890, с. 17]. Эпизод допускает две интерпретации: 1) Инцестуозная связь действительно существовала, а обвинение выполняло функцию социальной маскировки, перенося ответственность на внешних агентов. Как показал З. Фрейд в «Тотеме и табу», нарушение табу инцеста вызывает невыносимую тревогу, требующую символического разрешения [Фрейд, 2013]; приписывание вины «ведьмам» становилось таким разрешением, защищая честь семьи. 2) Обвинение полностью сфабриковано, инцеста не было и тогда выбор максимально табуированного сюжета указывает на стремление дискредитировать трех женщин. В обоих случаях работают универсальные психологические механизмы (проекция, вытеснение, рационализация) в доступной эпохе дискурсивной форме.

Ханс Шпигель свидетельствовал против жены, утверждая, что она лишила его «мужской силы» и «насылала ночные боли». Очевидна проекция сексуальных проблем и страхов на супругу, даже если это осознанная ложь. Фрейд показал, что параноидные обвинения часто являются проекцией собственных вытесненных желаний и страхов. Ханс не может признать свою сексуальную несостоятельность и обвиняет жену в том, что она его «испортила».

Особого внимания заслуживает Апполония – «серийная жертва». В протоколах она фигурирует в трех качествах (объект угроз со стороны ведьмы, жертва проклятия из ревности, активная соучастница кощунственного обряда с бичеванием иконы) [Hartmann, 1890, с. 11-14]. В последнем случае именно она выступила источником информации. С психоаналитической точки зрения, Апполония – пример контейнирования

коллективных проекций, «экран», на который сообщество проецирует страхи, агрессию и вытесненные желания. Амбивалентность ее позиции указывает на работу расщепления в коллективном бессознательном. Согласно М. Кляйн, «хороший» и «плохой» объекты не могут сосуществовать в одном лице и потому поляризуются [Кляйн, 1998]. Множественность ролей Апполонии отражает диффузию вины и тревоги.

Многие свидетели давали показания сразу против нескольких женщин (трех и более). Охота на ведьм давала возможность приобретать символический капитал, становясь «экспертом» по выявлению ведьм. Это пример сублимации агрессивных импульсов в социально одобряемую деятельность. В современном мире аналог – активность «борцов за справедливость», разоблачающих нарушителей моральных норм.

Таким образом, все эти истории (независимо от того, были ли они искренними заблуждениями или циничной клеветой) демонстрируют работу универсальных психологических механизмов, описанных Фрейдом и его последователями. Меняются только культурные формы.

Центральной фигурой второй серии Инсбрукского процесса, персонажем представляющей для нас особый интерес и главным катализатором последующего создания «Молота ведьм» стала Хелена Шоберин. В отличие от большинства обвиняемых, Хелена не была маргинальной старухой или беззащитной вдовой. У нее были любовники из высших слоев, включая рыцаря Йорга Шписса в убийстве через колдовство которого ее обвиняли (вероятно, она его и правда отравила [Бакус, 2023, с. 217]), и, что симптоматично, она состояла в законном браке на протяжении всего этого времени. Эта амбивалентность социального положения (не знатная, но влиятельная; замужняя, но свободная) делала ее чрезвычайно уязвимой для обвинений и одновременно чрезвычайно опасной для патриархального порядка.

Отношения между Хеленой Шоберин и Генрихом Крамером с самого начала приобрели характер личной конфронтации. Согласно протоколам, Хелена отказывала Крамеру в праве на саму его идентичность и публично покидала церковь, когда он начинал проповедь, выкрикивала оскорбления: «Да поразит удар твою седую голову; кто тебя сюда, черт побери, притащил?» [Hartmann, 1890, с. 40]. Более того, когда ее привели к инквизитору из тюрьмы и спросили о причинах такого поведения, она ответила: «Я это сказала, потому что вы никогда не проповедуете ничего, кроме ереси» («Ideo dixi, quia nunquam predicatis nisi heresim»). На уточняющий вопрос «Почему так?» («Quomodo hoc») последовал ответ: «Потому что вы проповедуете только против ведьм» («Quia non predicatis nisi contra maleficas») [Hartmann, 1890, с. 36]. Эта реплика заслуживает особого внимания, т.к. содержит тонкий каламбур, основанный на синтаксической двусмысленности. Латинская фраза «nunquam predicatis nisi heresim» допускает два прочтения. Первое, буквальное, «вы не проповедуете ничего, кроме ереси». Второе, в позиционном напряжении, «вы не проповедуете, если вы не еретик».

Инквизитор, чья власть зиждется на авторитете ортодоксии и праве отделять ересь от истинной веры, сам оказывается помещен в позицию еретика. Более того, сам факт, что женщина незнатного происхождения способна к такой лингвистической игре на латыни (языке церковной и интеллектуальной элиты) свидетельствует о ее незаурядном уме и образованности. Безусловно, большую часть речи на немецком переводилась на латынь для записи, зачастую, прямо на суде, но наличие такого каламбура ставит под вопрос на каком языке она говорила конкретно с Крамером. Хелена тут предстает как самодостаточный субъект, вступающий в интеллектуальную дуэль с инквизитором и одерживающий в ней верх.

С психоаналитической точки зрения, этот эпизод представляет собой разрушение символического порядка. Лакан описал бы это как вторжение

Реального в Символическое, т.е. травматический разрыв, который требует немедленной компенсации [Лакан, 2004]. Хелена буквально «выбивает» Крамера из его само важной роли, оставляя перед лицом собственной несостоятельности. Для нарциссической личности, какой, по-видимому, был Крамер, такое публичное унижение становится непереносимой травмой, требующей либо немедленного уничтожения обидчика, либо символической компенсации в иной плоскости.

Это столкновение можно прочесть и через лакановскую теорию субъекта. Как показал Лакан в семинаре «"Я" в теории Фрейда и в технике психоанализа», субъект не совпадает с индивидом, а его «собственное Я» децентрировано по отношению к нему самому [Лакан, 2009, с. 13–17]. Фраза Рембо «Я – это другой» выражает фундаментальное расщепление: там, где человек мнит себя целостным господином положения, на деле действует структура, которая от него ускользает [Лакан, 2009, с. 15]. Крамер в инсбрукском процессе занимает именно позицию такого децентрированного субъекта. Его власть держится на иллюзии, будто он – неоспоримый агент инквизиции, говорящий от имени истины. Однако эта власть структурно уязвима, поскольку истина его позиции (ее скрытая движущая сила) – это расщепление, которое сам он не может признать.

Хелена своей репликой обнажает это расщепление и заставляет инквизитора занять позицию, которую его дискурс призван исключать: позицию того, кто сам может быть еретиком. Она возвращает в поле видимости то, что должно оставаться скрытым – уязвимость и сомнение, на которых держится власть, но которые она обязана отрицать.

Крамер, со своей стороны, демонстрирует поведение, которое трудно объяснить исключительно профессиональным рвением. Во время допроса он задавал Хелене «деликатные вопросы касательно ее девственности и других аспектов сексуальной жизни», что вызвало протест даже у епископского комиссара, пригрозившего покинуть заседание [Hartmann, 1890, с. 66]. После

провала процесса, когда епископ Георг Гользер приказал Крамеру покинуть Инсбрук, инквизитор остался в городе еще на 11 недель, продолжая собирать материалы против нее. [Hartmann, 1890, с. 75] Более того, в письме к Николаусу епископ прямо говорит об «одержимости Крамера Хеленой Шоберин» как причине его «безумия» [Hartmann, 1890, с. 85-86]. Комментируя сходные феномены, Карен Хорни отмечала, что при компульсивном стремлении к власти поражение оказывается невыносимым, т.к. ставит под вопрос саму способность контролировать реальность [Хорни, 2016, с. 105–120]. Крамер оказывается зафиксирован на Хелене как на воплощении того, что его позиция стремится исключить, а именно женской независимости, интеллектуальной автономии, неуязвимости для авторитета.

Генрих Крамер, конечно, не был уникальным безумцем или гением зла – он был персонификацией коллективного симптома, человеком, который наиболее полно и последовательно выразил те защитные механизмы, которые уже действовали в обществе. Однако Крамер не просто повторял чужие идеи, но радикализировал их. Там, где другие демонологи (например, Иоганн Нидер) видели иллюзию или суеверие, Крамер настаивал на реальности [Бакус, 2023, с. 269, 274]. Там, где другие считали связь с инкубом одержимостью, делающей человека жертвой, Крамер утверждал, что она начинается с греховного «желания» и потому преступна сама по себе [Бакус, 2023, с. 319-320]. Там, где другие скептически относились к женщинам-мистикам, Крамер яростно их защищал, расщепляя женский образ на абсолютное зло (ведьма) и абсолютное добро (святая) [Бакус, 2023, с. 172, 185]. С психоаналитической точки зрения, эта радикализация представляет собой усиление защитных механизмов в ответ на личную и коллективную травму. Крамер делал то же, что и простые жители Инсбрука, но на более высоком уровне систематизации.

Инсбрукский процесс обнажил структурную уязвимость позиции, которую занимал Крамер. Будучи агентом инквизиции, говорящим от имени

непререкаемой власти, он оказался публично унижен женщиной, которую не смог осудить, и вышестоящим епископом, назвавшим его «безумным». Эта ситуация требовала символической компенсации. «Молот ведьм» стал для Крамера таким компенсаторным пространством, т.е. текстом, в котором он переписал реальность. В трактате он многократно возвращается к ситуациям, напоминающим Инсбрук, особенно к делу Хелены, и каждый раз «исправляет» их исход. Хелена Шоберин, оправданная в реальности, в тексте предстает как осужденная «бродящая распутная женщина» и даже как уже мертвая [Крамер, 2024, с. 155, 230] (хотя на момент выхода трактата с момента инсбрукских событий прошел всего год или два). Защитник, подобный Мерварту, в юридической части трактата лишается возможности эффективно действовать. Епископ, осмелившийся критиковать инквизитора, изображается как «духовный князь», который признает свою неправоту и обещает исправиться [Бакус, 2023, с. 267].

Здесь перед нами не столько психологическая защита в клиническом смысле, сколько то, что Хорни описывала как невротическое стремление к власти и престижу. Поражение не может быть принято, поскольку оно ставит под вопрос саму способность контролировать реальность [Хорни, 2016, с. 105–120]. Текст «Молота ведьм» становится средством структурно восстановить разрушенную позицию и переписать реальность так, чтобы травмирующее событие перестало существовать.

Однако личный симптом Крамера не остался бы в истории, если бы он не резонировал с коллективной тревогой эпохи. «Молот ведьм» стал «Библией инквизиции» не потому, что Крамер был гениальным писателем или теологом (его текст хаотичен, полон противоречий и заимствований «в наглу»), а потому, что он предложил обществу именно то, в чем оно нуждалось, а именно замкнутую, непротиворечивую систему, объясняющую источники тревоги и дающую легитимный способ с ними бороться. Текст Крамера функционировал как коллективный защитный механизм, который

помогал обществу справляться с тревогой через проекцию ее на фигуру ведьмы и ритуальное уничтожение этой фигуры. Он предоставлял готовые нарративные схемы, процедурные инструкции и, что самое важное, моральную легитимацию насилия. Ведьма в этой системе была врагом Бога и человечества, чье уничтожение было не только допустимо, но и богоугодно.

Если «Молот ведьм» был коллективным симптомом, то его публикация должна была усилить те процессы, которые уже шли в обществе. Иными словами, текст должен был действовать как катализатор. Статистические данные, основанные на хронике ведовских процессов в зонах влияния Крамера за период 1300–1660 годов, подтверждают это предположение. Анализ показывает резкий скачок их количества в конце XV в. сразу после публикации «Молота ведьм». Затем показатель падает почти до нуля, после чего возвращается к прежним значениям и постепенно растет, достигая пика в XVII в. Сопоставление с данными об изданиях трактата демонстрирует поразительную корреляцию: скачок совпадает с годами активной печати (1486/1487–1496), а спад – с временным прекращением изданий в 1496–1508/1515 гг. Второй скачок в первой половине XVII в. также совпадает с новой волной публикаций [Бакус, 2023, с. 55-60, 241-265]. Еще более показательны изменения в структуре приговоров. В период до публикации «Молота ведьм» (1300–1487) доля обвинительных приговоров составляла 68%, оправдательных – 9,6%. После 1488 года доля обвинительных приговоров возрастает до 75%, а оправдательных падает до 2%. Количество прекращенных дел остается неизменным (1,2%), что указывает на то, что изменение произошло именно за счет перехода оправдательных вердиктов в обвинительные. Радикальнее всего изменилась структура наказаний. В период 1300–1487 гг. казни составляли 61,4% от числа обвинительных приговоров, изгнание – 26,3%, покаяние – 5,3%, тюремное заключение – 1,8%, смерть в заточении – 5,3%. После 1488 года доля казней возрастает до 95,4%, а все остальные виды наказаний практически исчезают [расчеты

автора на основе Бакуса, 2023, с. 55-60]. Эти цифры означают, что после публикации «Молота ведьм» практически каждый осужденный стал приговариваться к смерти. С психоаналитической точки зрения, это радикальное сужение репертуара реакций является классическим признаком работы защитного механизма. Коллективная тревога, не находя других способов разрядки, канализируется в уничтожение символического носителя зла.

Проведенный анализ показывает, что охота на ведьм в позднем Средневековье была массовой защитной реакцией общества на глубинный стресс, вызванный кризисом традиционных институтов, демографическими катастрофами, экономическими потрясениями и религиозными конфликтами. Поведение жителей Инсбрука, с готовностью предоставлявших инквизитору фантастические обвинения против своих соседей, демонстрирует работу коллективных защитных механизмов – проекции, расщепления, поиска козла отпущения. Фигура ведьмы стала «контейнером», на который проецировались собственные неприемлемые импульсы и который затем ритуально уничтожался, принося временное облегчение. Таким образом, феномен охоты на ведьм предстает как культурный симптом в точном психоаналитическом смысле. Компромиссное образование, которое одновременно и выражает коллективную тревогу, и защищает от нее, канализируя ее в ритуализированное насилие. Понимание этой динамики важно не только для исторической науки, но и для осмысления современных форм коллективной тревоги и механизмов поиска «козлов отпущения» в кризисные эпохи.

Список литературы:

1. Бакус А.С. Инквизиция, ересь и колдовство: «Молот ведьм» и его контекст. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 416 с.
2. Жижек С. Возвышенный объект идеологии / Пер. с англ. В. Софронова. М.: Художественный журнал, 1999. 236 с.

3. Жирар Р. Насилие и священное / Пер. с фр. Г. Дашевского. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 400 с.
4. Кляйн М. Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников / Пер. с англ. А. Ф. Ускова. СПб.: Б.С.К., 1998. 96 с.
5. Крамер Г., Шпренгер Я. Молот ведьм / Пер. с лат. Н. Цветкова; предисл. С. Г. Лозинского. М.: АСТ, 2024. 384 с.
6. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (Семинар. Книга II (1954/55)). М.: Гнозис, Логос, 2009. 522 с.
7. Лакан Ж. Семинары. Книга 11: Четыре основные понятия психоанализа (1964) / Пер. с фр. А. Черноглазова. М.: Гнозис; Логос, 2004. 304 с.
8. Нойманн Э. Глубинная психология и новая этика / Пер. с нем. В. М. Бакусева. СПб.: Академический проект, 1999. 208 с.
9. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 496 с.
10. Фрейд З. Недовольство культурой / Пер. с нем. А. М. Руткевича // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992. С. 65–134.
11. Фрейд З. Тотем и табу: Психология первобытной культуры и религии / Пер. с нем. М. В. Вульфа. М.: Азбука, 2013. 256 с.
12. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Philosophical arkiv, 2016. 188 с.
13. Behringer W. Witchcraft Persecutions in Bavaria: Popular Magic, Religious Zealotry and Reason of State in Early Modern Europe / Trans. by J.C. Grayson, D. Lederer. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 476 p.
14. Duffy C. Freud's Witches: The Psychoanalysis of Persecution // Psychoanalysis and History. 2020. Vol. 22, № 2. P. 167–188.
15. Hartmann A. Der Innsbrucker Hexenprozess von 1485. Eine Quellenveröffentlichung // Zeitschrift des Ferdinandeums für Tirol und Vorarlberg. Innsbruck, 1890. Folge 3, Heft 34. S. 1–87.

**Сохранение личности в условиях миграции: интеграция,
внутрисемейные отношения и социокультурные модели адаптации**

О.В. Никанорова

Дубай, ОАЭ

*Идентичность, миграция, интеграция, аккультурация, семья,
диаспора, социокультурная адаптация*

В статье рассматривается проблема сохранения личностной идентичности в условиях миграции и изменяющихся социальных условий. Особое внимание уделяется процессу социокультурной интеграции как ключевому фактору адаптации личности в новой среде. Анализируются последствия недостаточной интеграции для внутрисемейных отношений, в частности – трансформация ролей в отношениях родителей и детей. На основе сравнительного анализа моделей адаптации в Испании и Объединенных Арабских Эмиратах выявляются различные стратегии взаимодействия личности и принимающего общества. Рассматривается роль православной общины как ресурса сохранения культурной идентичности. Делается вывод о том, что успешная адаптация личности возможна при сочетании интеграции в принимающее общество с сохранением культурного ядра.

**Preservation of personal identity in migration context: integraion, family
relations and sociocultural adaptation models**

O.V. Nikanorova

Dubai, UAE

*Identity, migration, integration, acculturation, family, diaspora,
sociocultural adaptation*

This study examines the problem of preserving personal identity under conditions of migration and rapidly changing social environments. Special attention is paid to sociocultural integration as a key factor in adaptation. It also analyzes the consequences of insufficient integration for intra-family relations,

particularly within the parent–child relationship. A comparative perspective on adaptation models in Spain and the United Arab Emirates reveals different patterns of interaction between migrants and host societies. The role of Orthodox communities is considered as a resource for maintaining cultural identity. The study concludes that successful adaptation is achieved through a balance between integration and the preservation of cultural core.

Современный мир характеризуется высокой степенью мобильности населения и интенсивными социокультурными трансформациями. Миграционные процессы становятся одним из ключевых факторов изменения социальной структуры общества и оказывают существенное влияние на личность, ее ценностные ориентации и идентичность. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема сохранения личностной устойчивости при одновременной адаптации к новой культурной среде.

Миграция представляет собой не только географическое перемещение, но и сложный психологический и социокультурный процесс, включающий переоценку ценностей, изменение моделей поведения и перестройку социальных связей. Центральным элементом данного процесса выступает интеграция – включение личности в новое общество при сохранении собственной культурной идентичности.

Целью данной статьи является анализ механизмов сохранения личности в условиях миграции через призму интеграции, внутрисемейных отношений и социокультурных моделей адаптации.

Интеграция как социокультурный процесс

Интеграция в контексте миграции представляет собой многоуровневый процесс включения индивида в принимающее общество, предполагающий освоение языка, социальных норм и культурных кодов. В отличие от ассимиляции, интеграция не требует отказа от собственной культурной

идентичности, а предполагает ее сохранение при одновременном взаимодействии с новой средой.

С точки зрения теории аккультурации, интеграция является наиболее адаптивной стратегией, поскольку обеспечивает баланс между сохранением культурного наследия и включенностью в социальную структуру принимающего общества.

Интеграция выполняет ряд функций: снижает уровень социальной изоляции, способствует расширению социальных связей, повышает качество жизни и обеспечивает доступ к профессиональным и образовательным возможностям. Кроме того, интеграция имеет значение не только для мигранта, но и для принимающего общества, поскольку способствует снижению межкультурных барьеров и формированию социальной сплоченности.

Миграция и внутрисемейные отношения: родитель – ребенок

Одним из наиболее уязвимых уровней в процессе миграции является семейная система, в которой изменения проявляются наиболее остро. Особое значение приобретает различие темпов социокультурной адаптации между поколениями, прежде всего в диаде «родитель – ребенок».

В условиях миграции дети, как правило, осваивают новую языковую и культурную среду значительно быстрее, чем взрослые. Это обусловлено их включенностью в образовательную систему, высокой когнитивной гибкостью и большей открытостью к изменениям. Родители же, обладая уже сформированной системой ценностей и устойчивой идентичностью, сталкиваются с более сложными адаптационными задачами, что нередко приводит к их частичной или полной социальной изоляции. Данный асинхронный характер адаптации приводит к трансформации традиционной семейной иерархии. В классической модели родитель выступает в роли проводника ребенка в социальный мир, источника знаний, норм и ценностей. Однако в миграционной ситуации происходит инверсия ролей: ребенок

начинает выполнять функции посредника между семьей и принимающим обществом. Он берет на себя задачи перевода, взаимодействия с социальными институтами, а также интерпретации культурных норм.

На первый взгляд подобная ситуация может восприниматься как форма взаимопомощи, однако она сопровождается серьезными психологическими последствиями. Раннее принятие ребенком повышенной ответственности создает значительную эмоциональную нагрузку и нарушает естественное развитие личности. Одновременно происходит ослабление родительского авторитета. Неспособность родителя полноценно функционировать в новой социальной среде приводит к изменению его роли в глазах ребенка, что в долгосрочной перспективе может вызвать внутрисемейные конфликты.

Особую сложность представляет формирование культурного разрыва между поколениями. Дети быстрее принимают нормы и ценности принимающего общества, тогда как родители стремятся сохранить традиционные формы идентичности. В результате возникает ситуация «двух культур внутри одной семьи».

В условиях иной образовательной и культурной среды ребенок усваивает модели поведения, предполагающие право на выражение собственного мнения и критическое отношение к авторитетам. Это может приводить к тому, что родительское слово утрачивает статус безусловного ориентира и становится предметом обсуждения или даже оспаривания. Данный разрыв сопровождается внутренними противоречиями: ребенок стремится к интеграции, но одновременно сохраняет эмоциональную связь с семьей. Это может приводить к дистанцированию, чувству вины и отчуждению.

В качестве эмпирической иллюстрации представляется показательной типичная ситуация, наблюдаемая в семьях мигрантов. Ребенок школьного возраста в короткие сроки осваивает язык и нормы принимающего общества, тогда как родитель испытывает трудности адаптации. В результате ребенок

берет на себя функции посредника, что приводит к смещению ролей, психологической нагрузке и снижению авторитета родителя. В отдельных случаях подобная трансформация ролей может приобретать более выраженный характер и приводить к нарушению границ внутрисемейного взаимодействия. В ряде европейских стран ребенок может получить доступ к социальным ресурсам и механизмам защиты, которые остаются недоступными или недостаточно понятными для родителя. В результате поведение ребенка может приобретать черты демонстративного отстаивания своих прав, сопровождающегося обесцениванием родительского авторитета. В ряде случаев это выражается в обращении к внешним институтам (в том числе к школьной администрации или правоохранительным органам) как к более значимым источникам нормы и защиты, чем семья. Подобная динамика свидетельствует о смещении центра нормативного регулирования из семейной системы во внешнюю социальную среду.

Таким образом, в условиях миграции и различий в темпах адаптации возникает риск не только функционального, но и символического ослабления родительской позиции, что может восприниматься родителем как утрата уважения и контроля, а ребенком – как легитимизация дистанцирования от семейных норм. В долгосрочной перспективе такая динамика способствует формированию дистанции между поколениями.

В этой связи ключевым условием сохранения семейной устойчивости выступает интеграция родителей, позволяющая сохранить их роль и авторитет.

Для более глубокого понимания механизмов адаптации личности в условиях миграции представляется целесообразным обратиться к сравнительному анализу различных социокультурных моделей на примере Испании и Объединенных Арабских Эмиратов.

Испания демонстрирует модель интеграции, предполагающую активное включение мигрантов в социальную и культурную жизнь общества.

В данной модели создаются условия для межкультурного взаимодействия, диалога и постепенного освоения социальных норм принимающей среды. Важную роль в этом процессе играют как государственные институты, так и структуры гражданского общества.

Особое значение приобретают культурно-образовательные площадки, функционирующие в рамках диаспоры. Так, в Испании действуют различные организации, направленные на поддержку русскоязычного населения и сохранение культурной идентичности. К числу таких институтов относятся культурные центры и образовательные инициативы, включая деятельность «Русского дома» в Барселоне, а также проекты, связанные с представительством российских высших учебных заведений, в том числе Санкт-Петербургского государственного университета.

Данные площадки выполняют не только культурную, но и интеграционную функцию. Они становятся пространством встречи различных культур, где осуществляется обмен опытом, формируются социальные связи и создаются условия для постепенного включения личности в принимающее общество. Проведение лекций, встреч, дискуссионных клубов и культурных мероприятий способствует не только сохранению культурного кода, но и его адаптации в новой социальной среде.

Представляется важным отметить, что данные выводы подтверждаются эмпирическими наблюдениями, полученными в ходе участия в культурно-образовательных мероприятиях русскоязычной диаспоры в Испании. Наблюдаемая практика показывает, что подобные институциональные пространства выполняют функцию посредника между культурами, способствуя не только сохранению идентичности, но и формированию новых форм социокультурной включенности.

Таким образом, в испанской модели интеграции институты, организации, фонды выступают посредниками между культурами,

обеспечивая баланс между сохранением идентичности и включенностью в социальную структуру общества.

В противоположность этому, в Объединенных Арабских Эмиратах реализуется модель сосуществования, при которой различные культурные и национальные группы существуют параллельно, не стремясь к глубокой интеграции. Данная система характеризуется временным характером пребывания большинства экспатов, ограниченными возможностями получения гражданства и высокой степенью культурной замкнутости локального общества.

В результате формируется сегментированная социальная структура, в рамках которой каждая этнокультурная группа функционирует в собственном социальном пространстве. Взаимодействие между культурами носит преимущественно поверхностный характер и не приводит к глубокой интеграции. Показательной иллюстрацией данной модели является феномен мультикультурных пространств, таких как *Global Village*, где культуры представлены как автономные элементы, сосуществующие без глубинного взаимодействия.

Таким образом, сопоставление двух моделей позволяет выявить принципиальные различия в подходах к адаптации. Испанская модель способствует формированию гибридной идентичности и межкультурного диалога, тогда как модель ОАЭ обеспечивает комфортное сосуществование культур без глубокой социальной интеграции.

В условиях миграции особую роль в сохранении личностной целостности играет духовное измерение жизни, которое нередко становится первичным основанием устойчивости личности. Для значительной части мигрантов именно религиозная принадлежность и участие в церковной жизни выступают тем внутренним стержнем, который позволяет сохранить ощущение непрерывности собственной идентичности в ситуации резкой смены социокультурной среды.

Богослужения, участие в таинствах и общинная молитвенная жизнь создают пространство, в котором человек сохраняет связь с привычной системой смыслов, ценностей и символов. Это особенно важно в условиях, когда внешняя социальная реальность претерпевает значительные изменения. Таким образом, духовная жизнь становится не только формой религиозной практики, но и способом поддержания внутренней устойчивости личности. Помимо духовного измерения, православная диаспора выполняет и ряд социально-культурных функций. Приходы становятся пространством общения, взаимопомощи и включенности в общинную жизнь. Здесь складываются устойчивые формы взаимодействия между людьми, оказывается поддержка тем, кто только начинает процесс адаптации, решаются бытовые и повседневные вопросы. В рамках приходской жизни сохраняются культурные традиции, поддерживается использование родного языка, осуществляется передача исторической и культурной памяти следующим поколениям. Особую роль играют образовательные инициативы, такие как воскресные школы, культурные мероприятия и просветительские проекты, направленные на сохранение культурной идентичности детей, выросших в иной языковой и культурной среде. Таким образом, православные приходы становятся средой, в которой происходит не только сохранение, но и передача культурного кода.

В совокупности духовные, культурные и социальные функции православной общины позволяют рассматривать ее как значимый ресурс адаптации личности в условиях миграции, в данном случае она является одной из таких ключевых «точек опоры», позволяющих личности сохранять внутреннюю целостность при одновременном взаимодействии с новой социокультурной реальностью.

Таким образом, сохранение личности в условиях миграции представляет собой сложный и многоуровневый процесс. Интеграция выступает ключевым механизмом, обеспечивающим баланс между

адаптацией и сохранением культурной идентичности. Особую роль в этом процессе играют семья и социальные среды, выступающие источниками поддержки. В современном мире личность является активным субъектом, способным сохранять свою идентичность и одновременно адаптироваться к новым социокультурным условиям.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Питер, 2010. 282 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. 322 с.
3. Гидденс Э. Устройство общества. М.: Акад. проект, 2003. 525 с.
4. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 687 с.
5. Тощенко Ж.Т. Социология. М.: Юнити, 2005. 639 с.
6. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. М.: Весь мир, 2022. 878 с.
7. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. Том: 46. Выпуск: 1. С. 5–34.
8. Castells M. The Power of Identity. 2nd ed. John Wiley & Sons, 2011. 592 p.
9. Portes A., Rumbaut R. Immigrant America. 2nd ed., Berkeley: Univ. of California press, cop. 1996. XXXIII, 369 с.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Формирование жизнестойкости и духовности как стержня личности детей в условиях их адаптации к хаосу цифровой среды

О.С. Арзамасцева

г. Будапешт, Венгрия

Психическое развитие детей, рекомендации, критическое мышление, роль семьи, формирование жизнестойкости, социум, развивающий центр в Будапеште, образование сегодня

В статье рассматриваются особенности формирования нервной системы ребенка и основ для фундамента внутренней опоры и внутреннего стержня человека. Говорится о специфических характеристиках психики современных детей, связанных с технологическим прогрессом. Даны некоторые рекомендации для гармоничного развития, а также формирования критического мышления человека. Подчеркнута роль влияния семейной системы и социума на создание фундамента духовности, идентичности человека, а также феномена жизнестойкости. Приоткрыт опыт создания и поддержания русской духовности в зарубежных странах на примере Венгрии (г. Будапешт).

Formation resilience and spirituality as the core of children's personality as they adapt to the chaos of the digital environment

O. Arzamastseva

Budapest, Hungary

Children's mental development, recommendations, critical thinking, the role of the family, formation resilience, society, development center in Budapest, education today

This article examines the development of a child's nervous system and the foundations for inner strength and inner core. It discusses the specific psychological characteristics of modern children associated with technological progress. Recommendations are provided for harmonious development and the development of critical thinking. The role of family and social influence in creating the foundation of spirituality, human identity and resilience is emphasized. The experience of creating and maintaining Russian spirituality in foreign countries is revealed using the example of Hungary (Budapest).

На формирование личности и ее внутреннего стержня оказывает влияние прежде всего окружение, особенно когда речь идет про ребенка. Сначала на него влияет семейная система, затем коллектив (детский сад, школа, друзья, секции, кружки), затем, по мере взросления, институт, город, страна.

В данной статье для начала рассмотрим особенности психического и нейропсихологического развития ребенка, чтобы понять, как на него может повлиять окружение и что мы можем сделать, чтобы настроить внутренний компас человека на формирование чувственности, нравственности, человечности, заложить фундамент русской духовности и идентичности русского человека.

Нервная система начинает формироваться с момента зачатия. А первые нейронные связи формируются еще в утробе матери, начиная примерно с 15-го дня после зачатия. После рождения наиболее активно формируются нейронные связи (до 1 миллиона сек) в первые три года жизни, когда мозг ребенка значительно превосходит мозг взрослого по активности и формирует тысячи новых связей на каждый нейрон.

В таблице 1 отражены психологические этапы развития ребенка, на каждом из них закладываются базовые чувства, ощущения и убеждения. Что является фундаментом для формирования внутреннего стержня личности [Элкинд, 1996].

В первый год жизни ребенок анализирует происходящее вокруг и принимает базовые жизненные решения о себе, других, мире. Опираясь на которые, он будет либо доверять людям и миру, либо же доверия не будет, что наложит отпечаток на всю жизнь человека. Именно в этот год он планирует предварительный сценарий всей своей жизни.

В раннем детстве закладывается фундамент самостоятельности или же формируется чувство сомнения и стыда. Далее в игровом возрасте ребенок пробует разные профессиональные роли и проверяет свой сценарий жизни в действии. Здесь формируется инициатива либо же чувство вины [Ковалев, 2017].

До 12 лет осваиваются навыки взаимодействия или ощущение неполноценности. В юности формируется идентичность взрослеющего человека и закладывается ролевой беспорядок и непонимание своей роли в жизни. В этот же период происходит окончательное утверждение жизненного сценария, который далее «запускается» и «проигрывается» автоматически (бессознательно).

Далее в молодости человек учится выстраивать интимные отношения, либо изолируется от других.

Таблица 1. Психологические этапы развития ребенка по Э. Эриксону

<i>Название периода</i>	<i>Приблизительные хронологические рамки</i>	<i>Негативный исход периода</i>	<i>Позитивный исход периода</i>
Младенчество	0–1 год	Недоверие	Доверие к миру, себе, людям, чувство собственной защищенности
Раннее детство	1–3 года	Чувство стыда и сомнения	Чувство автономности и личной ценности, способность к волевой активности
Игровой возраст	3–6 лет	Чувство вины	Достижение чувства инициативы, способность к целенаправленному поведению
Школьный возраст	6–12 лет	Чувство неполноценности	Достижение чувства компетентности, способности, трудолюбия. Освоение навыков взаимодействия, взаимозависимости и здоровой самостоятельности
Юность	12–19 лет	Смешанная идентичность, ролевой беспорядок	Достижение идентичности, способность к ролевому постоянству (верности)
Молодость	19–25 лет	Чувство изоляции и одиночества	Достижение интимных отношений с другими людьми, способность к любви

В каждом периоде развития закладывается свой слой для формирования внутренней опоры и внутреннего стержня человека.

Нейрофизиологическое и психологическое развитие современных детей имеет как универсальные черты, характерные для всех поколений, так и специфические особенности, связанные с изменяющейся средой – в первую очередь, с технологическим прогрессом, изменениями в воспитании и социокультурными факторами.

Дети с раннего возраста взаимодействуют с экранами телефонов и компьютеров и получают множество зрительных и слуховых стимулов, что способствует ускоренному сенсорному развитию. А это может вызвать сенсорную перегрузку нервной системы. У современных детей происходят изменения в моторике. Т.к. они больше времени проводят за экранами и меньше в подвижной игре, что приводит к ухудшению мелкой и крупной моторики. Наблюдаются задержки в развитии координации движений и осанки.

Мозг современного ребенка по-прежнему высоко пластичен, но формирующиеся нейронные сети зависят от характера стимулов. Если они фрагментарны (например, быстрая смена картинок), это может повлиять на внимание и саморегуляцию [Ковалев, 2014].

В связи с быстрым потреблением информации (видео, соцсети) дети привыкают к кратким, фрагментарным формам мышления, сложнее усваивают длинные тексты и требуют частой смены стимулов, что формирует клиповое и даже кликовое мышление. Когда мозг не готов сосредоточиться на длительной и сложной информации, а концентрируется лишь в первые 3 – 8 секунд. Далее необходимо переключение на новую картинку.

Соцсети и цифровые игры часто подкрепляют поведение «лайками» и баллами, что влияет на самооценку и создает зависимость от внешней оценки.

У части детей в наше время снижен навык распознавания эмоций других людей из-за уменьшения живого общения. Это может затруднять развитие эмпатии и социальных навыков. Темп жизни, перегрузка

информацией, а также неопределенность внешнего мира способствуют росту тревожности у детей.

К счастью, есть и позитивные особенности психического развития детей. Многие из них быстрее адаптируются к новым задачам, обладают хорошими навыками визуального мышления и креативными способами решения проблем. Доступ к информации делает детей более информированными по широкому кругу тем и это может быть плюсом при наличии критического мышления.

В соответствии с положениями, предложенными Т. Чатфилдом (2019), представляется целесообразным выделить ряд рекомендаций, направленных на обеспечение гармоничного нейрофизиологического и психологического развития детей.

1. Регламентация и структурирование экранного времени.
2. Поддержание двигательной активности. Необходимо стимулировать подвижные игры на открытом воздухе, вовлечение ребенка в работу спортивных секций. Целесообразно использование простых двигательных активностей в домашних условиях, а также в образовательной среде (например, в ходе урока) для переключения внимания, активизации межполушарного взаимодействия, развития моторики и координации.
3. Развитие эмоционального интеллекта. Рекомендуются рефлексивное обсуждение эмоциональных состояний (как собственных, так и ребенка) с их вербализацией. Эффективны ролевые игры, чтение художественной литературы с проработанными персонажами, формирование эмпатии через анализ чувств окружающих (в том числе на материале сюжетов мультипликационных фильмов).
4. Содействие развитию внимания и саморегуляции. Практикуется создание «тихих зон», свободных от доступа к гаджетам, где ребенок может заниматься игровой, читательской деятельностью либо рефлексией. Рекомендуются систематическое выполнение упражнений на концентрацию

внимания и мнемические процессы (настольные игры, пазлы, конструкторы). Важно способствовать формированию у ребенка навыков распознавания и произвольной регуляции собственных эмоциональных состояний.

5. Стимуляция познавательной активности и критического мышления. Целесообразно использование встречных вопросов, активизирующих рефлексию ребенка: «Как ты полагаешь?», «Какое решение ты бы принял?», «Как бы ты поступил в данной ситуации?». Поощряются экспериментальная деятельность, творческие проекты, изобразительное и конструктивное моделирование. Совместное чтение с последующим обсуждением содержания произведений также способствует развитию мышления.

6. Развитие социальных компетенций. Необходимо обеспечение живого (не опосредованного цифровыми интерфейсами) общения со сверстниками. Рекомендуются обучение навыкам конструктивного разрешения конфликтов, вербальной и невербальной вежливости, кооперации. Организация совместных семейных активностей укрепляет аффективную связь и способствует формированию у ребенка чувства собственной значимости.

7. Обеспечение режима дня и психологической устойчивости. Качественный сон, сбалансированное питание и регулярный распорядок дня являются базовыми детерминантами нейроразвития. Следует минимизировать избыточный информационный поток и воздействие стрессогенных стимулов. Особо значимым представляется систематический мониторинг и поддержание психологического здоровья самим взрослым, поскольку психическое состояние родителя (педагога) оказывает прямое и опосредованное влияние на психоэмоциональное развитие ребенка.

Важно создать среду, в которой дети смогут развивать навыки анализа, сомневаться, задавать вопросы и принимать решения на основе логики и фактов.

Семья является первой в жизни человека социальной группой, благодаря которой он приобщается к ценностям культуры, развивается как

личность, осваивает первые социальные роли, формирует идентичность [Сатир В.].

Семья обладает преимуществами в социализации личности благодаря особой психологической атмосфере – любви, заботы, уважения, понимания, поддержки.

В семье все взаимосвязано, она есть единое целое – единый психологический организм – семейная система (см. рисунок 1). Семья оказывает непосредственное влияние на формирование личности и ее внутреннего стержня, нравственности и человечности, именно в семье закладывается фундамент духовности и идентичности человека. Путем создания таких основ, как:

- эмоциональное благополучие, физическое и психическое здоровье;
- способность совладать с трудными ситуациями, быть более адаптивным и жизнестойким, а также формируется твердость внутренней опоры;
- проявление активности и интереса к знаниям, закладывается основа для самооценки;
- формирование позитивного образа мира.

Все это проявляется в быстром овладении навыками, умении переключать внимание, эмоциональной гибкостью, защитной работе воображения.

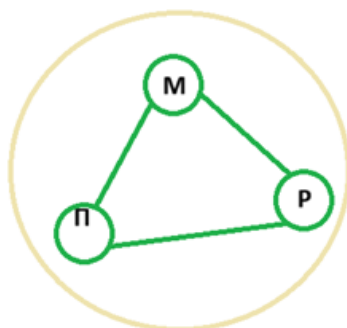


Рисунок 1. Схема семейной системы

Также в семье происходит формирование такого важного феномена, как жизнестойкость [Рассказова, Леонтьев, 2016]. Она позволяет сформировать опору и внутренний стержень личности. В 1975г. психолог С. Мадди проводил изучение феномена жизнестойкости и выделил 3 компонента:

1. Вовлеченность – включенность личности в события своей жизни и свою деятельность с интересом, получение удовольствия от этого. Что придает ощущение своей значимости и ценности.

2. Контроль – мотивированность на поиски выхода и средств влияния на ситуацию, с целью ее трансформации в менее или не стрессогенную, избегая попадания в состояние беспомощности и жертвенности. Это дает ощущение влияния на результат происходящего, выбор своего жизненного пути.

3. Принятие риска – понимание неизбежности риска и способ остаться открытым окружающему миру, принимать происходящее событие как вызов и возможность приобрести новый опыт (позитивный или негативный) или извлечь для себя уроки. Благодаря этому происходит развитие через активное усвоение знаний и ориентация на будущее. Формируется устойчивая вера в себя и опора на собственные силы.

Помимо этих компонентов жизнестойкость включает в себя такие ценности, как сотрудничество, доверие и творчество. Выраженность этих параметров способствует стойкости в стрессовых ситуациях. И способствует сохранению физического и психического здоровья. А значит влияет на формирование здорового внутреннего стержня.

Так, для развития вовлеченности у ребенка важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей и значимых взрослых. Для развития контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами по сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Также ресурсами для развития жизнестойкости является гибкое мышление и поведение, а также эмоциональные реакции во всей широте их спектра.

Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте. Поэтому определяются семейной системой и окружающей средой. Развивается не сам по себе ребенок, а система «Ребенок-Взрослый». Окружающий ребенка социум начинает оказывать на него влияние с момента примерно 3 лет, когда ребенок начинает социализироваться. И происходит это до возраста 12 – 19 лет (см. рисунок 2). Примерно в этот период завершается формирование нервной системы взрослеющего человека.

Далее сформированная личность (со всеми ее условными преимуществами и недостатками) оказывает влияние на свое окружение и на социум в целом (рисунок 3).

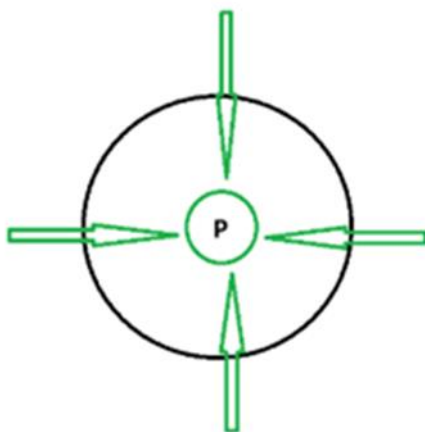


Рисунок 2. Влияние социума на ребенка

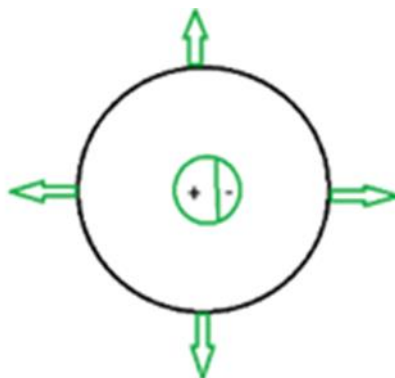


Рисунок 3. Влияние личности на социум

Внутренний стержень формируется и трансформируется в процессе жизни человека, опираясь на позитивное самоотношение и чувство удовлетворенности от собственной жизнедеятельности. Включает в себя установки на контроль и выбор в своей жизни, подкрепленные ценностями и смыслом.

Сформировать культурные традиции, заложить основы нравственности, человечности, а также фундамент русской духовности и идентичности русского человека особенно важно для детей тех семей, кто по тем или иным причинам проживает на территории зарубежных стран. Примером одной из таких стран служит Венгрия. Где уже около 20 лет активно работает русский культурно-образовательный центр «Алфавит» дополнительного образования в г. Будапешт, миссией которого является не только популяризация русского языка, литературы и истории, но и передача культурных традиций, русских фольклорных особенностей, создание связи поколений и преемственности.

Большинство учащихся ходят в школу-студию уже несколько лет. Вместе выступают с фольклорным ансамблем «Сударушки», где дети участвуют со старшим поколением. Ведущим автором коллектива является заслуженный учитель России Дунаевская Анна Александровна.

Дети погружаются в атмосферу русских пословиц, поговорок, загадок и обрядов, затем обучаются в начальном классе изучения языка, проходят основную программу курса и, наконец, подготовку к сдаче языкового экзамена.

Школа уже несколько лет готовит к сдаче государственного экзамена. Его сдают те, кто занимается в «Алфавите» несколько лет, систематически ходит на уроки, а также молодые люди, которые прошли в школе курс подготовки к сдаче экзамена.

Также значимым и ценным местом в Будапеште является Русский православный храм им. Сергия Радонежского. Это не только центр веры, укрепления русского духа и поддержания идентичности русского человека, но и место общения и поддержки, атмосфера родины и пространство сплочения и силы русского народа.

На формирование личности и ее внутреннего стержня оказывает влияние не только семья и значимые близкие люди, но и социум, в котором растет и развивается человек. Детский сад, школа, институт. В связи с этим перед педагогикой и даже перед самой когнитивной наукой на сегодняшний день стоят вызовы:

- создать образование понимания, а не запоминания;
- воспитать способности к постоянным переменам;
- сформировать навыки проверки достоверности информации;
- обучить способности учиться и противостоять стрессу;
- сформировать способности жить в цифровом мире и сохранять человечность и жизнестойкость.

Нам важно приспособиться к новому миру, но не потерять старый.

У детей в кармане теперь лежит вся информация. Но тот, кто владеет информацией сегодня не владеет миром, а информация и мир овладевают нами. И здесь важно не потерять себя и оставаться человеком.

У искусственного интеллекта вероятность ошибок меньше, чем у человека и с ним невозможно конкурировать. Высокая скорость обработки информации, он не устает, быстро обучается, у него нет плохого или хорошего настроения. Но он не чувствует, у него нет эмпатии, он остается машиной без души.

Поэтому детям нужны нейронные связи, отвечающие за речь, чтение, письмо, искусство, живопись, музыку, игру на музыкальных инструментах, если мы хотим оставаться людьми на этой планете. Важно уметь думать, сочувствовать, помогать, быть человеком.

Человеку нужен человек с душой, а не робот.

В завершение статьи, хочется добавить: «Чем наполнен кувшин, то из него и льется». Важно, чем мы будем наполнять детей (в т.ч. какими состояниями и убеждениями), какие ценности и культурные нормы будем формировать. И тогда дети будут делиться тем, что будет у них в душе и сердцах. Значит этим будет наполняться целый мир.

Список литературы:

1. Ковалев С.В. Нейропрограммирование 2.0. Очерки благополучия, эффективности и счастья. М.: Твои книги, 2017. 256 с.
2. Ковалев С.В. Основы нейротрансформинга. М.: «Твои книги», 2014.
3. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Жизнестойкость и ее диагностика. М.: Смысл, 2016. 159 с.
4. Сатир В. - <https://psychologos.ru/articles/view/virdzhiniya-satir>
5. Том Чатфилд. Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2019. 328 с.
6. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [Пер. с англ.] М.: Когито-центр, 1996.

Особенности проявлений последствий психотравмы, полученной вследствие неблагоприятного детского опыта

О.В. Захарченко

г. Красноярск, Россия

Научный руководитель: к.пс.н., доцент М.В. Сафонова

Неблагоприятный детский опыт, психотравма, эмоциональная регуляция, тревога, депрессия, ACE-IQ, психологическое здоровье

Целью данного исследования являлось изучение влияния последствий психотравмы, полученной в результате неблагоприятного детского опыта (НДО), на эмоциональном, когнитивном, поведенческом и соматическом уровнях у взрослой выборки. В работе проанализирована связь между

уровнем НДО и выраженностью психосоматических симптомов, уровнями тревоги и депрессии, а также нарушениями регуляции эмоций. Результаты выявили значимые корреляции между НДО и психосоматическими проявлениями, а также эмоциональными нарушениями, что подтверждает гипотезу о стойком негативном влиянии ранних травматических событий на психическое здоровье. Ограничениями исследования являются небольшой размер выборки и гендерная несбалансированность. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ психокоррекции и профилактики последствий НДО в клинической и социальной практике.

Features of the Manifestations of Consequences of Psychological Trauma Resulting from Adverse Childhood Experience

O.V. Zakharchenko

Krasnoyarsk, Russia

Scientific adviser: Ph.D., associate professor M.V. Safonova

Adverse childhood experience, psychological trauma, emotional regulation, anxiety, depression, ACE-IQ, mental health

The aim of this study was to examine the impact of the consequences of psychological trauma, acquired as a result of adverse childhood experience (ACE), on emotional, cognitive, behavioral, and somatic levels in an adult sample. The study analyzed the relationship between the level of ACE and the severity of psychosomatic symptoms, levels of anxiety and depression, as well as emotional regulation difficulties. The results revealed significant correlations between ACE and psychosomatic manifestations, as well as emotional impairments, confirming the hypothesis of a persistent negative impact of early traumatic events on mental health. Limitations include small sample size and gender imbalance. The data may contribute to the development of psychocorrectional and preventive programs addressing the consequences of ACE in clinical and social practice.

Введение

Неблагоприятный детский опыт (НДО) – широко распространенный фактор, оказывающий глубокое воздействие на психическое и физическое здоровье на протяжении всей последующей жизни. Современные исследования связывают НДО с высоким риском развития хронических заболеваний, эмоциональных нарушений и поведенческих проблем (Felitti et al., 1998; Anda et al., 2006). Несмотря на существенный прогресс в данной области, остаются нерешенными вопросы о механизмах проявления и межиндивидуальной вариабельности последствий НДО, что подчеркивает необходимость накопления эмпирических данных в отечественном контексте.

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей психоэмоциональных проявлений последствий психотравмы у взрослых с разным уровнем НДО, а также анализ корреляций между травматическими событиями детства и современными симптомами тревоги, депрессии и психосоматическими жалобами. Гипотезы предполагали наличие прямых связей между степенью НДО и выраженностью данных симптомов, а также нарушение эмоциональной регуляции как медиатора в этих процессах.

Метод

Выборку составили 46 взрослых лиц (76% женщины) в возрасте 18–50 лет, отобранных из общей популяции. Критерии включения: возраст старше 18 лет, отсутствие текущих тяжелых психических расстройств (по самоотчету), добровольное информированное согласие на участие. Участники анонимно заполняли анкеты в очном или онлайн-формате.

Для оценки уровня НДО применялась русскоязычная адаптация Международного опросника неблагоприятного детского опыта ACE-IQ (Кибитов и др., 2024), включающая 14 типов негативных событий детства с доказанной надежностью и валидностью. Психосоматические симптомы оценивались с помощью опросника PHQ-15 (Patient Health Questionnaire-15). Уровни тревоги и депрессии измерялись по Госпитальной шкале тревоги и

депрессии HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale). Для исследования эмоциональной регуляции использовались опросник трудностей эмоциональной регуляции DERS (Difficulties in Emotion Regulation Scale) и опросник эмоциональной дисрегуляции (Польская, Разваляева). Дополнительно применялись стандартизированные методики для оценки когнитивных и личностных характеристик участников.

Статистическая обработка включала описательную статистику для характеристики выборки и корреляционный анализ для проверки гипотез о связи между НДО и исследуемыми симптомами.

Результаты

Уровень НДО варьировал среди участников от низкого до высокого. Для анализа были выделены три группы: с низким (0–2 балла), средним (3–5 баллов) и высоким (6 и более баллов) суммарным показателем НДО. Анализ выявил статистически значимые различия между группами по выраженности психосоматических симптомов и эмоциональной дисрегуляции (см. рис. 1).

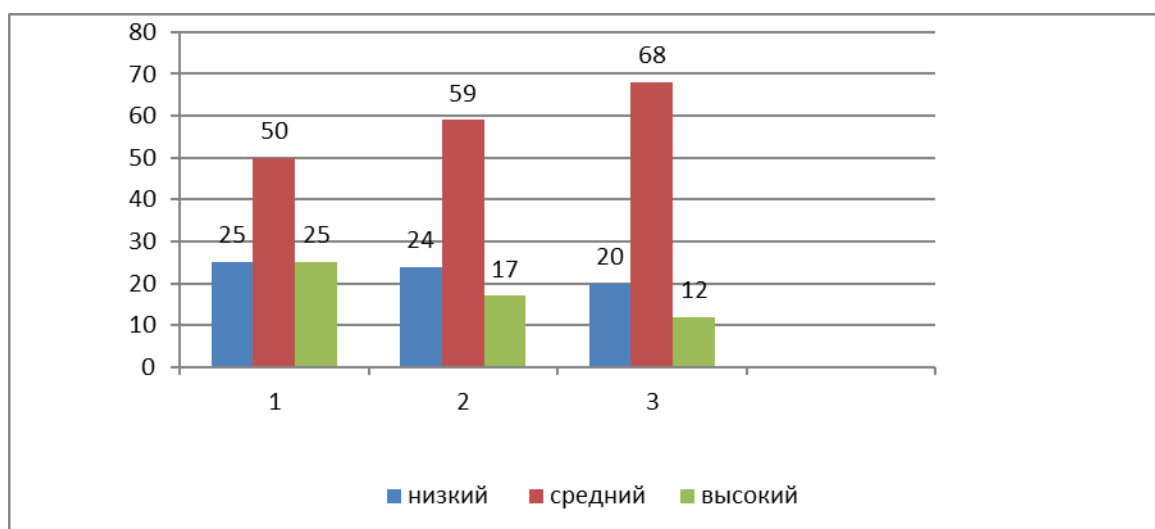


Рис. 1. Уровни выраженности последствий психологической травмы у респондентов, разделенных по суммарному баллу НДО, в %

Наиболее часто выявлялся средний уровень выраженности последствий психотравмы: в группе с низким НДО – у 2 человек (50%), в группе со средним НДО – у 10 (59%), в группе с высоким НДО – у 17 (68%).

Респонденты данной группы демонстрируют эпизодические нарушения функционирования по четырем измерениям: соматическому, эмоциональному, когнитивному и поведенческому. Указанные нарушения включают соматические жалобы умеренной интенсивности, субклинические уровни тревоги и депрессии, парциальные трудности эмоциональной регуляции, дисфункциональные когнитивные схемы, транзиторные когнитивные дисфункции, а также поведенческие паттерны избегания и импульсивные реакции умеренной степени выраженности.

Низкий уровень последствий психотравмы наблюдался у 1 человека (25%) в группе с низким НДО, у 4 (24%) – в группе со средним НДО и у 5 (20%) – в группе с высоким НДО. Респонденты данной группы демонстрируют редкие и минимально интенсивные соматические симптомы, нормальную вегетативную реактивность, пароксизмальные (эпизодические) проявления тревоги, субклинические (незначительные) нарушения эмоциональной регуляции и низкую импульсивность.

Высокий уровень последствий психотравмы выявлен у 1 человека (25%) в группе с низким НДО, у 3 (17%) – в группе со средним НДО и у 3 (12%) – в группе с высоким НДО. Для данной категории характерен тяжелый симптомокомплекс: хронические болевые синдромы, дисфункции ЖКТ и вегетативной нервной системы, систематическое избегание, аутодеструктивные тенденции, выраженная агрессия, зависимости, социальная самоизоляция, грубые когнитивные искажения, а также клинически значимая тревожно-депрессивная симптоматика в сочетании с выраженной эмоциональной дисрегуляцией. Перечисленные нарушения закономерно ведут к снижению качества жизни и социально-психологической адаптации.

По результатам проведенных методик, наибольший интерес для дальнейшего исследования представляют группы 2 и 3, так как они имеют средний и высокий суммарный балл неблагоприятного детского опыта.

Важно отметить, что в первой группе, с низким суммарным баллом неблагоприятного детского опыта, в котором человек либо не имел прямого контакта с насилием и пренебрежением, либо имел крайне редкое столкновение с ним, появление высокого уровня проявления последствий психотравмы можно объяснить тем, что человек, в настоящее время в своей жизни столкнулся с какими-то трудностями, стрессовыми ситуациями, которые наложили на него свой отпечаток и отразились на интерпретации психодиагностических методик.

Таблица 1. Степень тяжести проявления последствий психотравмы по группам

Аспект	Низкий (0-2 балл) НДО	Средний (3-5 баллов) НДО	Высокий (6-10 баллов) НДО
Соматизация	отсутствует	умеренная	выраженная
Вегетативные нарушения	отсутствует	выраженные	выраженная
Тревога	норма	умеренная	выраженная
Депрессия	норма	умеренная	выраженная
Эмоциональная дисрегуляция	интактна	признаки	выраженная
Руминация	минимальна	умеренная	выраженная
Дисфункциональные установки	минимальны	выраженные	выраженные
Адаптивный копинг	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Деадаптивный копинг	минимален	зачатки	выраженный

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований, демонстрирующих устойчивую связь между неблагоприятным детским опытом (НДО) и широким спектром психических и соматических нарушений во взрослом возрасте (Felitti et al., 1998; Anda et al., 2006). Выявленные корреляции между уровнем НДО и показателями тревоги, депрессии, психосоматических жалоб и эмоциональной дисрегуляции

позволяют утверждать, что ранние травматические события формируют стойкие нарушения регуляции аффективных состояний, сохраняющиеся на протяжении взрослой жизни.

Обнаруженная тенденция к нарастанию симптоматики по мере увеличения суммарного балла НДО соответствует «дозозависимой» модели кумулятивного стресса, описанной в оригинальном АСЕ-исследовании. Вместе с тем заслуживает внимания тот факт, что даже в группе с низкими показателями НДО наблюдается определенный уровень психосоматической симптоматики. Это может указывать на влияние факторов, не учтенных в настоящем исследовании: генетической предрасположенности, особенностей привязанности, средовых ресурсов.

Нарушение эмоциональной регуляции выступает сквозным паттерном для всех уровней НДО, что согласуется с гипотезой о ее медиаторной роли в связке «ранний стресс – нарушения здоровья». Данный результат подтверждает целесообразность включения оценки эмоциональной регуляции в стандартные диагностические протоколы при работе с последствиями НДО. Полученные данные дополняют базу отечественных эмпирических исследований по данной проблематике (Кибитов и др., 2024; Гречаная и др., 2018).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило значимость влияния неблагоприятного детского опыта на психическое здоровье взрослых. Установлены статистически значимые корреляции между уровнем НДО и психосоматическими жалобами, тревогой, депрессией, а также эмоциональной дисрегуляцией.

К числу ограничений относятся небольшой объем выборки ($n = 46$) и ее гендерная несбалансированность (76 % женщин), что сужает возможности генерализации выводов и выявления причинно-следственных связей. Для преодоления указанных ограничений необходимы лонгитюдные и более

масштабные исследования с репрезентативными выборками, сбалансированными по полу.

Практическая значимость результатов заключается в обосновании необходимости системной интеграции оценки НДО и эмоциональной регуляции в диагностические и терапевтические процедуры – как в клинической практике, так и в программах психопрофилактики. Раннее выявление лиц с высоким уровнем НДО и целенаправленная коррекция нарушений регуляции эмоций могут существенно снизить риск хронификации психосоматических и эмоциональных расстройств.

Список литературы:

1. Гречаная Т.Б., Корчагина Г.А., Ярцева Е.В. Неблагоприятный детский опыт как фактор риска раннего начала употребления ПАВ // Стратегические направления охраны и укрепления общественного психического здоровья: Материалы VII Национального конгресса по социальной психиатрии и наркологии, Тюмень, 23–25 мая 2018 г. Тюмень: РИЦ «Айвекс», 2018. С. 59–60.
2. Защирина О.В. Психическая травма как результат влияния трудных жизненных ситуаций // Социальная работа: теория, методы, практика. 2016. № 5-1. С. 24–33.
3. Кибитов А.А., Трусова А.В., Вышинский К.В., Мазо Г.Э., Кибитов А.О. Разработка и анализ психометрических свойств новой русскоязычной версии Международного опросника неблагоприятного детского опыта (ACE-IQ) // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32, № 1. С. 29–57.
4. Колобова С.В. Психологическая травма // Психология человека и общества. 2023. № 2(53). С. 16–19.
5. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Апробация русскоязычной версии опросника эмоциональной дисрегуляции // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 4. С. 79–91.

6. Anda R.F., Felitti V.J., Bremner J.D., Walker J.D., Whitfield C., Perry B.D., ... Giles W.H. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186. [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>
7. Felitti V.J., Anda R.F., Nordenberg D., Williamson D.F., Spitz A.M., Edwards V., ... Marks J.S. Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [Электронный ресурс] [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

Особенности проявления ролевого конфликта работающих женщин

молодого возраста

М.Е. Котельникова

г. Красноярск, Россия

Научный руководитель: к.пс.н., доцент М.В. Сафонова

Ролевой конфликт, женщины молодого возраста

В статье рассматриваются результаты изучения ролевого конфликта у женщин молодого возраста, влияние группового и индивидуального консультирования на ролевой конфликт.

Group consulting as a means of overcoming role conflict in young women

M.E. Kotelnikova

Krasnoyarsk, Russia

Scientific adviser: Ph.D., associate professor M.V. Safonova

role conflict, young women

The article examines the results of studying role conflict in young women, the influence of group and individual counseling on role conflict.

Трансформация социального устройства, активное вовлечение женщины в профессиональную жизнь, которая является для нее важным

источником самореализации, привели не только к положительным изменениям в развитии личности женщин, но породили определенные проблемы, в частности вызвали возникновение ролевого конфликта работающей женщины. Этот конфликт относится к разновидности внутриличностного конфликта и возникает на фоне острого противоречия между различными социальными ролями работающей женщины, прежде всего, между семейными и профессиональными ролями.

Женщины с доминированием перфекционистской установки стремятся быть успешными как в семье, так и на работе. Им сложнее поддерживать баланс между этими двумя сферами самореализации. А.В. Пачколина отметила, что объективно у работающей женщины может не быть серьезных проблем в семье, и близкие люди даже поддерживают ее карьерную успешность [Джидарьян, 1997]. Но сама работающая женщина испытывает глубокую неудовлетворенность собой, не может выстроить иерархию своих значимых ролей. В результате женщина переживает стресс, истощение эмоциональных ресурсов.

Проблема ролевого конфликта у женщин изучена недостаточно. Около 75% отечественных исследований ориентированы на социально-экономический или социологический подходы к проблеме совмещения женщиной профессиональных и семейных ролей (Л.А. Васюнина, О.А. Власова, Т.А. Гурко, О. Дудченко, Е.Б. Мезенцева, Л.Н. Ниворожкина, И. Перова, С. Рошин, Т.Н. Сидорова, М. Токсанбаева, Л. Ясная и др.). Целью большинства исследований является определение путей адаптации женщин к новым социально-экономическим условиям.

Однако есть достижения в изучении этой темы. О.А. Гаврилицей обнаружены личностные корреляты, связанные со степенью выраженности ролевого конфликта у работающей женщины. Например, установлено, что степень выраженности ролевого конфликта связана с психологическим полом женщины: андрогинные женщины, по сравнению с другими группами,

имеют наименьший ролевой конфликт, то есть они наиболее успешны в совмещении ролей профессиональной и семейной сфер [Гаврилица, 2011].

Для проведения констатирующего эксперимента с целью теоретического обоснования и экспериментальной проверки возможности группового консультирования как средства помощи молодым женщинам в преодолении ролевого конфликта, использовались следующие методики: методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, «Шкала локуса ролевого конфликта» (П.П. Горностай), опросник «Семейные роли», автор модификации – А.В. Черников, методика С. Бем. Исследование маскулинности-фемининности личности, «Диагностика внутриличностного гендерного ролевого конфликта» (Г.В. Шакирова). В исследовании принимали участие 41 женщина, в возрасте от 24 до 44 лет.

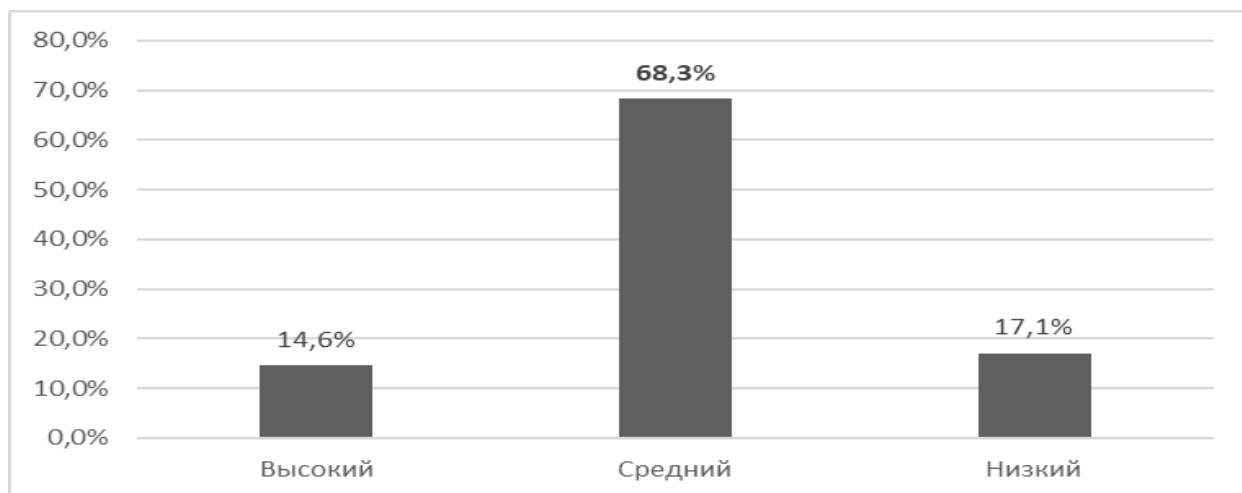


Рисунок 9. Итоговые уровни проявления ролевого конфликта у молодых женщин, в %

Для женщин с экстернальным типом ролевого конфликта высокой степени выраженности характерны средние показатели конфликтности в сферах работы и семьи, а также рабоче-семейного конфликта; андрогинность; устойчивая роль организатора домашнего хозяйства; средние уровни по шкалам «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Зеркальное Я», «Самопривязанность», «Конфликтность» и

«Самообвинение» при высоких значениях по шкалам «Самоценность» и «Самопринятие».

Для женщин с промежуточным типом ролевого конфликта (средний уровень выраженности) характерны: средние показатели конфликтности в сферах «работа» и «семья», а также рабоче-семейного конфликта; андрогинная гендерная идентичность; устойчивое исполнение роли организатора домашнего хозяйства; средние значения по шкалам «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Зеркальное Я», «Самопривязанность», «Конфликтность», «Самообвинение»; высокие значения по шкалам «Самоценность» и «Самопринятие».

Для женщин с интернальным типом ролевого конфликта (низкий уровень выраженности) установлены следующие характеристики: средние показатели конфликтности в сферах «работа» и «семья», а также рабоче-семейного конфликта; андрогинность; закреплённая роль организатора домашнего хозяйства; средние уровни по шкалам «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Зеркальное Я», «Самопривязанность», «Конфликтность», «Самообвинение»; высокие уровни по шкалам «Самоценность» и «Самопринятие».

Для подсчета, анализа и интерпретации данных, полученных по результатам тестирования, была применена специальная компьютерная программа для статистической обработки данных SPSS («SPSSStatistics»).

Для проверки взаимосвязи между параметрами ролевого конфликта был использован коэффициент корреляции Спирмена. Данный метод математической статистики позволяет определить оценку взаимосвязи между рангами признаков и выявлять нелинейные монотонные зависимости.

Выявлены связи между экстернальным локусом контроля и сферой «семья» ($r=0,221$, $p \leq 0.05$), сферой «рабоче-семейный» ($r=-0,260$, $p \leq 0.05$), андрогинностью ($r=-0,284$, $p \leq 0.01$), шкалой «конфликтность» ($r=-0,409$, $p \leq 0.01$), шкалой «самообвинение» ($r=-0,290$, $p \leq 0.01$). У женщин молодого

возраста возможны столкновения и противоборство между членами семьи из-за несовпадающих или противоположно направленных целей, ценностей, мотивов и взглядов; осознание, как они воспринимают и реагируют на ролевой конфликт, они могут замечать, какую стратегию поведения выбирают, и как это сказывается на их психологическом состоянии и благополучии в целом; способны выделять главное на данном этапе своего жизненного пути, опираясь на свои ценности, что позволяет им эффективнее управлять своими ресурсами, чтобы снизить стресс, стремясь к гармонии и согласованности в своих жизненных ролях; высокий уровень притязаний и неспособность оценивать себя критически и признавать слабые стороны, что при неудачах что часто приводит к ссорам; умение вести себя в ситуации противоречия, столкновения мнений, при этом они знают, как начать и завершить конфликт таким образом, чтобы извлечь выгоду, а также умеют аргументировать свою позицию, манипулировать, прибегать к приемам внушения.

Выявлены связи у женщин с промежуточным типом ролевого конфликта между сферами «работа» и «семья» ($r=0,398$, $p \leq 0.01$), сферой «работа» и шкалой «самообвинение» ($r=0,382$, $p \leq 0.01$), сферой «семья» и шкалой «открытость» ($r=-0,412$, $p \leq 0.01$), сферой «семья» и шкалой «саморуководство» ($r=-0,420$, $p \leq 0.01$). У женщин молодого возраста возможны профессиональный успех, который приносит финансовую стабильность, что положительно сказывается на семейной жизни; достижение поставленных целей повышает самооценку и уверенность в себе; неразрешенные семейные конфликты создают эмоциональную отстраненность и напряжение в отношениях; контроль в паре чаще всего может являться признаком скрытых эмоций, нарушения договоренностей.

Выявлены связи у женщин с интернальным типом ролевого конфликта между сферой «работа» и шкалой «саморуководство» ($r=-0,220$, $p \leq 0.05$), между сферой «семья» и шкалой «самопривязанность» ($r=-0,228$, $p \leq 0.05$),

между шкалами «самопривязанность» и «самообвинение» ($r = -0,243$, $p \leq 0.05$), между шкалами «открытость» и «конфликтность» ($r = -0,245$, $p \leq 0.05$). У женщин молодого возраста возможны большой объем работы и отсутствие времени на отдых, что приводит к стрессу, хронической усталости и, как следствие, к снижению качества работы и личной жизни; стремление реализовать все потребности членов семьи, предугадать и исполнить их желания; большая критичность к себе и возникновение страха пробовать новое или менять жизнь; желание объяснять поступки своего поведения окружающим с целью снижения конфликтных ситуаций.

По итогам всех связей по 5 методикам получается следующая характеристика женщин в возрасте от 24 до 44 лет: благополучие в семье зависит от качества и успешности в работе, плодотворная рабочая деятельность оказывает положительное влияние на самооценку, конфликтные ситуации в семье формируют бытовые, финансовые и личностные противоречия, андрогинность может негативно влиять на взаимодействие с другими людьми (низкий уровень открытости, высокий уровень агрессии, низкий уровень результативности работы), процессы внутренней регуляции зависят от уровня открытости людям, способность защищать свои взгляды на жизнь, выстраивать гармоничные отношения зависят от уровня взаимодействия с обществом, собственное чувство значимости зависит от уверенности в своих силах, большая степень контроля за своим поведением может приводить к меньшему чувству вины за события в жизни, чрезмерные рабочие нагрузки могут негативно сказываться на организацию процессов жизни, вера в себя и принятие своих личностных качеств может мешать развитию личности.

Для наиболее результативной формы оказания психологической помощи молодым женщинам мы предлагаем групповое консультирование, так как именно оно позволяет участникам группы получить поддержку и принятие, изменить взгляд на себя и свои роли, развить навыки

межличностного общения и найти новые стратегии поведения.

Групповое консультирование позволяет решать внутренние проблемы в условиях реального человеческого общения. Пребывание в среде людей со схожими проблемами, ориентированных на поиск выхода из сложившейся ситуации, улучшает эмоциональное состояние участников групп и дает возможность решить различные психологические проблемы [Кузьмин, 1967].

Дальнейшая индивидуальная консультативная помощь может помочь молодым женщинам расставить жизненные приоритеты, снизить остроту ролевого конфликта, улучшить эмоциональное состояние, развить самопринятие. В ходе консультативной беседы женщина получает возможность шире взглянуть на ситуацию, иначе оценить свою роль в ней и в соответствии с этим новым видением изменить свое отношение к происходящему и свое поведение [Немов, 2008].

Список литературы:

1. Джидарьян И.А. Удовлетворенность жизнью и выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях // Психологическое обозрение. 1997. №2. С. 37-41.
2. Гаврилица О.А. Ролевой конфликт работающей женщины: Дис.... канд. психол. наук. М., 2011. 176 с.
3. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 174 с.
4. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 2008. 496 с.

Групповое консультирование как средство повышения стрессоустойчивости студентов педагогического вуза

К.А. Семенова

г. Красноярск, Россия

Стрессоустойчивость, студенты педагогического вуза, групповое консультирование

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к уровню стрессоустойчивости студентов педагогических вузов в условиях макроэкономической и профессиональной нестабильности. Цель работы – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность группового консультирования как средства повышения стрессоустойчивости. Эмпирическое исследование показало, что большинство студентов имеют низкий уровень стрессоустойчивости, что негативно сказывается на их эмоциональном состоянии, совладающем поведении и социальной адаптации. Основными факторами, влияющими на стрессоустойчивость, выступают самооценка, частота конфликтных ситуаций, копинг-стратегии, волевая саморегуляция, когнитивная гибкость и мотивация достижения успеха. Проведенное исследование подтвердило необходимость комплексного подхода к развитию стрессоустойчивости, включающего психологическое консультирование, развитие навыков саморегуляции и адаптации к стрессу. Обоснована эффективность применения группового консультирования как средства повышения стрессоустойчивости студентов педагогического вуза, что способствует улучшению их эмоционального состояния и качества жизни.

Group Counseling as a Means of Improving Stress Resilience in Students of a Pedagogical University

K.A. Semenova

Krasnoyarsk, Russia

Stress resistance, students of a pedagogical university, group counseling

The relevance of this study stems from the increasing demands placed on students' stress resilience in pedagogical universities in the context of macroeconomic and professional instability. The aim of this study is to theoretically substantiate and empirically test the effectiveness of group counseling as a means of enhancing stress resilience. The empirical study revealed that most students have low levels of stress resilience, which negatively impacts their emotional state, coping behavior, and social adaptation. The key factors influencing stress resilience include self-esteem, frequency of conflict situations, coping strategies, volitional self-regulation, cognitive flexibility, and motivation to achieve success. The study confirmed the need for a comprehensive approach to developing stress resilience, including psychological counseling, developing self-regulation skills, and adapting to stress. The study also substantiates the effectiveness of group counseling as a means of enhancing the stress resilience of students in pedagogical universities, which contributes to improving their emotional state and quality of life.

Постановка проблемы. Изучение проблемы формирования стрессоустойчивости у студентов педагогических вузов представляет собой актуальное и значимое направление, так как уровень ее развития оказывает непосредственное влияние на различные аспекты личностного и профессионального становления будущих учителей. Среди них можно выделить: успешность академической деятельности, психологическое благополучие, социальную адаптацию, профессиональную подготовку и способность преодолевать трудности, физическое здоровье и общее удовлетворение жизнью, а также устойчивость к возможным профессиональным стрессорам, связанным с педагогической деятельностью (включая конфликты с учениками и родителями). В связи с этим глубокий анализ теоретических аспектов данной проблемы позволит разработать эффективные методики поддержки и подготовки студентов педагогических факультетов, что приведет к повышению качества образовательного

процесса, укреплению психологического здоровья и эмоциональной устойчивости, развитию профессиональной компетентности, формированию необходимых социальных навыков и навыков межличностного взаимодействия, повышению общей адаптивности к жизненным трудностям и, в конечном счете, повышению эффективности обучения и профессиональной деятельности, а также формированию квалифицированных и зрелых профессионалов, способствующих созданию благоприятного психологического климата в образовательных организациях, снижению рисков профессионального выгорания и улучшению качества жизни студентов.

Цель статьи состоит в определении эффективности группового консультирования как средства повышения уровня стрессоустойчивости студентов педагогического вуза.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили анализ и обобщение научных подходов различных авторов к исследованию средств и методов повышения стрессоустойчивости такими авторами, как А.Д. Алыпкашева, А.М. Анохин, Э.М. Ахмедова, С.Д. Бакиева, А.Р. Воробьева, А.Н. Вылегжанина, Д.А. Карева, Г.Ю. Колесникова, О.В. Лозгачева, А.В. Чебарыкова и др. Исследование проводилось в июне 2025 года на базе КГПУ им. В.П. Астафьева. Выборку исследования составили 61 студент 1 курса факультета (девушки) по профилю подготовки «Учитель начальных классов».

Проведено исследование стрессоустойчивости у студентов педагогического вуза. Был применен комплекс методик для выявления у студентов нервно-психической и психологической устойчивости к стрессу, мотивации успеха и боязни неудач, доминирующих копинг-стратегий в стрессовых ситуациях, особенностей волевого самоконтроля и когнитивной гибкости. Разработана программа группового консультирования для повышения уровня стрессоустойчивости у студентов.

Обзор научной литературы. Анализ научной литературы и методических рекомендаций различных авторов позволил выявить, что наиболее распространенным и действенным способом повышения стрессоустойчивости является групповая работа.

Проблему психологического консультирования студентов-первокурсников по вопросам стрессоустойчивости и адаптации изучали Э.М. Ахмедова и С.Д. Бакиева. Они рекомендовали использовать личностно-ориентированную консультацию, направленную на выявление и устранение внутренних причин трудностей и искаженных поведенческих схем. Метод предполагает воздержание консультанта от директивных рекомендаций и организационной помощи, обеспечивая эффективность процесса. Процедура включает четыре этапа: установление доверительного контакта, сбор информации и формулирование целей, выработку гипотез и решений, подведение итогов консультации.

Л. Лю подчеркнула, что групповое психологическое консультирование эффективно способствует развитию психологической устойчивости студентов, предлагая следующие направления:

- Формирование позитивного самовосприятия и принятия себя.
- Изучение индивидуального потенциала и развитие скрытых способностей.
- Разработка позитивных стратегий саморегуляции.
- Формирование гармоничных межличностных отношений.

Процесс группового консультирования включает шесть этапов: создание комфортной обстановки, самопознание, преодоление препятствий, развитие навыков поддержки, выражение благодарности и личностный рост. Применяются разнообразные техники, такие как групповые занятия, ролевые игры, поведенческая терапия и медитация.

Основными целями позитивного группового консультирования являются повышение самосознания, развитие коммуникативных навыков, предоставление эмоциональной поддержки, эффективное решение проблем.

Экспериментальное исследование Л.В. Головановой показало, что групповое консультирование способствует повышению толерантности студентов к неопределенности, облегчая их реакцию на сложные задачи и неопределенные ситуации. Студенты стали предпочитать более конструктивные копинг-стратегии, такие как планирование решения проблем и позитивная переоценка, снизив использование менее адаптивных стратегий вроде конфронтации и дистанцирования.

Работы М.В. Сафоновой и Ю.Н. Желонкиной подчеркивают эффективность группового психологического консультирования с применением арт-терапевтических техник (изотерапия, мандала-терапия, сказкотерапия, метафорические карты) для формирования у молодежи эффективных копинг-стратегий. Арт-терапия позволяет безопасно воспроизводить и перерабатывать стрессовые ситуации, способствует самопознанию, эмоциональной разгрузке и повышению психологического благополучия.

А.М. Лужецкая и А.П. Ряжев обращают внимание на сложность учебного процесса в вузе, который может вызывать физические и эмоциональные перегрузки, приводящие к снижению ресурсов организма и задержке личностного развития. Исходя из этого, необходим ввод специализированных программ психологической поддержки, направленных на повышение стрессоустойчивости студентов.

Таким образом, групповое консультирование в вузах способно улучшить психологическую устойчивость студентов, способствуя улучшению их психоэмоционального состояния и навыков самоуправления.

Результаты исследования. В рамках данного исследования для определения стрессоустойчивости и факторов, определяющих

стрессоустойчивость студентов, был применен следующий комплекс психодиагностических методик: анкета для оценки нервно-психической устойчивости (НПУ): «Прогноз 2» (В.Ю. Рыбников); опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС); «Мотивация успеха и боязнь неудач» (МУН) А.А. Реана; опросник «Индикатор копинг-стратегий» (CopingStrategyIndicator, CSI) Д. Амирхана; опросник волевого самоконтроля (ВСК) (А.Г. Зверьков и Е.В. Эйдман); опросник когнитивной флексибельности (CognitiveFlexibilityInventory, CFI).

Анализ проведенного исследования позволил определить степень стрессоустойчивости студентов. Согласно данным, полученным посредством применения методики «Прогноз 2» (В.Ю. Рыбников) в группе студентов выявлено преобладание низкого уровня стрессоустойчивости (рисунок 1).

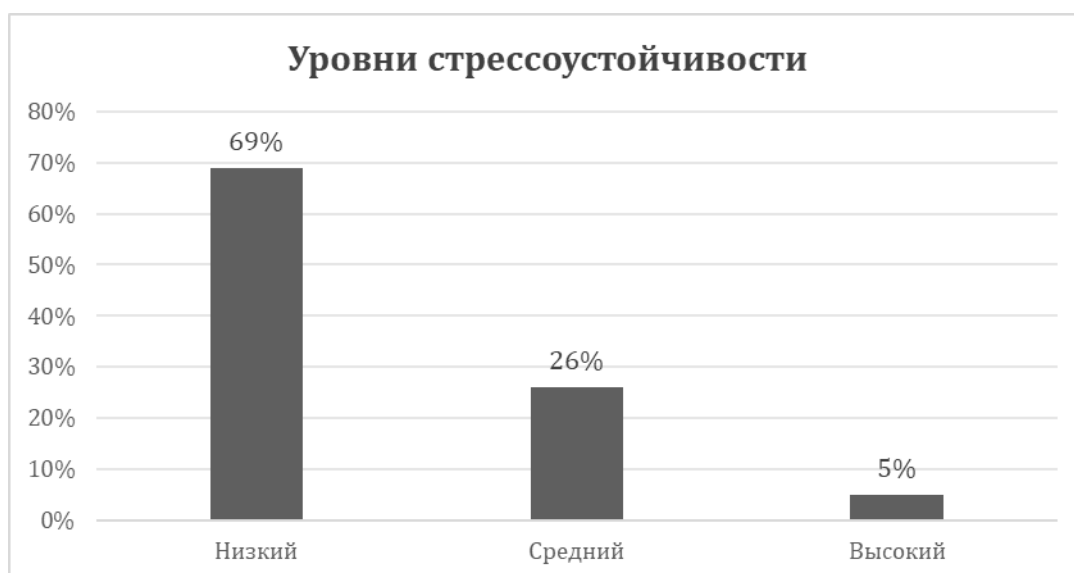


Рисунок 1. Уровень стрессоустойчивости студентов

Количественный анализ показал, что у 69% студентов обследованной группы наблюдается низкий уровень стрессоустойчивости. Они плохо адаптируются к стрессовым ситуациям, подвержены нервно-психическим срывам даже при незначительных нагрузках, страдают постоянным напряжением, навязчивыми мыслями и страхами, легко истощаются физически и эмоционально, демонстрируют агрессию, расстройства сна и

аппетита, повышенный риск психосоматических заболеваний, а также сложности в общении с окружающими.

Средний уровень стрессоустойчивости зафиксирован у 26% студентов. В обычных ситуациях они ведут себя стабильно, но в экстренных случаях могут терять контроль, испытывать тревожность и неуверенность. Хотя восстановление после стресса происходит быстрее, чем у низкоустойчивых, сохраняется склонность к усталости и раздражительности.

Всего 5% студентов обладают высоким уровнем стрессоустойчивости. Они быстро адаптируются к неблагоприятным условиям, сохраняют спокойствие и работоспособность, позитивно реагируют на трудности, оперативно решают проблемы, эффективно контролируют эмоции и восстанавливаются после нагрузок.

Таким образом, обследование выявило преобладание низкой стрессоустойчивости у студентов, что определяет необходимость дальнейших исследований и разработки профилактических мер.

Исследование констатирующего этапа выявило, что большая часть студентов педагогического вуза характеризуется невысоким уровнем сформированности стрессоустойчивости, что подчеркнуло актуальность исследования данной проблемы.

В связи с этим была разработана и реализована специальная программа группового консультирования, направленная на повышение стрессоустойчивости студентов педагогического вуза.

Цель программы: повышение уровня стрессоустойчивости у студентов педагогического профиля.

Задачи программы:

- 1) Формирование навыков осознания собственных эмоциональных состояний и обучение методам эмоциональной и поведенческой саморегуляции, активации личностных ресурсов.
- 2) Овладение методами внутреннего самоконтроля и сдержанности.

3) Развитие личностных качеств, являющихся детерминантами стрессоустойчивого поведения (таких как уверенность в себе, самоконтроль, способность эффективно противостоять стрессовым факторам).

4) Обучение эффективным стратегиям поведения в сложных ситуациях (копинг-стратегиям).

5) Ознакомление с теоретическими аспектами психологической устойчивости личности и обучение приемам снижения и устранения стресса.

Методы реализации программы: психологическое консультирование (в форме беседы, активного и эмпатического слушания, наблюдения).

Программа построена таким образом, чтобы сочеталось теоретическое освещение вопросов управления стрессом и приобретение участниками практических навыков борьбы со стрессом.

Тематическое планирование консультативных встреч представлено в таблице 1.

Таблица 1. Тематическое планирование группового консультирования студентов по повышению стрессоустойчивости

№ п/п	Тема	Цель	Содержание
1	«Стрессы в нашей жизни»	Осознание внешних и внутренних причин возникновения стресса и способы преодоления стрессовых ситуаций.	– Мини-лекция «Что такое стресс». – Упражнение «Я и стресс». – Мини-дискуссия «Плюсы и минусы стресса». – Упражнение «Стресс в моей жизни». – Игра «Разорви цепь».
2	«Классификация стрессов»	Изучение видов и особенностей различных типов стрессов.	– Мини-лекция «Классификация стрессов». – Упражнение «Виды стрессов». – Упражнение «Два на два, или – Новый Юлий Цезарь». – Игра «Темп».

3	«Что такое психологическая устойчивость?»	Рассмотреть теоретические аспекты проблемы психологической устойчивости личности. Обучить приемам и способам, направленным на нейтрализацию и снятие стресса.	– Мини-лекция «Что такое психологическая устойчивость?». – Упражнение «Сквозь кольцо». – Упражнение «Шарик». – Упражнение «Молодец!». – Упражнение «Как расслабить мышцы».
4	«Профессиональные стрессоры»	Осознание особенностей профессиональных стрессов и способов их преодоления.	– Мини-лекция «Профессиональные стрессы». Стрессы в профессиях «человек–человек». – Игра «Здесь сидит Таня...». – Ролевая игра «Весенняя распродажа». – Упражнение «Круг совершенства» – Упражнение «Достойный ответ».
5	«Тайм-менеджмент»	Изучение методов эффективного распределения времени и приоритизации задач.	– Мини-лекция «Тайм-менеджмент». – Упражнение «Минута». – Упражнение «Делу время — потехе час». – Упражнение «Поглотители времени». – Упражнение «Гардероб».
6	«Психологический стресс. Личность и стресс»	Осознание взаимосвязи личности и стресса, освоение навыков преодоления стрессовых ситуаций.	– Мини-лекция «Ресурс стрессоустойчивости». – Упражнение «Вы не поверите, что...». – Упражнение «Цель». – Упражнение «Темперамент и стресс». – Упражнение «Я злюсь, когда...». – Мини-лекция «Копинг-стратегии и их роль в преодолении стресса».
7	Методы и техники саморегуляции	Освоение методов и техник саморегуляции, способствующих снижению стресса.	– Мини-лекция «Методы саморегуляции». – Мини-лекция «Визуализация как метод саморегуляции и оздоровления», – Упражнение «Тряпичная кукла». – Упражнение «Полное дыхание». – Упражнение «Рисунок по кругу».

8	Методы и техники саморегуляции	Изучение дыхательных и медитативных техник для эффективного управления стрессом.	– Мини-лекция «Дыхание – основа всех методов релаксации». – Мини-лекция «Медитация». – Упражнение «Вулкан». – Упражнение «Кто самый спокойный?». – Упражнение «Аутогенная нейтрализация».
---	--------------------------------	--	---

Ожидаемые результаты:

- 1) Повышение уровня теоретических знаний о природе стресса, путях формирования стрессоустойчивости и методах саморегуляции.
- 2) Формирование навыков самодиагностики и объективной самооценки психоэмоционального состояния.
- 3) Развитие и укрепление личностных ресурсов, способствующих росту стрессоустойчивости.
- 4) Повышение уровня навыков произвольной релаксации и управления психофизиологическими состояниями.
- 5) Усвоение и закрепление эффективных приемов и техник снижения психоэмоционального напряжения.

Программа включает три этапа:

- 1) Введение в программу:
 - Знакомство участников, создание атмосферы открытости и доверия.
 - Использование игровых упражнений («Снежный ком», «Мячик») для сплочения группы.
- 2) Основная часть:
 - Проведение специальных упражнений и игр, направленных на повышение стрессоустойчивости.
 - Осознание участниками своих представлений о стрессе, отношение к нему, выявление субъективных трудностей и ресурсов сопротивления стрессу.
 - Индивидуальное отображение стресса через рисунок.
- 3) Завершение программы:

- Рефлексия, обсуждение впечатлений и состояний участников.
- Упражнение «Подарок», направленное на активизацию и сплочение группы.

Форма проведения программы – групповое консультирование. Всего предусмотрено 8 встреч, каждая из которых длится 1,5 часа.

В начале проведения консультативных встреч были определены правила работы в группе:

- Здесь и сейчас (активность).
- Конфиденциальность.
- Тактичное и доброжелательное отношения к участникам группы (помощь).
- Правило «стоп».
- Искренность и открытость.
- Недопустимость оценочных суждений членов группы.

Разработанные правила работы в группе обеспечивают создание открытой, безопасной и доверительной атмосферы, где участники могут свободно выражать свои чувства и мысли, не боясь осуждения или критики. Эти правила гарантируют конфиденциальность, взаимоуважение и комфортное участие в обсуждениях, что способствует эффективному осознанию и управлению эмоциями, развитию навыков саморегуляции и повышению стрессоустойчивости.

Процедура консультирования прошла в несколько стандартных этапов:

- 1) Установление контакта: формирование доверительных отношений между консультантом и участниками, создание теплой и располагающей атмосферы.
- 2) Сбор информации и осознание целей: выявление личных проблем и запросов студентов, постановка целей и задач консультирования.

3) Перебор гипотез и выработка решений: совместный поиск путей решения проблем, обсуждение различных стратегий поведения и развитие навыков саморегуляции.

4) Обобщение результатов и завершение: подведение итогов проделанной работы, закрепление полученных результатов, завершение сессии и прощание.

В процессе психологического консультирования использовались приемы, способствующие эффективному продвижению на каждом из четырех этапов:

1) Уточнение и переформулирование помогали консультанту точнее понять и подтвердить, что именно хотел выразить клиент.

2) Активное слушание, отражение чувств и резюме давали клиенту возможность убедиться, что его слышат и понимают, создавая условия для открытого обсуждения переживаний.

3) Продвижение мыслей и предоставление информации способствовали совместному поиску решений и конструктивному обсуждению, открывая новые перспективы.

4) Подведение итогов завершало каждую консультацию подведением промежуточных итогов и определением дальнейших шагов.

Опишем более детально содержание каждой встречи.

День первый. Тема: Стрессы в нашей жизни.

На первом занятии ведущий осуществил организационное вступление: обозначил цели курса, представил правила работы группы. Участники разместились компактно, демонстрируя внешнее внимание при признаках первичной напряженности и скованности. На вопрос ведущего о значимости темы респонденты выразили невербальное согласие, сохраняя при этом вербальную сдержанность.

Далее было проведено ассоциативное упражнение на вербальную репрезентацию понятия «стресс». Высказывания участников отличались

осторожностью и обобщенностью (например, «напряжение», «тревога»), что интерпретировалось как стремление соответствовать ожиданиям ведущего и избегать избыточной эмоциональной экспрессии.

Затем последовал теоретический экскурс: с использованием метода активного лекционного изложения была представлена концепция стресса Г. Селье, акцентирована триада стадий стресс-реакции (тревога — сопротивление — истощение). Часть участников фиксировала содержание в письменной форме.

Для активизации групповой динамики была организована дискуссия, в ходе которой подгруппы аргументировали позитивные и негативные аспекты стресса. Сторонники адаптивного значения стресса приводили примеры его мобилизующей роли (в частности, перед экзаменами). Оппоненты акцентировали последствия хронического стресса: эмоциональное выгорание, инсомнию, дезадаптацию в учебной среде.

На следующем этапе участникам предложили структурировать источники стресса по дихотомии «внешние - внутренние». Внешние факторы (отделение от родительской семьи, академические трудности, проживание в общежитии) упоминались чаще. Часть студентов идентифицировала также интрапсихические причины: перфекционизм, страх неудачи, социальное сравнение.

С целью эмоциональной разрядки проведено игровое упражнение «Разорви цепь», демонстрирующее эффективность нестандартных подходов в преодолении затруднений. Наблюдалось снижение остаточного напряжения, проявление позитивного аффекта и межгрупповой соревновательной активности.

Завершающий этап включал рефлексивную процедуру: ведущий инициировал краткое обсуждение ключевых впечатлений и ожиданий от дальнейшей работы. Участники называли такие состояния, как

«любопытство», «энергия», «интерес». Зафиксировано повышение уровня самораскрытия и мотивации к продолжению занятий.

Таким образом, первая встреча признана результативной: установлен первичный контакт с группой, сформирована доброжелательная атмосфера, участники продемонстрировали выраженный познавательный интерес к последующим занятиям.

День второй. Тема: Классификация стрессов.

Второе занятие началось с организационного приветствия и процедуры оценки актуального эмоционального статуса участников. Респонденты демонстрировали вариативные состояния – от невыраженной усталости до любопытства и умеренного оптимизма. В рамках разминочного упражнения каждому участнику было предложено вербализовать самочувствие посредством одного слова-ассоциата; большинство ответов носило нейтральный или позитивный характер.

Далее последовала активная групповая работа: студенты, объединившись в малые группы, в течение десяти минут составили перечни стресс-факторов, актуальных в университетской среде. Полученные списки инициировали оживленную реакцию, сопровождавшуюся идентификационными высказываниями («Да, это у меня тоже!»). Зафиксировано повышение эмоционального тонуса и групповой вовлеченности.

На этапе мини-лекции ведущим были систематизированы виды стресса: эустресс и дистресс, острый и хронический, а также типология по сферам возникновения. Восприятие лекционного материала носило спокойный характер, сопровождалось фиксацией содержания в письменной форме. Повышенный познавательный интерес возник при обсуждении феномена позитивного стресса. Один из участников инициировал уточняющий вопрос о квалификации предэкзаменационного или

предсвидательного беспокойства как потенциально адаптивного стресса, что послужило триггером дискуссии о границах между эустрессом и дистрессом.

Наиболее сложным заданием выступила процедура многомерного анализа одного стресс-фактора по четырем позициям: позитивные и негативные последствия в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Первоначально участники демонстрировали когнитивные затруднения и обращались за разъяснениями (например, «Какие плюсы могут быть у экзамена?»). После уточняющих комментариев ведущего группы приступили к уверенному обсуждению. В качестве иллюстраций приводились следующие примеры: межличностный конфликт с соседом может способствовать развитию дипломатических навыков; написание курсовой работы, несмотря на краткосрочные издержки, выступает ресурсом профессионального старта. Указанная когнитивная переоценка сопровождалась у участников редукцией эмоционального напряжения и трансформацией восприятия проблемной ситуации.

На завершающем этапе была проведена рефлексивная процедура, в ходе которой каждый участник вербализовал ключевые мысли и выводы. Атмосфера в группе охарактеризована как позитивная и деловая.

Обобщая, второе занятие признано результативным: студенты демонстрировали высокую дискуссионную активность, усвоение теоретического материала опосредовалось апелляцией к личному опыту; зафиксировано повышение уровня межличностного доверия и открытости, участники идентифицировали общие темы для коммуникации.

День третий. Тема: Психологическая устойчивость.

Третье занятие было посвящено проблематике психологической устойчивости (resilience). Вводная часть содержала обоснование значимости данного качества для будущей профессиональной деятельности в условиях многозадачности и эмоциональных нагрузок. Участники демонстрировали

устойчивое внимание при наличии элементов когнитивной озабоченности, обусловленной малознакомостью темы.

В ходе мини-лекции было пояснено, что психологическая устойчивость представляет собой не отсутствие стресса, а способность к его контролю и регуляции. Студенты актуализировали вопросы, касающиеся нормативности переживаний в контексте экзаменационного стресса и академических трудностей. Ведущий разъяснил, что эмоциональные реакции естественны, однако критически значимым является формирование адаптивных стратегий управления ими.

Далее последовал практический блок. Упражнение «Сквозь кольцо» первоначально сопровождалось элементами скептицизма, однако в процессе выполнения трансформировалось в состояние азарта и повышенной вовлеченности. Упражнение «Шарик», требующее навыков визуализации, было оценено участниками как релаксирующее и приятное после преодоления первоначальной неуверенности.

Наиболее сложным заданием выступило упражнение «Молодец!», предполагающее вербальную самопохвалу перед зеркалом. Участники испытывали дискомфорт, квалифицируя задание как необычное, однако по мере выполнения адаптировались и признали его ценным психотехническим опытом.

Завершающим этапом стала техника прогрессивной мышечной релаксации. Под инструктирование ведущего участники с закрытыми глазами осуществляли дифференцированное напряжение и расслабление мышечных групп, отрефлексирав качественные различия между данными состояниями. Большинство отметили выраженный практический эффект процедуры.

В ходе финальной рефлексии одна из участниц вербализовала позитивную динамику восприятия занятий (изначально ожидания были менее благоприятными), а также выразила намерение самостоятельно

применять технику визуализации (упражнение «Шарик») в режиме подготовки к учебным занятиям.

Обобщая, третья встреча признана результативной: участники эволюционировали от исходного скепсиса к открытости и готовности апробировать новые методы. Студенты не только усвоили теоретические положения, но и овладели конкретными прикладными техниками, релевантными как для совладания с учебным стрессом, так и для будущей профессиональной деятельности.

День четвертый. Тема: Профессиональные стрессоры.

Четвертый день начался с упражнения «Здесь сидит Таня», где студенты называли свое имя и понравившееся качество, начавшееся на первую букву имени. Изначально участники чувствовали некоторую скованность, но постепенно атмосфера потеплела, и ребята начали шутить и смеяться.

Далее состоялась мини-лекция о профессиональных стрессах и специфике профессий, связанных с человеком. Студенты слушали внимательно, задавали вопросы, подобные: «Правда ли, что преподаватели часто болевают из-за стресса?» Лекция открыла им глаза на предстоящие трудности в профессии.

Затем последовало упражнение «Весенняя распродажа», где участники «продавали» свои непродуктивные реакции на стресс, придумывая шуточные объявления. Это вызвало живую дискуссию о вредных привычках и способах с ними бороться.

После этого было проведено упражнение «Круг совершенства», где студенты вспоминали ресурсные состояния и закрепляли их. Часть студентов отнеслась к заданию с сомнением, но большинство старалось выполнить качественно.

Завершилось занятие упражнением «Достойный ответ», где студенты отрабатывали конструктивную реакцию на типичные стрессовые ситуации. Первая реакция была либо оправдывающая, либо агрессивная, но с помощью

ведущего ребята научились формулировать нейтральные и уверенные ответы.

В конце встречи студенты поделились впечатлениями, подчеркивая, что узнали много нового и взяли полезные техники для работы в профессии.

Вывод: четвертая встреча позволила студентам осознать реальные профессиональные стрессы и освоить практические методы их преодоления. Атмосфера стала еще более открытой и доверительной, студенты стали активнее взаимодействовать друг с другом.

День пятый. Тема: Тайм-менеджмент.

Пятое занятие было посвящено проблематике тайм-менеджмента. Встреча началась с разминочного упражнения, в ходе которого участники вербализовали свое отношение к временному ресурсу. Большинство ответов носило негативную окраску: дефицит времени, спешка, авральный режим. Единичные респонденты обозначили категорию «надежда», что интерпретировалось как наличие мотивации к изменению временной организации деятельности.

Далее была проведена мини-лекция об основных принципах тайм-менеджмента, включая матрицу Эйзенхауэра и принцип Парето. Участники демонстрировали устойчивое внимание, однако сопровождали его элементами скепсиса (вопрос о применимости данных концепций в условиях плотного академического графика). В процессе обсуждения выяснилось, что часть принципов уже имплицитно используется студентами: одна из участниц отметила релевантность принципа Парето в период экзаменационной сессии.

В ходе следующего упражнения было установлено, что ключевой причиной дефицита времени выступает не его объективное количество, а неэффективные паттерны его использования. В числе основных хронофагов (поглотителей времени) были идентифицированы: прокрастинация в

социальных сетях, избыточные перерывы, незапланированные обращения со стороны одноклассников.

Затем последовало упражнение «Минута», направленное на осознание продуктивного потенциала коротких временных интервалов. Участники пришли к выводу, что за одну минуту возможно выполнить ряд мелких, но значимых действий (прием жидкости, отправка электронного сообщения, фиксация идеи).

Особую значимость имело упражнение «Делу время – потехе час», в котором студенты осваивали навыки планирования рабочего графика с регулярным чередованием периодов активности и отдыха. В результате участники рефлексировали, что отдых представляет собой не факультативный элемент, а необходимую компоненту эффективного планирования.

Финальным заданием выступило упражнение «Гардероб», предполагающее категоризацию задач по осям срочности и важности. Данное упражнение способствовало визуализации актуальных дел и осознанию того, что значительная часть энергетических ресурсов расходуется на мало значимые задачи.

В ходе заключительной рефлексии участники поделились ключевыми инсайтами. Один из студентов констатировал дефицит навыка отказа («неумение говорить "нет"»), что приводит к нерациональным временным затратам. Другой участник отметил, что техника Pomodoro (метод интервальной работы) инициировала пересмотр подходов к учебной деятельности.

Таким образом, пятое занятие позволило участникам осознать, что тайм-менеджмент представляет собой не стремление к максимизации количества часов, а искусство эффективного распоряжения наличным временным ресурсом.

День шестой. Тема: Психологический стресс, личность и стресс.

Шестое занятие было посвящено взаимосвязи психологического стресса и личностных особенностей студентов. Встреча началась с разминочного упражнения, в ходе которого участники репрезентировали юмористические нарративы из собственного опыта, индуцированные стрессовыми ситуациями. Данная процедура способствовала редукции актуального напряжения и формированию установки на последующую дискуссию.

Далее была проведена мини-лекция о ресурсах стрессоустойчивости, включая социальную поддержку (близкое окружение), досуговую деятельность (хобби) и самоэффективность (уверенность в себе). Участники демонстрировали активное слушание и конспектирование; повышенный интерес вызвал вопрос о стратегиях совладания со стрессом в академической среде.

Следующее упражнение актуализировало знания о типах темперамента и их влиянии на стресс-реактивность. Студенты в неформальной форме обменивались наблюдениями, придя к выводу, что темпераментальные «недостатки» могут трансформироваться в адаптивные преимущества в стрессогенных ситуациях.

Затем было проведено упражнение «Я злюсь, когда...», направленное на обучение конструктивному выражению гнева через осознание актуальных потребностей. На начальном этапе участники демонстрировали робость, однако к завершению упражнения высказывания приобрели большую степень откровенности и глубины.

Последующая мини-лекция была посвящена копинг-стратегиям как способам преодоления стресса. Студенты вербализовали привычные для них стратегии совладания, после чего получили рекомендации по коррекции неэффективных поведенческих паттернов.

Завершающим этапом стало упражнение «Цель», в рамках которого участники определили малые, но конкретные целевые ориентиры на

предстоящую неделю, спланировав их достижение с учетом потенциальных стрессоров и доступных ресурсов. Работа носила активный и сосредоточенный характер.

В ходе финальной рефлексии студенты отметили, что занятие способствовало углубленному пониманию природы стресса и собственных реакций на него, освоению навыков эмоциональной регуляции и целеполагания.

Таким образом, шестое занятие зафиксировало начало осознания студентами связи между личностными особенностями и стресс-реактивностью, а также важности понимания собственных эмоций и потребностей. Навыки конструктивного выражения эмоций и планирования целей требуют дальнейшего совершенствования.

День седьмой. Тема: Методы и техники саморегуляции.

Седьмое занятие было посвящено методам и техникам саморегуляции, релевантным для профессиональной деятельности в условиях высоких эмоциональных нагрузок. В начале встречи ведущий кратко обосновал значимость темы, что инициировало выраженный познавательный интерес у участников.

В ходе мини-лекции студенты были ознакомлены с дыхательными методами релаксации и их физиологическим воздействием на организм. Материал воспринимался внимательно, участники инициировали вопросы, подтверждающие актуальность темы.

Первое практическое упражнение «Вулкан» позволило участникам редуцировать накопленное эмоциональное напряжение, что сопровождалось ощущениями облегчения и освобождения. Второе упражнение «Кто самый спокойный?» проводилось в игровом формате, вызвало оживление и позитивные аффективные реакции; студенты быстро освоили приемы физического расслабления, вербализуя свои ощущения.

Далее была рассмотрена тема медитации. Ведущий предложил операциональное определение, развеял распространенные заблуждения и акцентировал практическую пользу медитативных практик для повышения концентрации внимания. Студенты задавали вопросы, демонстрируя намерение применять данную технику в повседневной жизни.

Последним практическим заданием выступила упрощенная версия аутогенной тренировки. Участники освоили технику быстрого расслабления; многим удалось достичь глубоких уровней релаксации.

В ходе рефлексии участники поделились положительными отзывами о программе в целом и о текущем занятии. Было очевидно, что студенты приобрели не только теоретические знания, но и конкретные инструменты управления стрессом.

Таким образом, седьмая встреча достигла поставленных целей: студенты овладели простыми и эффективными техниками саморегуляции, применимыми в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

По окончании занятия студентам было предложено осуществлять ежедневную практику выбранных техник саморегуляции в течение месяца с временным бюджетом 10–15 минут в день. Дополнительно каждому участнику были переданы раздаточные материалы с подробным описанием всех изученных методик.

В отношении психологического сопровождения следует отметить, что большинство студентов на старте консультаций демонстрировали повышенный уровень тревожности. Для преодоления данного состояния использовался специализированный подход, ориентированный на выявление латентных причин тревоги, которые сами студенты могли не осознавать. Консультант предоставлял участникам пространство для свободного выражения чувств, сомнений и беспокойств, проявляя терпение и эмпатичность, фасилитируя самостоятельное достижение студентами понимания истоков собственных переживаний.

Благодаря такой работе многие студенты смогли осознать природу своих тревог, освоить эффективные стратегии совладания с негативными эмоциями, улучшить качество жизни и повысить уровень стрессоустойчивости.

Выводы:

1. Актуальность проблемы развития стрессоустойчивости студентов педагогических вузов обусловлена особыми требованиями профессии, связанными с высоким уровнем эмоциональных нагрузок. Исследования показали, что низкий уровень стрессоустойчивости отрицательно влияет на академическую успеваемость, психологическое здоровье и социальную адаптацию студентов. Существуют различные подходы к определению стрессоустойчивости, включая физическую выносливость, эмоциональную стабильность и способность адаптироваться к стрессовым ситуациям. Анализ литературы подчеркивает необходимость комплексного подхода к развитию стрессоустойчивости, включающего психологическое консультирование, тренинг саморегуляции и развитие навыков планирования времени. Работы различных авторов (А.Д. Алыпкашева, А.М. Анохин, Э.М. Ахмедова и др.) подтверждают эффективность группового консультирования и тренингов как средств повышения стрессоустойчивости.

2. Исследование выявило низкий уровень стрессоустойчивости у большинства студентов педагогического вуза, что ставит под угрозу их успешную адаптацию и профессиональное развитие. Разработанная программа группового консультирования способствовала значительному повышению стрессоустойчивости студентов, улучшив их эмоциональное состояние и качество жизни. Студенты освоили методы саморегуляции, такие как дыхательная гимнастика, визуализация и аутогенная тренировка, что позволяет эффективно справляться со стрессом. Результаты исследования подтверждено, что систематическая работа по развитию стрессоустойчивости необходима для студентов педагогических вузов,

особенно в условиях высоких эмоциональных нагрузок. Программа доказала свою эффективность, демонстрируя улучшение навыков саморегуляции и снижение уровня тревожности среди участников.

Заключение. Исследование подтвердило, что развитие стрессоустойчивости студентов педагогического вуза должно включать комплексный подход, включающий психологическое консультирование, развитие навыков саморегуляции и навыков эффективного планирования времени. Результаты показали, что разработанный комплекс мероприятий способствовал повышению уровня стрессоустойчивости и улучшению эмоционального состояния студентов.

Список литературы:

1. Алыпкашева А.Д. Повышение уровня стрессоустойчивости студентов [Электронный ресурс] // Российская наука в современном мире: Сборник статей LXII международной научно-практической конференции, Москва, 31 мая 2024 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Актуальность.РФ», 2024. С. 246-248. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67877837_45193002.pdf (дата обращения: 01.11.2025)
2. Анохин А.М., Воробьева А.Р. Психолого-педагогические условия формирования стрессоустойчивости у студентов колледжа [Электронный ресурс] // Мир науки и мысли. The World of Science and Ideas. 2023. №1. С. 104-107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-stressoustoychivosti-u-studentov-kolledzha?ysclid=mirsxhd4ee109674811> (дата обращения: 01.11.2025)
3. Ахмедова Э.М., Бакиева С.Д. Особенности психологического консультирования по проблемам стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Вестник Московской международной академии. 2023. №1. С.32-36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-konsulirovaniya-po-problмам-stressoustoychivosti-i-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-pervokursnikov>

- konsultirovaniya-po-problemam-stressoustoychivosti-i-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov?ysclid=mirt0rr9gb526491767 (дата обращения: 01.11.2025)
4. Баст Е.И. Особенности проявления стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза [Электронный ресурс] // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2015. № 3. С. 4-8. URL: <https://journals.uspu.ru/attachments/article/1289/1.pdf> (дата обращения: 01.11.2025)
 5. Вылегжанина А.Н. «Тренинг как средство формирования стрессоустойчивости у студентов педагогического вуза» [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы образования в период детства. Материалы Всероссийской студенческой науч.-методич. конф. с междунар. участием, 28 апреля 2022 г. Уральский гос. пед. ун-т. Нижний Тагил, 2023. С. 24–28. URL: <https://na-journal.ru/1-2024-psihologiya/8254-razvitie-osoznannoi-samoregulyacii-v-povyshenii-stressoustoichivosti> (дата обращения 01.11.2025).
 6. Гаврилова В.В. Исследование стрессоустойчивости у студентов педагогического вуза в период обучения [Электронный ресурс] // XVII Неделя науки молодежи СВАО: Сборник статей по итогам работы научных конференций и круглых столов, Москва, 18–30 апреля 2022 года. Москва: Издательство «Стратагема-Т», 2022. С. 120-125. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53729196_83882729.pdf (дата обращения: 01.11.2025)
 7. Голованова Л.В. Развитие толерантности к неопределенности у студентов в процессе группового консультирования [Электронный ресурс] // Наука и технологии: путь к устойчивому развитию: сборник статей Международной научно-практической конференции, Симферополь, 27 марта 2024 года. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. С. 560-566.

URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_79286160_95541970.pdf
(дата обращения 01.11.2025).

8. Дьяков С.И. Стрессоустойчивость студентов-психологов разного профиля обучения [Электронный ресурс] // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. №1 (74). С. 87-96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-studentov-psihologov-raznogo-profilya-obucheniya?ysclid=meid5hvq8c884869889> (дата обращения: 01.11.2025)
9. Ерохина А.С. Особенности стрессоустойчивости студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Молодежь. Наука. Будущее: Сборник статей: в 2-х томах, Оренбург, 25–26 мая 2016 года. Том 1. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2016. С. 175-177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26013086&ysclid=meid5ul9wd627552538> (дата обращения: 01.11.2025)
10. Карева Д.А. Методы повышения стрессоустойчивости студентов в условиях образовательной среды [Электронный ресурс] // Наука и молодежь: новые идеи и решения: Материалы XI Международной научно-практической конференции молодых исследователей, Волгоград, 15–17 марта 2017 года. Том Часть II. Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2017. С. 401-403. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32418581&ysclid=mirt4d3qks874517144> (дата обращения 01.11.2025).
11. Колесникова Г.Ю., Чебарыкова А.В. Повышение стрессоустойчивости у студентов младших курсов [Электронный ресурс] // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: Сборник научных трудов, Хабаровск, 30 октября 2015 года / Под ред. Е.Н. Ткач. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. С. 92-94. URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34948325_50010507.pdf (дата обращения: 01.11.2025)

12. Куряев И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 5. С. 64-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-stressoustoychivost-studentov?ysclid=meida9bm7y531054796> (дата обращения: 01.11.2025)
13. Куфанова Ф.С. Психолого-педагогические особенности стрессоустойчивости студентов и пути ее повышения [Электронный ресурс] // Молодость. Наука. Перспектива: Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов, Майкоп, 01 марта 2017 года. Майкоп: Издательство «Магарин Олег Григорьевич», 2017. С. 113-116. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29806891_37352883.pdf (дата обращения: 01.11.2025)
14. Лозгачева, О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического ВУЗа): дис. к.пс.н.: 19.00.03. Екатеринбург, 2004. 158 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-stressoustoichivosti-na-etape-professionalizatsii-na-primere-yuridicheskogo-vuz?ysclid=mirt6p70ft536585273> (дата обращения 01.11.2025).
15. Лужецкая А.М., Ряжев А.М. Опыт психологического консультирования по проблеме стрессоустойчивости студентов [Электронный ресурс] // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XXII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 30-летнему юбилею факультета психологии ИГУ, Иркутск, 27–28 апреля 2023 года/Редколлегия: И.А. Конопак [и др.]. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. С. 958-964. URL:

- https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49339261_34777963.pdf (дата обращения 01.11.2025).
16. Лю Л. Исследование воздействия позитивного группового психологического консультирования на психологическую устойчивость студентов [Электронный ресурс] // Reports Scientific Society. 2025. № 3(59). С. 33-40. URL: [http://moofrnk-com.1gb.ru/assets/files/journals/reports-scientific-society/59/Reports%203\(59\)2025-main.pdf](http://moofrnk-com.1gb.ru/assets/files/journals/reports-scientific-society/59/Reports%203(59)2025-main.pdf) (дата обращения 01.11.2025).
17. Махрина Е.А., Василенко А.В. Особенности стрессоустойчивости студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // E-Scio. 2022. №6 (69). С. 1-10. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49264903_81171853.pdf (дата обращения: 01.11.2025)
18. Нагирнер И.И. Формирование стрессоустойчивости студентов вуза в учебной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нагирнер Ирина Игоревна, 2016. 252 с. [Электронный ресурс] URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006650462/?ysclid=mirt9alfus174284824 (дата обращения 01.11.2025).
19. Сафонова М.В., Желонкина Ю.Н. Формирование эффективных копинг-стратегий у молодых людей в процессе группового консультирования с применением арт-терапевтических техник [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 3(61). С. 125-138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-effektivnyh-koping-strategiy-u-molodyh-lyudey-v-protssesse-grupnovogo-konsultirovaniya-s-primeneniem-art?ysclid=mirta7z6qb83228399> (дата обращения 01.11.2025).

20. Семенова К.А., Сафонова М.В. Стрессоустойчивость студентов педагогического вуза: особенности, факторы, возможности развития [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2025. №3(73). С.110-123. URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/download/635/579> (дата обращения 01.11.2025).
21. Чернышева Е.И., Копылов Ю.А. Формирование стрессоустойчивости студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] // Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 15 июня 2023 года. Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2023. С. 114-118. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_55078886_38881356.pdf (дата обращения 01.11.2025).
22. Ячmeneва А.С. Психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Человек. Социум. Общество. 2021. № 5. С. 75-80. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46264898_66686379.pdf (дата обращения 01.11.2025).

**Синдром самозванца у мужчин и женщин разных возрастов в
современном мире**

И.В. Тупеко

магистрант КГПУ им. В.П.Астафьева

г. Красноярск, Россия

***Научный руководитель: Мосина Н.А., к.пс.н., доцент, зав. кафедрой
педагогики и психологии начального образования КГПУ им.***

В.П.Астафьева,

*Синдром самозванца, иррациональные установки, вина, стыд, само
отношение, само обвинение, обвинение других*

В настоящей статье представлен историко-аналитический обзор генезиса термина «синдром самозванца», рассматриваются основные направления исследований, посвященных его проявлениям у лиц различных возрастных групп, а также типология данных проявлений в исторической ретроспективе. Обосновывается актуальность изучения синдрома самозванца в современном обществе: анализируются специфика, механизмы и контексты его манифестации. В статье приводятся результаты эмпирических исследований, проведенных в последние годы, которые охватывают как общие закономерности распространенности синдрома самозванца, так и углубленный анализ этиологических факторов, провоцирующих его возникновение у клиентов разного пола, возрастных категорий и социально-статусных позиций.

**Imposter syndrome in a women and men of different ages in the modern
world**

I.V. Tupeko

master's student, KSPU V.P. Astafyev

Krasnoyarsk, Russia

***Academic supervisor: Mosina N.D., Candidate of Psychological Science,
Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of
Primary Education KSPU V.P. Astafyev***

*Imposter syndrome, irrational attitudes, guilt, shame, self-blame, self-
reported attitudes, blaming other*

This article provides a historical and analytical review of the genesis of the term "impostor syndrome," examines the main areas of research on its

manifestations in individuals of various age groups, and provides a typology of these manifestations in historical perspective. The article also highlights the relevance of studying impostor syndrome in modern society, analyzing its specific features, mechanisms, and contexts of manifestation. The article presents the results of empirical studies conducted in recent years, which cover both general patterns of the prevalence of impostor syndrome and an in-depth analysis of the etiological factors that trigger its occurrence in clients of different genders, age categories, and social status positions.

Изначально синдром самозванца как термин появился в 1978 г. в работах Паулины Клэнс и Сьюзан Аймс, которые детально рассматривали проявление данного феномена у женщин [Клэнс, 1978]. Дальнейшие исследования показали, что синдром самозванца проявляется как у женщин, так и у мужчин. В связи с этим П.Р. Клэнс изменила свой подход с феминно-центрированного на гендерный, признающий возможность его проявления и у мужчин. Впоследствии она выделила несколько признаков, наличие которых свидетельствует о присутствии синдрома самозванца: цикл самозванца, потребность быть особенным или самым лучшим, синдром супергероя, боязнь поражения, отрицание собственной компетентности и обесценивание похвалы, страх и чувство вины, связанные с успехом. При этом П. Клэнс утверждает, что не все перечисленные черты должны присутствовать одновременно: для диагностики достаточно наличия минимум двух признаков из шести [Клэнс, 1985].

Наиболее объемно и подробно историю происхождения термина «синдром самозванца» в отечественной науке рассмотрела Л.И. Булгакова в своей статье, где она указывает этапы становления и формирования термина, предпосылки, а также все то, что определяет данное понятие в современной науке [Булгакова, 2018].

Гендерный аспект развития и функционирования синдрома самозванца рассматривался самим автором – П.Р. Клэнс. Вместе с зарубежными

авторами, изучающими гендерный подход в терапии, этот аспект впоследствии был рассмотрен и отечественным исследователем И.Г. Малкиной-Пых [Малкина-Пых, 2006].

Изначально П.Р. Клэнс полагала, что женщины более подвержены синдрому самозванца, нежели мужчины, однако последующие исследования, проведенные как ею самой, так и А. Левин и Дж. Крамрин в 1975 г., доказали, что различия по полу практически не имеют статистической значимости [Левин, Крамрин, 1975]. По этой причине П.Р. Клэнс в своих наиболее известных книгах отходит от чисто женской спецификации данного синдрома к учету гендерных особенностей его формирования и терапии. В своих работах она обозначает две гендерные особенности, лежащие в основе формирования синдрома самозванца. У женщин соответствующий вариант обозначается термином «сверхженщина», у мужчин – «самосовершенствующийся мужчина». У женщин формирование синдрома самозванца происходит в направлении, сочетающем материнскую и трудовую сферы деятельности, где женщина стремится стать идеальной во всех областях и начинает корить себя за недостаточно хорошие, с ее точки зрения, результаты. У мужчин развитие синдрома самозванца, хотя и связано преимущественно с профессиональной сферой, также может включать аспект «хорошего отца», когда мужчина постоянно совершенствуется и помещает себя в жесткие рамки завышенных требований [Клэнс, 2001].

В современном научном пространстве продолжается изучение синдрома самозванца и его проявлений с учетом гендерного фактора. Это обусловлено значительными изменениями в социальной, семейной и психологической сферах современного мира, которые порождают новые направления, в рамках которых может формироваться синдром самозванца. Новые сферы и аспекты проявлений требуют дальнейшего изучения и разработки дифференцированных форм работы с мужчинами и женщинами.

Наиболее подвержены риску возникновения синдрома самозванца

женщины, занимающиеся бизнесом, специалисты в областях с традиционным преобладанием мужчин, а также женщины, занимающие традиционно мужские должности.

Джессами Хибберд [Хибберд, 2021] в своей работе обобщила накопленные за несколько лет материалы и сформулировала несколько теорий, объясняющих формирование синдрома самозванца у женщин.

Первая теория может быть описана следующим образом: «успех» в общественном сознании является словом мужского рода, поскольку традиционно ассоциировался с получением статуса, власти и ресурсов. Исторически сложилось, что все три понятия долгое время связывались именно с мужчинами. Современное общество предоставляет больше возможностей, но термин «успешная женщина» до сих пор может вызывать внутренний дискомфорт.

Вторая теория формулируется как «запрограммированность женщин на страх неприятия». Женщины, находившиеся на значительном удалении от родственников, не чувствовали себя защищенными, что сделало их более чувствительными к неодобрению со стороны окружающих, в отличие от мужчин, которые всегда сохраняли контакт с родными и были уверены в их принятии. Данный эволюционный «пережиток» сформировал у женщин более острую реакцию на критику, а также повышенную чувствительность к видимым признакам заслуженного неодобрения, что создает основные условия для развития синдрома самозванца.

Третья теория получила название «заниженные ожидания со стороны общества». Согласно ей, от женщин в целом ожидают меньших успехов, чем от мужчин. Распространение стереотипа о собственной некомпетентности приводит к тому, что женщины, не только компетентные, но и успешные, склонны приписывать свои достижения внешним факторам.

Четвертая теория – «непривлекательность успеха для женщин». Несмотря на то что за последние пятьдесят лет число женщин-руководителей

значительно выросло, негативное отношение к женщинам-лидерам сохраняется до сих пор. Руководители женского пола, как правило, получают менее благоприятные отзывы, чем их коллеги-мужчины, вызывают меньше симпатий и подвергаются резкой критике за мужской стиль управления. Вероятно, страх получить негативную оценку заставляет женщин преуменьшать свои заслуги и приписывать их внешним, не вызывающим резкого осуждения факторам, что в итоге может привести к потере веры в себя и собственный опыт – а это классическое проявление синдрома самозванца.

Пятая теория говорит о «самоисполняющемся пророчестве». Женщины, сомневающиеся в своих способностях и опасющиеся «разоблачения», своим поведением могут превратить такие убеждения в самоисполняющееся пророчество. Из-за неуверенности в себе они реже высказывают свое мнение, боятся принимать решения и часто лишены здоровых амбиций. Как следствие, они неизбежно начинают проигрывать коллегам-мужчинам. Это может избавить их от чувства диссонанса, но приводит к еще большей неуверенности и возникновению замкнутого круга.

Шестая теория – «удаленная работа и женщины». Работа из дома, вероятно, более привлекательна для женщин, особенно для тех, у кого есть дети. Согласно исследованиям, в организациях, делающих ставку на удаленную работу, женщины чаще занимают руководящие должности. Предположительно, удаленная работа более комфортна и удобна для женщин, активно строящих карьеру. Кроме того, женщины извлекают больше пользы из гибкого графика, чем мужчины, поскольку вынуждены выполнять больше обязанностей по уходу за детьми. Почему «удаленные» сотрудники особенно подвержены синдрому самозванца? Одна из причин заключается в том, что работа на дому существенно ограничивает возможности получения положительной обратной связи и предполагает весьма узкий диапазон эмоциональных проявлений – во многом потому, что

большая часть взаимодействия происходит онлайн. Таким образом, перечисленные теории требуют дальнейшего изучения – как для их подтверждения, так и для возможного опровержения.

Не лучше обстоит ситуация и с мужчинами в современном обществе. По версии Хибберд [Хибберд, 2021], от мужчин ожидается определенное поведение: «самореклама», дерзость, амбициозность, некоторое высокомерие. Они должны быть сильными, эмоционально устойчивыми и абсолютно уверенными в себе – «суперменами». Эти стереотипы могут подавить у мужчин желание говорить о своих переживаниях и о том, что они могут чувствовать себя «обманщиками». Несоответствие мужским стереотипам влечет за собой осуждение мужчины, не соответствующего им, и усиливает ощущение фальши внутри.

Первым стереотипом можно назвать стереотип успешного бизнесмена: это успех в работе, финансах и социальном статусе. В современном представлении «настоящий мужчина» имеет высокую зарплату, символы статуса, соответствующую одежду. Некоторые мужчины чувствуют, что эти атрибуты иллюзорны и что на самом деле они – обманщики, не заслуживающие того, что имеют. Как и женщины-самозванцы, они уверены, что не являются лучшими в своей профессии, а успеха добились лишь благодаря удаче или стечению обстоятельств. Они боятся всего этого лишиться, что и вызывает стресс.

Вторым мужским стереотипом является «спортсмен». В общественном сознании «настоящий мужчина» неизменно должен быть крупным, сильным и ловким. Акцент на силе, независимости, стойкости, конкурентоспособности и жесткости настолько разрушителен, что получил название «токсичной маскулинности». Именно этот стереотип толкает мужчин на посещение спортзалов. Однако если тело не соответствует внутренней «реальности», развивается синдром самозванца. Возникает замкнутый круг: чем слабее мужчина себя ощущает, тем больше стремится

создать внешний образ силы, но чем больше у него мышц, тем сильнее чувство фальши. Мужчины, которых общество вынуждает быть «спортсменами», часто чувствуют, что носят маску и являются кем-то иным, нежели они есть на самом деле. Именно это несоответствие между истинными чувствами и внешним впечатлением служит основной причиной развития у них синдрома самозванца.

Третьим стереотипом является «семьянин». Чтобы соответствовать ему, мужчина должен выполнять целый ряд «отцовских обязанностей». Проблема в том, что некоторые мужчины лишены глубокой эмоциональной связи со своим потомством – хотя бы потому, что в большинстве семей основным опекуном является мать, по крайней мере в первые месяцы жизни ребенка. Поэтому некоторые отцы могут прийти к выводу, что на самом деле они не такие уж чудесные папы, какими их считают окружающие. Люди видят, как по выходным они с детьми играют в мяч, но «самозванец-семьянин» знает, что если ребенок ушибется или поранится, то прибежит не к папе, а к маме. Это может вызвать характерное для синдрома самозванца чувство обмана [Манн, 2022; Хибберд, 2021].

Исследования, проведенные Джессами Хибберд и Сэнди Манн, показывают, что актуальность изучения формирования синдрома самозванца и работы с ним в современном обществе не только не угасает, но и развивается с новой силой. По этим причинам названные авторы дополняют методики П.Р. Клэнс собственными наработками в области диагностики видов и форм проявления синдрома самозванца, его терапии и расширяют возможности взаимодействия с клиентами.

Основываясь на знаниях и методиках, описанных выше, нами был проведен установочный эксперимент по выявлению уровня проявления синдрома самозванца, а также по уточнению элементов, способных провоцировать его проявление как в каждом конкретном случае, так и в общей картине.

Для организации исследования нами были выделены критерии проявления синдрома самозванца. В сфере общего состояния и измерения уровня проявления синдрома самозванца использовались тесты П. Клэнс и С. Манн. Чувственно-эмоциональная сфера исследовалась с помощью адаптированного теста измерения чувств вины и стыда TOSCA-3 (Тангрей). В когнитивной сфере применялся тест на иррациональные установки А. Эллиса. Самоотношение клиентов изучалось при помощи опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. В констатирующем эксперименте приняли участие 7 женщин и 4 мужчины среднего возраста.

Результаты общего теста П. Клэнс показывают, что у женщин ответы, находящиеся в границах от среднего уровня проявления и выше, встречаются чаще, чем у мужчин. Это же подтверждается и вторым общим тестом, разработанным Манн. Мы предполагаем, что это связано с бóльшим социальным давлением, которое испытывают женщины по сравнению с мужчинами, причем данное давление может оказываться с самого детства. Разница в проявлении синдрома у мужчин и женщин, вероятно, обусловлена особенностями воспитания в детском возрасте и различной степенью социального давления.

Специализированная методика TOSCA-3, направленная на изучение чувств вины и стыда, дала следующие результаты. При изучении чувства вины и стыда у женщин было выявлено, что более половины респондентов испытывают средний или высокий уровень проявления стыда. Аналогичные показатели были выявлены и у мужчин: в более чем половине случаев они также демонстрируют средний или высокий уровень стыда. В области чувств мужчины и женщины не обнаруживают значительных различий. Чувство вины в границах среднего значения показали три женщины-респондента, а одна – в значении высокого уровня проявления вины. У мужчин половина респондентов показала средний уровень чувства вины, а один – высокий. Изучение респондентов в аспекте обвинения других показало, что женщины

в пяти случаях из семи проявили средний уровень обвинения других. У мужчин двое респондентов показали средний уровень обвинения других, а один – высокий.

Анализируя результаты теста на иррациональные установки А. Эллиса, мы отмечаем, что выявлены группы установок, по которым испытуемые набрали средний или высокий уровень их проявления. По шкале катастрофизации четыре клиентки набрали средний уровень проявления иррациональных установок, а одна – высокий. У мужчин трое респондентов набрали средний уровень по этой шкале. Это показывает, что у женщин по сравнению с мужчинами иррациональные установки в данном блоке проявлены сильнее, что может быть связано с воспитанием либо с биологической составляющей. По шкале иррациональных установок, связанных с долженствованием в отношении себя, у пяти женщин выявлен средний уровень, а у мужчин трое показали средний уровень и один – высокий. Это говорит о том, что у мужчин в большей степени выражены иррациональные установки в отношении себя, что может быть обусловлено мерой ответственности, которую они берут на себя в рабочих и семейных отношениях (защитник, отец, добытчик и т.д.). По шкале долженствования в отношении других все семь женщин показали средний уровень иррациональных установок. У мужчин трое показали средний уровень и один – высокий. Данные ответы свидетельствуют о достаточно сильном влиянии общества и семьи на формирование требований к другим людям. По шкале иррациональных установок, связанных с низкой фрустрационной толерантностью, у пяти женщин был выявлен средний уровень, а у одной – высокий. У мужчин только один показал средний уровень. Эти результаты показывают, что у мужчин в силу определенных обстоятельств (возможно, связанных с воспитанием или особенностями психологического развития) уровень принятия поведения других людей выше, чем у женщин. В данном блоке именно вопросы, связанные с принятием поведения окружающих,

вызывали у женщин бóльшие трудности. По шкале иррациональных установок, связанных с оценочностью и рациональностью мышления, четыре женщины показали средний уровень и одна – высокий. У мужчин только один респондент показал средний уровень. Полученные данные можно объяснить тем, что мужчины более склонны к рациональному мышлению и оценке других людей, тогда как женщины чаще поддаются эмоциональным импульсам и ориентируются на представления о «правильности» общественных мнений. Вероятно, здесь играет роль именно гендерная составляющая.

Пятым тестом, использованным для уточнения источников формирования синдрома самозванца, стал тест самоотношения Столина-Пантелеева. Рассмотрим значения, выходящие за рамки нормы. Согласно данному тесту, у женщин в большинстве шкал наблюдалось разделение на завышенную или заниженную самооценку практически в каждом рассматриваемом направлении. В то же время у мужчин наблюдается почти повсеместное преобладание завышенной самооценки по всем шкалам, кроме шкалы самообвинения. По шкале «Самообвинение» трое мужчин набрали количество баллов, соответствующее заниженной самооценке, и один – завышенной. У женщин по этой шкале заниженная самооценка зафиксирована в половине случаев. Шкалы «Самоуверенность» (I) и «Самоинтерес» (IV) у женщин в половине случаев показывали низкий уровень самооценки, в то время как у мужчин эти две шкалы находятся в значениях, характерных для завышенной самооценки.

Рассматривая результаты теста, мы предполагаем, что в области самоотношения у женщин на самооценку может влиять большее количество факторов, чем у мужчин. Предположительно, это также может быть связано с социальным образом женщины, транслируемым в обществе и в семье с самого раннего детства.

Таким образом, при комплексном исследовании синдрома самозванца с

использованием указанных методик мы видим, что у женщин он проявляется более отчетливо и ярко. В то же время индивидуальные методики, направленные на выявление более конкретных источников влияния на формирование и проявление синдрома самозванца, показывают, что в области чувств вины и стыда женщины демонстрируют бóльшую склонность к формированию синдрома самозванца, нежели мужчины. В когнитивной сфере у женщин также выявляется несколько большее количество иррациональных установок среднего или высокого уровня по сравнению с мужчинами. В области самооценки и мужчины, и женщины показывают завышенную самооценку по ряду шкал, однако стоит отметить, что заниженная самооценка у женщин в исследованных шкалах встречается чаще, чем у мужчин.

Список литературы:

1. Булгакова Л.И. "Синдром самозванца": история возникновения термина, основные концепции и их трансформация [Электронный ресурс] // Психология и психотерапия семьи. 2018. №3. С. 30-37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-samozvantsa-istoriya-vozniknoveniya-termi-na-osnovnye-kontseptsii-i-ih-transformatsiya>
2. Клэнс П. Р. Самозванец Психотерапевт. Методики для тех, кто желает избавиться от низкой самооценки, чувства страха и вины, [Пер. с англ.] / Паулина Роуз Клэнс. СПб.: Пирожков, 2001. 220с.
3. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М.: «Эксмо», 2006. 356с.
4. Манн С. Синдром самозванца. Как перестать обесценивать свои успехи и постоянно доказывать себе и другим, что ты достоин. М. Эксмо. 2022. 208с.
5. Хибберд Д. Синдром самозванца. Как вырваться из ловушки токсичного мышления. М. Библос. 2022. 267 с.
6. Шевелева М.С. Феномен самозванца: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная

психология. 2023. Том 12. № 2. С. 116-124. DOI:
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120211>

7. Шевелева М.С., Корниенко Д.С., Пермякова Т.М. Шкала феномена самозванца: психометрические характеристики русскоязычной версии [Электронный ресурс] // Психологический журнал, 2021, том 42, №1, с. 132-142.<https://mpowir.org/wp-content/uploads/2010/02/Download-IP-in-High-Achieving-Women.pdf>
8. Levine, A., Janice Crumrine, J. (1975) Women and the Fear of Success: A Problem in Replication, American Journal of Sociology 80, no. 4: 964-974

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ, ОБУЧЕНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Образовательная практика по развитию текстовой деятельности обучающихся на уроках биологии

Е.А.Галкина

г. Красноярск, Россия

*Текстовая деятельность, виды чтения, метапредметные результаты,
урок биологии, приемы работы с текстовой информацией*

В статье рассматривается структура текстовой деятельности обучающихся, организационно-педагогические условия ее развития в основном общем образовании. Текстовая деятельность обучающихся способствует достижению метапредметных результатов (универсальных учебных познавательных, коммуникативных, регулятивных действий). Раскрывается значимость видов чтения и читательских умений обучающихся. Описывается образовательная практика использования приемов работы по развитию текстовой деятельности обучающихся на разных этапах урока биологии.

Educational practice for the development of students' textual activities in biology lessons

E.A. Galkina

Krasnoyarsk, Russia

*Textual activity, types of reading, metasubject results, biology lesson,
methods of working with textual information*

The article examines the structure of students' textual activities and the organizational and pedagogical conditions for their development in general education. Textual activity of students contributes to the achievement of meta-subject results (universal educational cognitive, communicative, and regulatory actions). The importance of types of reading and students' reading skills is

revealed. The article describes the educational practice of using techniques for developing students' textual activity at different stages of a biology lesson.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования к метапредметным результатам относится образовательная практика овладения обучающимися навыками работы с информацией; восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории [ФГОС ООО, 2022].

Текстовая деятельность является основной сферой реализации познавательной и речемыслительной активности обучающихся [Васильевых, 2019]. Текстовая деятельность – это система действий обучающихся на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты, воспринимать и интерпретировать их [Рябухина, 2016].

Текстовая деятельность обучающихся формируется при просмотрном, поисковом, ознакомительном и изучающем видах чтения. В ходе текстовой деятельности у обучающихся развиваются следующие читательские умения: находить информацию, представленную в явном виде; интерпретировать и обобщать информацию текста; оценивать содержание, язык и форму текста; делать обобщения и выводы [Александрова, 2025].

В настоящее время в образовательной практике наблюдается смещение познавательных интересов обучающихся в сторону цифрового контента, что сказывается на их языковом развитии. Развитие текстовой деятельности обучающихся осуществляется при соблюдении ряда организационно-педагогических условий:

- 1) опора на требования ФГОС ООО и речеведческие знания о тексте;
- 2) создание мотивирующей среды, где обучающийся чувствует радость от понимания и создания текста;
- 3) использование разнообразных способов работы с текстовой информацией;

4) постепенное наращивание сложности заданий с учетом возрастных особенностей школьников [Тимофеева, Иргашева, 2025].

Урок биологии насыщен большим количеством специальных и общебиологических понятий, сложными детерминантными связями и описаниями процессов. Урок биологии является образовательным пространством для развития текстовой деятельности обучающихся.

Метапредметные результаты в системе основного общего образования рассматриваются как совокупность сформированности универсальных учебных познавательных, коммуникативных и регулятивных действий (далее – УУД) [ФГОС ООО, 2022].

Регулярная работа обучающихся с текстом на уроках биологии способствует формированию:

- познавательных УУД (базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией);
- коммуникативных УУД (общение, совместная деятельность, договариваться, распределять роли);
- регулятивных УУД (самоорганизация, самоконтроль, эмоциональный интеллект, принятие себя и других).

Образовательная практика обучения школьников способам текстовой деятельности реализуется на всех этапах урока биологии.

1) На этапе актуализация знаний и фиксации затруднений

Прием «Перепутанные логические цепочки». Обучающимся предлагается несколько утверждений по теме, с которыми они должны согласиться или опровергнуть. Работая индивидуально, обучающиеся отмечают перепутанные цепочки, далее обсуждают свои результаты в группе, аргументируют свою позицию на основе имеющихся знаний. Это учит критически оценивать текстовую информацию.

Прием «Мозговой штурм» с фиксацией максимального количества идей в виде кластера. Обучающиеся обозначают все ассоциации по теме,

учитель структурирует их на доске. В ходе урока кластер дополняется и корректируется на основе работы обучающихся с текстом параграфа учебника.

2) На этапе «открытия новых знаний»

Прием комбинированного применения традиционного печатного учебника и цифровых ресурсов. Печатная версия сохраняет роль основы изучения материала, экранная платформа служит дополнительным инструментом, ресурсом для углубленного чтения [Гавриков, 2025]. Например, подготовка обучающимися презентации по экологическим группам птиц, основанной на материалах учебника.

Прием «Составление концептуальной таблицы» используется при изучении сравнительного материала (типы растительных тканей, классы членистоногих, состав вдыхаемого и выдыхаемого воздуха человеком). Обучающиеся заполняют таблицу с признаками для сравнения. Это учит систематизировать и обобщать информацию, развивает критическое мышление.

Прием «Инсерт». Обучающиеся читают текст учебника, маркируя информацию на полях следующими знаками: V (это я знал); + (новая информация для меня); – (думал по-другому); ? (это мне не понятно, нужны уточнения). Это способ активного чтения, он развивает умение вдумчивого, осознанного чтения.

3) На этапе первичного закрепление с проговариванием во внутренней речи

Прием «Чтение с остановками». Текст параграфа учебника делится на смысловые части (например, описание процесса фотосинтеза). После чтения каждой смысловой части текста учебника учитель задает вопросы на прогнозирование: Как процесс произойдет дальше? Как вы думаете, почему получился такой результат?

Прием «Напиши объяснение». Обучающимся предлагается написать краткий текст, объясняющий биологическое явление (например, объясни другу, почему осенью листья желтеют?).

4) На этапе самостоятельной работы с самопроверкой

«Письмо по кругу». Каждый обучающийся получает возможность выразить свои мысли и идеи по определенной теме или продолжить размышления своих одноклассников (например, как можно сохранить растительные сообщества на планете?) [Беседина, Репина, 2025].

«Письмо без остановки». Учитель предлагает обучающимся по конкретной теме посмотреть видеофрагмент, рассмотреть репродукцию картины. Далее обучающимся предлагается написать отклик на увиденное. Обучающиеся в течение заданного времени (5-7 минут) пишут текст без остановки (например, просмотр и отклик на видеофрагмент «Разнообразие грибов») [Беседина, Репина, 2025].

5) На этапе включения нового знания в систему (повторение и применение)

«Создание ментальных карт». Обучающиеся не получают готовый опорный конспект, а создают его самостоятельно, преобразуя текст параграфа учебника в цветную графическую схему на листе с ключевыми словами, символами и стрелками (ментальные карты «Бактерии», «Водоросли»).

Текстовая деятельность на уроках биологии является важнейшим средством достижения метапредметных результатов обучающихся. Систематическое использование приемов работы с текстом повышает качество биологического образования, формирует у обучающихся гибкие навыки.

В целях совершенствования образовательной практики по развитию у обучающихся текстовой деятельности учителям биологии рекомендуется систематически применять различные техники, приемы работы с текстом на

уроке и во внеурочной деятельности; разрабатывать задания, адаптированные к конкретному контингенту обучающихся; осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, демонстрируя универсальность приемов работы с текстом; вовлекать обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность.

Таким образом, развитие текстовой деятельности обучающихся на уроках биологии является эффективным способом реализации задач ФГОС ООО.

Список литературы:

1. Александрова С.Э. Работа с текстовой информацией при проведении исследований на уроках в начальной школе // Концепт. 2025. №. 4. С. 102-119.
2. Беседина Е.П., Репина Е.А. Методика обучения письменному тексту с использованием педагогических технологий // Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе: сборник трудов V Международной научно-практической конференции, 29-30 ноября 2024 года. Рязань: РГУ имени СА Есенина. 2025. С. 98-101.
3. Васильевых И.П. Формирование текстовой деятельности учащихся как основа коммуникативно-познавательного процесса // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 04-06 июня 2019 года. М.: ФГБНУ ИСРО. 2019. С. 943-953.
4. Гавриков И.А. Использование печатных и экранных текстов при формировании читательской грамотности в начальной школе: к постановке проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. №. 4. С. 111-120.
5. Рябухина Е.А. Стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников // Филологический класс. 2016. №. 2 (44). С. 17-25.

6. Тимофеева К.А., Иргашева Т.Г. Формирование текстовых умений у младших школьников на уроках русского языка // Вестник науки. 2025. Т. 1. №. 4 (85). С. 246-256.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.12.2025).

Трансформация детства как фактор изменения личности в современном обществе: психолого-педагогический анализ

Е.В. Гордиенко

г. Красноярск, Россия

Детство, трансформация детства, социальная ситуация развития, цифровая социализация, кризис идентичности, произвольность, эмоционально-волевая сфера

Статья посвящена проблеме качественного изменения феномена детства в условиях цифровой трансформации, кризиса традиционных институтов социализации и социокультурной нестабильности. На основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, эпигенетической теории Э. Эриксона и современных эмпирических исследований (МГППУ, 2024–2025) анализируются сущностные характеристики современного детства. Выделены ключевые противоречия (парадоксы детства), приводящие к деформации личностного развития. Обосновывается необходимость перехода от модели «детства как объекта защиты» к модели «детства как субъекта участия» и переопределения фигуры взрослого как медиатора между ребенком и агрессивной медиасредой.

Transformation of childhood as a factor of personality change in modern society: a psychological and pedagogical analysis

E.V. Gordienko

Childhood, transformation of childhood, social situation of development, digital socialization, identity crisis, volition, emotional-volitional sphere

The article addresses the problem of qualitative changes in the phenomenon of childhood under conditions of digital transformation, the crisis of traditional socialization institutions, and sociocultural instability. Based on L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, E. Erikson's epigenetic theory, and contemporary empirical research (MSUPE, 2024–2025), the essential characteristics of modern childhood are analyzed. Key contradictions (paradoxes of childhood) leading to personality deformations are identified. The necessity of transitioning from the model of "childhood as an object of protection" to the model of "childhood as a subject of participation" and redefining the adult as a mediator between the child and the aggressive media environment is substantiated.

Детство как сложный социокультурный и психологический феномен всегда находилось в фокусе междисциплинарных исследований. Однако в последние десятилетия проблема детства приобрела новое, беспрецедентное звучание. Традиционно понимаемое как стадия биологического созревания и социального научения, детство сегодня предстает как культурно-исторический конструкт, стремительно трансформирующийся под воздействием целого комплекса факторов: глобальной информатизации, цифровизации всех сфер бытия, кризиса семейных ценностей, демографических изменений, миграционных процессов и формирования потребительской модели поведения [Аръес, 1999; Кон, 1988].

Особую остроту проблеме придает фиксируемый многими исследователями (Д.И. Фельдштейн, К.Н. Поливанова, И.С. Кон) феномен «исчезновения детства» – утраты его специфических, качественных отличий от мира взрослых. Стирание границ, раннее информирование детей о сложных аспектах взрослой жизни (сексуальность, насилие, экономика) без соответствующей психологической готовности к интеграции этого опыта

ведет к деформации личностного развития. С другой стороны, наблюдается парадоксальное сочетание «ранней экспертности» в цифровой среде и эмоционально-волевой инфантильности, беспомощности в ситуациях реального, а не виртуального действия.

Изменчивость социальной ситуации развития ставят перед психолого-педагогической наукой и практикой принципиальные вопросы – как сегодня понимать личность ребенка, каковы механизмы ее формирования в условиях «текучей» современности и двойной реальности? Традиционные возрастные периодизации и модели воспитания, разработанные в индустриальную эпоху, оказываются недостаточными. Необходим пересмотр категориального аппарата, методов исследования и подходов к сопровождению детства.

Цель настоящей статьи – на основе синтеза классических теорий (культурно-историческая психология Л.С. Выготского, эпигенетическая теория Э. Эриксона, идеи Ф. Дольто) и новейших эмпирических данных (исследования МГППУ, 2024–2025 гг.) проанализировать сущностные трансформации современного детства, выявить их влияние на личностное развитие ребенка и наметить возможные пути психолого-педагогического сопровождения, адекватные новым реалиям.

Ключевая проблема, выносимая на обсуждение, может быть сформулирована следующим образом: современное детство характеризуется фундаментальным разрывом между биологической и социальной линиями развития, между когнитивной информированностью и практической деятельностью, между автономией в цифровом пространстве и эмоциональной зависимостью, что требует переопределения самой сути возрастного развития.

Данная проблема распадается на ряд взаимосвязанных подпроблем.

1. Проблема разрушения традиционной социальной ситуации развития. По Д.И. Фельдштейну, ключевым моментом является разрыв социальной ситуации, когда взрослые перестают быть носителями

«сакрального знания» и образцом для подражания. Функции воспитания все больше делегируются социальным институтам (школа, детский сад) и медиа, что ведет к отчуждению ребенка от взрослого мира. Ребенок оказывается «рядом», но не «внутри» этого мира [Фельдштейн, 2011]. Формируется «неосвоенное пространство» между поколениями, растет культурная и духовная пропасть.

2. Проблема трансформации ведущей деятельности. Сюжетно-ролевая игра, которую Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин рассматривали как ведущую деятельность дошкольного возраста, создающую зону ближайшего развития и формирующую произвольность, вытесняется индивидуальными цифровыми развлечениями и структурированными занятиями по готовым сценариям. В младшем школьном возрасте учебная деятельность теряет внутреннюю мотивацию, ориентируясь на внешнюю оценку. В подростковом возрасте интимно-личностное общение замещается сетевыми коммуникациями, часто поверхностными и нестабильными. [Бурлакова, Клопотова, 2025]. Следствием является недоразвитие произвольной регуляции, эмпатии, способности к согласованию усилий и длительному удержанию цели.

3. Проблема двойной реальности и фрагментации идентичности. Современный ребенок живет одновременно в физическом и цифровом пространствах. Цифровая среда предоставляет возможности для конструирования множественных аватаров и Я-образов, что, с одной стороны, расширяет экспериментирование с идентичностью, а с другой – затрудняет достижение ее целостности (ключевая задача подросткового возраста по Э. Эриксону). Механизмы мгновенного поощрения (лайки, комментарии) формируют зависимость от внешних знаков одобрения, делая самооценку нестабильной и уязвимой. При этом реальные, требующие усилий и отсроченного результата деятельности (учеба, творчество, спорт) воспринимаются как менее значимые.

4. Проблема эмоционально-волевой незрелости при когнитивной перегруженности. Эмпирические исследования фиксируют парадокс: дети демонстрируют широкую информированность, быструю обработку информации, высокую цифровую грамотность – и одновременно сниженную способность к произвольному вниманию, бедность активного словаря, трудности в построении развернутого высказывания, неумение переносить фрустрацию, импульсивность и эмоциональную неустойчивость [Жолудева, 2026]. Подростки осознают социальную необходимость учения, но не могут организовать свою деятельность для достижения учебных целей, если те не подкреплены мгновенной обратной связью. Это свидетельствует о глубинном дефекте в формировании исполнительных функций.

5. Проблема размывания нравственных ориентиров и ценностного вакуума. В условиях, когда родители и школа перестают быть единственными авторитетами, а блогеры и сетевые «эксперты» транслируют часто противоречивые, прагматичные и гедонистические ценности, у ребенка не формируется устойчивая система нравственных координат. Коммерциализация детства, культ денег и силы, пропаганда цинизма через медиа ведут к примитивизации смысла бытия, дегуманизации сознания [Постман, 2006].

Все перечисленные подпроблемы требуют не констатации факта деградации детства (что было бы неверным и непродуктивным), а глубокого теоретического осмысления и выработки практических стратегий сопровождения. Задача состоит не в том, чтобы «вернуть» детство в догаджетную эпоху, а в том, чтобы понять новые механизмы развития и помочь ребенку адаптироваться к ним, сохранив при этом человеческую сущность.

Для адекватного понимания трансформаций детства необходим интегративный подход, сочетающий несколько классических и современных теорий.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского дает ключевой принцип: среда выступает не просто условием, а источником развития. Высшие психические функции сначала существуют в интерпсихической (социальной) форме и лишь затем интериоризируются. Следовательно, изменение знаково-символической среды (замена книги экраном, живого диалога – чатом, совместной игры – индивидуальным прохождением квеста) неизбежно меняет и структуру психических функций. Современный ребенок осваивает принципиально иные «культурные орудия», что ведет к формированию нового, не описанного в классических учебниках когнитивного профиля.

Эпигенетическая теория Э. Эриксона позволяет анализировать кризисы развития в условиях текучей современности. Кризис идентичности (подростковый возраст) в цифровую эпоху обостряется из-за преждевременного знакомства с травматическим содержанием и одновременной задержки реального социального взросления. Псевдоразрешение кризиса через виртуальные образы не дает чувства целостности, порождая диффузную идентичность.

Психоаналитический подход Ф. Дольто акцентирует субъектность ребенка с самого раннего возраста. Современный ребенок, будучи гиперопекаемым в материальном плане, часто лишен права быть услышанным как личность. Его бессознательные переживания не контейнируются взрослыми, что ведет к соматизации и невротизации [Дольто, 2013].

Работы Д.И. Фельдштейна дают конкретный социопсихологический анализ изменений в детской субкультуре России конца XX – начала XXI века. Он ввел понятие «разрыва социальной ситуации развития», показал трансформацию ценностных ориентаций и очертил задачу конструирования «нового взрослого» как медиатора [Фельдштейн, 2011].

Опираясь на результаты комплексных исследований Московского государственного психолого-педагогического университета, Научного центра проблем здоровья семьи и репродукции человека, а также региональных мониторингов (общая выборка более 56 000 респондентов), можно выделить следующие устойчивые характеристики.

Дошкольный возраст (5–7 лет):

- Сохранность интеллектуального потенциала при снижении длительности произвольного внимания.
- Выраженная зависимость от взрослого в выборе деятельности, трудности инициации собственных занятий.
- Снижение уровня самостоятельности.
- Вытеснение сюжетно-ролевой игры цифровыми развлечениями и структурированными занятиями [Жолудева, 2026].

Младший школьный возраст (7–11 лет):

- Падение учебной мотивации, ориентация на внешнюю оценку.
- Рост тревожности, связанной с оценочными ситуациями.
- У городских детей – высокие показатели оперативной памяти и скорости обработки информации при сниженных способностях к длительному удержанию внимания.
- У сельских детей – более развитые практические навыки, но меньший доступ к дополнительным ресурсам.

Подростковый возраст (12–17 лет):

- Формирование гибридных гендерных идеалов, множественность образов Я.
- Сложная, нелинейная связь между эмоциональным интеллектом и социометрическим статусом.
- Трансформация дружбы: от совместной деятельности к общим интересам и коммуникации в мессенджерах; появление феномена net-

дружбы, кибербуллинга, цифрового самоповреждающего поведения [Сорокоумова, 2026].

- Ведущий мотив – поиск своего места среди сверстников, при этом учебная активность снижается, если она не связана с актуальными потребностями возраста.
- Типология увлечений сохраняется (интеллектуально-эстетические, информационно-коммуникативные, азартные), но наполнение цифровизируется.

Сквозные характеристики:

- Снижение адаптивных способностей, импульсивность, острая реакция на запреты, неспособность переносить фрустрацию (по оценке детского омбудсмана Карелии Г. Сараева).
- Феномен «ранней экспертности» – глубокое погружение в узкие цифровые области без системного знания.
- Прагматичность и рациональность при трудностях долгосрочного планирования.
- Непризнание традиционных авторитетов, замена их сетевыми экспертами.

Проанализируем, как описанные изменения в детстве влияют на формирование базовых личностных структур.

Произвольность и саморегуляция. Как показали исследования, мгновенная обратная связь в цифровой среде (переход по ссылке, уведомление, лайк) разрушает механизмы отсроченного удовлетворения потребностей. Ребенок привыкает к немедленному результату и не развивает способность удерживать цель, преодолевая промежуточные трудности. В школьном возрасте это выражается в неспособности выполнять домашнее задание без внешнего контроля, «разваливании» деятельности при отсутствии мгновенного подкрепления. Формируется «клиповое сознание» как устойчивая когнитивно-личностная черта.

Идентичность. Конструирование множественных аватаров в соцсетях и играх дает иллюзию свободы самопрезентации, но фиксация на внешних знаках одобрения (количество лайков, подписчиков) делает самооценку крайне нестабильной. Отсутствие целостного, непротиворечивого образа Я, подкрепленного реальными поступками и отношениями, ведет к внутренней пустоте, которая может заполняться девиантными формами поведения (агрессия, аддикции) как способом «почувствовать себя живым».

Эмоционально-волевая сфера. Снижение живого, эмпатийного общения с родителями и сверстниками, замена его сетевыми взаимодействиями, ведет к обеднению эмоционального репертуара и неспособности распознавать чужие эмоции (дефицит эмоционального интеллекта). В то же время, перегрузка тревожной и агрессивной информацией из медиа вызывает хроническое эмоциональное напряжение, которое ребенок не умеет регулировать. Отсюда – вспышки гнева, истерики, уход в себя.

Ценностно-смысловая сфера. В условиях отсутствия устойчивых трансляторов культурных норм (традиционная семья, школа, церковь) и доминирования рыночной, гедонистической идеологии у детей формируется прагматичная, инструментальная картина мира. Смысл жизни часто сводится к успеху, потреблению, удовольствию. Высокие смыслы (служение, творчество, забота о других) либо не осваиваются, либо остаются декларативными, не становясь внутренними регуляторами поведения.

Классическая формула Л.С. Выготского «ребенок – взрослый – культура» в цифровую эпоху трансформируется, но не отменяется. Взрослый не может (и не должен) полностью оградить ребенка от цифровой среды, но он может и должен стать медиатором – переводчиком, проводником, который помогает ребенку осмыслять, критически оценивать и интегрировать информационный поток.

Задачи взрослого (родителя, педагога, психолога):

1. Контейнирование аффектов (по Ф. Дольто) – быть тем, кто выслушивает, называет чувства ребенка, помогает перевести невыразимые переживания в слово, не отвергая их и не паникуя.

2. Совместный анализ цифрового опыта – не запрет, а обсуждение: что ты видел? что чувствовал? правда ли то, что пишет блогер? какие еще есть мнения?

3. Восстановление практического действия – организация деятельности с реальным, осязаемым результатом (поделка, уход за растением, помощь другому, спорт, театр). Только через собственное усилие и его результат формируется воля и самоуважение.

4. Формирование метакогнитивных навыков – учить ребенка спрашивать себя: «Зачем я сейчас это делаю? Что я хочу узнать? Как я пойму, что достиг цели?».

5. Расширение социально значимого пространства – включение детей в реальные, а не симулятивные общности (кружки, волонтерство, дворовое сообщество, если оно сохранилось).

Образование должно переходить от трансляции знаний к проектированию ситуаций развития, от урока – к практике, от ответа – к вопросу. Педагог становится не транслятором, а навигатором, коучем.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Современное детство претерпевает качественные, системные трансформации, которые не сводятся к простому ускорению или замедлению развития, а ведут к изменению самой структуры психических функций, идентичности, эмоционально-волевой регуляции.

2. Ключевые противоречия (парадоксы) современного детства – между информированностью и неспособностью действовать, между автономией в сети и зависимостью от нее, между ранним знакомством со взрослыми темами и эмоциональной незрелостью, между декларируемой

ценностью ребенка и его реальным отчуждением – создают риски деформации личности.

3. Наиболее значимые риски: снижение произвольности и саморегуляции, фрагментация идентичности, рост тревожных и депрессивных состояний, эмоциональная нестабильность, прагматизация ценностно-смысловой сферы.

4. Преодоление этих рисков лежит не в плоскости ностальгического возврата к «детству без гаджетов», а в выработке новых форм психолого-педагогического сопровождения, основанных на классических теориях, но адаптированных к цифровой реальности.

5. Центральной фигурой такого сопровождения выступает взрослый (родитель, педагог, психолог) как медиатор между ребенком и медиасредой, контейнер аффектов, организатор реального практического действия и рефлексивного осмысления.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных программ развития произвольности, эмоционального интеллекта и критического мышления у детей дошкольного и школьного возраста в условиях цифровой социализации, а также на подготовку взрослых (родителей и педагогов) к выполнению новой функции медиации.

Список литературы:

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. 1999. 416 с.
2. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Психологический портрет современного дошкольника // Социальные науки и детство. 2025. Т. 6. № 4. С. 57–76.
3. Дольто Ф. На стороне ребенка. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2003. 416 с.
4. Жолудева С.В. Как понять ребенка поколения «альфа» // Российская газета. Федеральный выпуск: №12 (9848) 25.01.2026

5. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука. 1988. 269 с.
6. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201
7. Постман Н. Исчезновение детства. М.: АСТ, 2006.
8. Сорокоумова Г.В. Дружба подростков в цифровую эпоху: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/druzhba-podrostkov-v-tsifrovuyu-epohu-postanovka-problemy> (дата обращения: 16.05.2026).
9. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования, 8 (1), 45–54. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n1/47607
10. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Психол. центр "Ленато»; Балашиха: Фонд "Унив. кн.", 1996. 589 с.

Социально-психологическая адаптация детей с интеллектуальными нарушениями в новых экономических реалиях

С.А. Иванов, В.А. Кауткина

г. Красноярск, Россия

Социально-психологическая адаптация, интеллектуальные нарушения, новые экономические реалии, функциональная грамотность, коррекционно-развивающая работа, межведомственное взаимодействие, поддержка семьи

В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в условиях

современных экономических изменений, таких как цифровизация и трансформация рынка труда. Проанализированы теоретические подходы отечественных ученых (Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова), обосновывающие необходимость развивающей среды, компенсаторных стратегий и практико-ориентированного обучения. На основе теоретического анализа выделены ключевые факторы риска и факторы поддержки адаптации. Представлены прикладные рекомендации для специалистов образовательных и социальных учреждений. Подчеркивается важность комплексного и индивидуализированного подхода для обеспечения будущей автономии и социальной интеграции детей данной категории.

**Socio-psychological adaptation of children with intellectual disabilities
to new economic realities**

S.A. Ivanov, V.A. Kautkina

Krasnoyarsk, Russia

Socio-psychological adaptation, intellectual disabilities, new economic realities, functional literacy, correctional and developmental work, interdepartmental interaction, family support

The article examines the features of socio-psychological adaptation of children with intellectual disabilities in the context of modern economic changes, such as digitalization and labor market transformation. Theoretical approaches of Russian scientists (L.S. Vygotsky, A.R. Luria, S.L. Rubinstein, V.V. Davydov) are analyzed, substantiating the need for a developmental environment, compensatory strategies, and practice-oriented learning. Based on the theoretical analysis, key risk factors and support factors for adaptation are identified. Applied recommendations for specialists from educational and social institutions. The importance of a comprehensive and individualized approach to ensuring future autonomy and social integration of children in this category is emphasized.

Актуальность проблемы

Современные экономические трансформации (изменения рынка труда, цифровизация, повышение требований к уровню профессиональной и социальной компетентности) накладывают новые требования на систему образования и сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями. Эти изменения усиливают потребность в адаптационных механизмах, направленных на обеспечение социальной интеграции, психологического благополучия и будущей трудовой и бытовой автономии детей. В условиях «новой экономической реальности» возрастает значимость ранней социализации, формирования адаптивных поведенческих навыков и междисциплинарного сопровождения ребенка и семьи [Иванова, 2015].

Усложнение экономической среды требует пересмотра образовательных и социальных подходов к сопровождению детей с интеллектуальными нарушениями, поскольку традиционные модели социализации оказываются недостаточными. Системная поддержка должна включать коррекционное обучение, психологическое сопровождение, профессиональную ориентацию и социально-педагогическое взаимодействие с семьей.

Теоретические основы исследования

Важность данного подхода подчеркивал Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической теории. Ученый говорил о том, что развитие ребенка определяется системой социальных взаимодействий, которые формируют компенсаторные механизмы и новые уровни развития. По его мнению, именно взаимодействие ребенка с взрослым и обучающей средой играет ключевую роль в формировании высших психических функций. «Создание благоприятной учебно-социальной среды – необходимое условие формирования адаптивных функций у ребенка с нарушениями развития» [Выготский, 1982, с. 48]. В новых экономических условиях это означает необходимость развивать у детей практическую ориентацию, навыки

взаимодействия и способность к самостоятельному регулированию поведения.

Этот тезис находит развитие в нейропсихологическом подходе А.Р. Лурии. Ученый обосновал важность дифференцированной помощи детям с нарушениями когнитивной деятельности. Он указывал на необходимость компенсаторных стратегий, которые формируются в реальных условиях деятельности ребенка. «Коррекционная работа должна быть направлена не только на устранение дефицитов, но и на формирование компенсаций в реальных действиях» [Лурия, 1979, с. 153]. В условиях экономических преобразований акцент делается на обучении жизненно важным навыкам – от самообслуживания до элементарных трудовых операций.

В личностно-развивающем подходе В.В. Давыдова подчеркивалась значимость развивающего обучения и необходимости дифференциации образовательного содержания. Для детей с интеллектуальными нарушениями эффективны модульные программы, направленные на развитие функциональной грамотности и социальных навыков. «Дифференциация содержания и модульный подход способствуют развитию функциональной грамотности» [Давыдов, 1990, с. 105].

В психологической теории деятельности С.Л. Рубинштейна отмечалось, что личность развивается в процессе активной деятельности. Социально-профессиональная ориентация и участие в моделируемых бытовых ситуациях предоставляют детям опыт, необходимый для адаптации в условиях меняющихся экономических реалий. «Личность развивается в конкретных практиках жизнедеятельности; роль среды крайне важна» [Рубинштейн, 1996, с. 227].

Основные направления адаптационной работы

Помощь детям с интеллектуальными нарушениями в условиях новых экономических реалий можно условно разделить на следующие направления работы:

1. Развитие функциональной грамотности: обучение навыкам самообслуживания, финансовой грамотности на начальном уровне, элементарному цифровому взаимодействию.
2. Коррекционно-развивающая работа: программы по развитию познавательных функций (память, внимание, речь), формирование социальной компетентности.
3. Трудовая и социально-бытовая подготовка: обучение простейшим трудовым операциям, формирование навыков безопасного поведения.
4. Поддержка семьи: психологическое просвещение, снижение стрессовой нагрузки, помощь в доступе к социальным услугам, профилактика социальной дезадаптации. Современные исследования подчеркивают, что «межведомственное сопровождение повышает шансы успешной интеграции ребенка в сообщество» [Иванова, 2015, с. 42].
5. Межведомственное взаимодействие: совместная работа школ, интернатов, социальных служб, центров занятости, медицинских учреждений.
6. Подготовка специалистов: повышение квалификации педагогов и социальных работников в области инклюзивного и коррекционного образования.

Заключение

Таким образом, социально-психологическая адаптация детей с интеллектуальными нарушениями в условиях современных экономических преобразований требует комплексного, межведомственного и индивидуализированного подхода. Экономические вызовы усиливают необходимость формирования у детей практических навыков, социальных компетенций и устойчивого поведения. Эффективное сопровождение, основанное на теоретических принципах отечественной психолого-педагогической науки, возможно при сочетании усилий педагогов-психологов, социальных педагогов, семьи и государственных структур.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мысль и речь. М.: Педагогика, 1982. 350 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Педагогика, 1990. 240 с.
3. Иванова Н.П. Инклюзивное образование и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Образование, 2015. 176 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Наука, 1979. 384 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1996. 328 с.

Влияние субкультуры блогинга на формирование девиантного поведения детей младшего подросткового возраста

А.А. Катеринич, Т.Ю. Тихонович

г. Красноярск, Россия

Девиантное поведение, субкультура, блогеры, авторитеты, интернет, младший подростковый возраст

Статья представляет собой результат анализа психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов, посвященной последствиям смещения ориентаций ребенка от родительского и педагогического авторитета к авторитету блогеров, выступающих значимым фактором становления различных форм девиантного поведения.

The influence of the blogging subculture on the formation of deviant behavior in young adolescents

A.A. Katerinich, T.Yu. Tikhonovich

Krasnoyarsk, Russia

Deviant behavior, subculture, bloggers, authorities, the internet, early adolescence

The article is the result of an analysis of psychological and pedagogical literature of Russians and foreign authors devoted to the consequences of the shift of a child's orientations from parental and pedagogical authority to the authority of

bloggers, who are a significant factor in the formation of various forms of deviant behavior.

Подростковый возраст является важнейшим этапом перехода от младшего школьного возраста к юности. Именно в этот период происходит формирование личности, формируется когнитивная и эмоционально-волевая сфера психики. Вместе с тем, данные особенности все еще сильно уязвимы влиянию значимых авторитетов. Это обуславливает необходимость изучения возрастных особенностей подростка и выявить те факторы, которые способствуют формированию девиантного поведения и связаны с влиянием важных для ребенка новых авторитетов в интернет пространстве – блогерами.

Согласно биопсихосоциальной концепции Ю.А. Клейберга и Е.В. Змановской, девиантным называется поведение, которое отклоняется от общепризнанных социальных норм. Одним из ключевых факторов формирования девиантного поведения является психологический, которое включает в себя неблагоприятное взаимоотношение подростка со своим ближайшим окружением в виде значимых взрослых и группы сверстников [Змановская, 2021]. По определению Ю.А. Клейберга, девиантное поведение есть демонстрация человеком ценностного отношения к данным явлениям, сопровождаемых стремлением субъекта дистанцироваться от прежнего социального окружения и трансформировать господствующие до этого формы и структуры социальных норм [Клейберг, 2015]. В свою очередь, поддерживая данную позицию, Е.В. Змановская описывает объемную структурно-уровневую модель детерминации девиантного поведения, среди которых явно прослеживается следующая психологическая сторона факторов:

1. Индивидуально-личностный. Перечисляя основные причины проявления данного фактора Е.В. Змановская включает сюда дезадаптивные свойства личности. В них входят различные устойчивые черты и паттерны

поведения человека, которые мешают ему адаптироваться к социальной среде и эффективно взаимодействовать с людьми для достижения своих целей.

2. Деятельностный. В данном факторе Е.В. Змановская выделяет неразвитую или фрустрированную потребность в самореализации и сублимации личности. В него входят все препятствия, которые возникают у человека при стремлении к развитию и реализации себя.

3. Семейный. В данном пункте Е.В. Змановская выделяет недостаточную или нарушенную роль семьи в социализации личности, которая влияет на личность человека.

4. Межличностно-групповой. Первым пунктом автор раскрывает социальный статус, которым наделен человек в важной для самого человека группе. Вторым пунктом Е.В. Змановская выделяет негативное влияние группы на личность. Третьим же пунктом выступает отсутствие поддержки со стороны группы [Змановская, 2021].

Для описания влияния блогеров на данные факторы, формирующие девиантное поведение детей подросткового возраста, важно учитывать возрастные особенности данного периода.

1. Индивидуально-личностный. В когнитивном развитии, согласно теории Жана Пиаже, подростковый возраст соответствует четвертому этапу когнитивного развития – формально-операционному мышлению. Этот уровень предполагает завершение процесса перехода от конкретного, образного восприятия действительности к способности мыслить абстракциями, выстраивать гипотезы и проверять их обоснованность путем логических операций. На стадии формальных операций, подростки в процессе обучения осваивают на логическом уровне все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификацию, систематизацию. Постепенно они превращаются в единую целостную структуру, позволяющая их чередовать между собой [Пиаже, 2004]. Исходя из этого, следует отметить, что благоприятное прохождение

предыдущих этапов развития мышления способствует проявления интереса к осмыслению сложных окружающих их глобальных явлений, что формирует у подростка собственное мнение относительно философии, религии, политики и культуры. Помимо этого, Л.И. Божович подчеркивает, что мышление играет центральную роль в развитии психики ребенка, оно перестраивает и другие психические функции: восприятие, память, внимание и речь. Вследствие этого, данные процессы приобретают интеллектуализированную форму, при которой они становятся более контролируемыми и управляемыми, что позволяет подростку работать с абстрактными явлениями путем мыслительных операций [Божович, 2009].

В эмоциональной и волевой сфере подросткового возраста также происходит ряд существенных изменений. Описывая эмоциональные и волевые проявления у подростков, Л.И. Божович отмечала, что сама волевая сфера подростков зависит от эмоционального контекста. Подростки стремятся отдавать предпочтение в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет необходимого или требуемого [Божович, 2009]. Помимо этого, автор отмечает, что развитие эмоциональной и волевой сферы также отличаются своей нестабильностью. Сама природа эмоций в данном возрасте обусловлена межличностными взаимодействиями, имеющую высокую значимость для формирования личности подростка. Стремление утвердиться среди группы сверстников вызывает у детей повышенную тревожность и страх, связанные с собственной субъективной привлекательностью и социальным статусом. Следует также учитывать и особенности переживаний эмоций самими подростками. Описывая подростковые эмоции, Л.И. Божович сообщает, что для подростков характерно «застревание» на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. Зачастую это влияет на разумное принятие решений, чем у взрослых или детей более младшего возраста. При этом, они могут быть и противоречивы между собой и сменять друг друга. Наиболее же острые

эмоциональные ситуации, подростком будут восприняты особенно сильно, закрепляя негативный опыт в поведении, что в будущем может привести к негативным реакциям [Божович, 2009].

Развитие когнитивной и эмоциональной сферы оказывает существенное влияние на развитие всей личности подростка. Согласно Л.И. Божович, у подростков происходит открытие внутреннего психического мира. В частности, происходит становление собственного «Я» человека, которое проявляется в стремлении отделиться от семейной идентичности и склонности к самонаблюдению, самовосприятию и познанию мира собственных переживаний [Божович, 2009]. Необходимо отметить, что течение данного процесса во многом зависит от стереотипов, которые были восприняты подростком на протяжении своей жизни от семьи и, прежде всего, от сверстников. Следовательно, в случае нарушения хода развития когнитивной и эмоциональной сферы подростка, данные сферы способны негативно сказываться на восприятии ребенком собственной индивидуальности, оказывая глубокое влияние на формирование представлений о себе и окружающей действительности, что потенциально ведет к развитию дезадаптивных свойств личности.

2. Деятельностный. При описании деятельностного фактора, особое внимание необходимо уделить особенностям изменения мотивации к учебной деятельности в подростковом возрасте. Отношение к учебной деятельности у подростка не уходит на второй план, а становится более избирательным. Согласно Л.И. Божович, если в младшем школьном возрасте мотивация к обучению обуславливалась стремлением примерить более взрослую социальную роль и получить одобрение от взрослых, что, в свою очередь, требовало от ребенка стремления получать хорошие оценки по всем предметам в школе, то в подростковом возрасте сама учебная деятельность и отношение к учителю несет избирательный характер [Божович, 2009]. Исходя из этого, подросток в это время проходит продолжительный этап рефлексии,

касательно знаний, умений, навыков, которые могут пригодиться ему при общении со взрослыми, сверстниками, а также в будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что на данный выбор существенным образом влияет сама фигура преподавателя, олицетворяющий собой ту или иную дисциплину. Исходя из этого, большое значение играет сама подача материала, а также умение доходчиво и интересно его объяснить. Стоит здесь отметить и то, что огромную роль здесь играет сам авторитет учителя как человека, изначально отделенного от семьи ребенка и его семейной идентичности. Именно личностные качества и авторитет преподавателя могут являться отправной точкой в расширении идентичности “Я” ребенка не только в плане освоения научных дисциплин, но также и в перенимании и переосмыслении уже своей личности подростком.

Если же мотивация к учебной деятельности у подростка не поддерживается, то это может привести к несформированности позитивных интересов подростка, что может стать причиной дефицита возможностей самореализации и хронической неуспешности в обучении, что в свою очередь станет важной предпосылкой в формировании уже девиантного поведения

3. Семейный. При описании семейного фактора, следует уделить особое внимание изменению во взаимоотношениях ребенка к родителю как авторитета при формировании жизненных установок личности. Ключевым фактором здесь является то, что ребенок все еще находится в окружении значимых взрослых, находясь с ними в одном пространстве. Тем не менее, само восприятие ребенка авторитетов существенно меняется. Как говорилось ранее, он начинает усиленно рефлексировать и переоценивать свое отношение к себе, к людям вокруг, а также об самой среде, где он все это время пребывал (семья, школа, общество, мироустройство и др.). Исходя из данных фактов. Л.И. Божович сообщает, что если до этого вся идентификация ребенка строилась вокруг его семьи, и ничем больше кроме нее не определялась, то теперь она становится для подростка недостаточной.

Отсюда появляется необходимость частично или полностью расстаться с семейной идентичностью, упустив место более широкой идентичностью «Я» [Божович, 2009]. Это часто и становится каузальной причиной всех конфликтов подростка со взрослыми: стремление к независимости и самостоятельного принятия решений в своем поведении с целью расширения и укрепления своего собственного чувства личности с одной стороны, и сложившимися семейными отношениями и традициями с другой.

При неблагоприятных условиях детско-родительского взаимодействия внутри семьи, а также взаимоотношений между родителями, указанный фактор существенным образом воздействует на структуру границ собственного «Я» подростка. Наряду с этим, затрудняется адекватное удовлетворение специфической потребности данного возрастного периода – ощущения принятия со стороны родителей при одновременном процессе отделения от них. Эти обстоятельства способны оказывать весомое влияние на процесс формирования отклоняющегося поведения путем поиска подростком альтернативных социальных групп, члены которых разделяют схожие ценностные ориентации.

4. Межличностно-групповой. Важную роль во влиянии межличностно-группового фактора на личность подростка играют особенности взаимоотношений подростка с группой сверстников. Известно, что подростки, находясь в возрастном равенстве друг с другом, при взаимодействии отрабатывают накопленные от взрослой среды образы социальных взаимоотношений. Исходя из данных предпосылок, Л.И. Божович формирует общую картину мира подростка, в которой, в совокупности со свойственным возрасту отстранением от семьи, из чего складываются особые взаимоотношения со сверстниками. Подросток больше не доверяет свои переживания, секреты, мнения и суждения авторитету родителей, перенося данный авторитет на сверстника или группы сверстников [Божович, 2009]. Благодаря такой сильной межличностной

сплоченности, в подростковой существуют объединения в особые группы, в которых существуют уже свои определенные законы и традиции, в противовес общепринятым нормам в обществе.

Стоит отметить, что социальный статус в данной возрастной период проявляется приверженности к определенной группе сверстников. В частности, Л.И. Божович отмечает, что приверженность к определенной группе и стремление показать себя является важной переменной в развитии самоидентификации детей подросткового возраста [Божович, 2009]. Само присутствие в группе сверстников делает подростка «своим» в их глазах. Если же он не входит в нее, то автоматически в этой группе причисляется к «чужим», из-за чего следует говорить об их закрытости и элитарности, что в свою очередь, только укрепляют собственную идентичность подростка, находящегося в той или иной группе сверстников.

Исходя из возможностей получения социального статуса внутри групп сверстников, выделяются важные требования, которые безусловно оказывают групповое влияние на подростка. Чтобы попасть определенную группу и обрести в ней определенный социальный статус, подростку необходимо разделять нормы и ценности, манеры поведения, обладать схожей системой ритуалов и моды, а также отношения к себе и миру вокруг.

Если же требования подростком не соблюдаются, он либо понижается в иерархии с другими участниками, либо неформально из нее исключается, что в свою очередь, вызывает у ребенка чувство одиночества, ненужности и отстраненности. Сам страх такого исхода, и стремление удовлетворить свое чувство самоидентификации с общностью сверстников, может подталкивать ребенка на совершение поступков, до этого ему не свойственных. Вследствие этого, низкий социальный статус, негативное групповое влияние, а также дефицит групповой поддержки может проявляться, с одной стороны, в стремлении соответствовать желаемой группе сверстников, а с другой, в

разнообразных требованиях данной группы, способствующих негативным проявлениям в личности подростка.

Анализируя возрастные характеристики подросткового периода и факторы риска формирования девиантного поведения, представляется важным исследовать влияние современной субкультуры блогинга на данные процессы. Согласно большому толковому словарю русского языка Г.Н. Складневской, блогером называется человек, который ведет собственный блог (дневник в интернете, содержащий записи, тексты, фото, видео) или от чьего имени он ведется, подчеркивая активное создание контента для аудитории [Складневская, 2006]. Таким образом, блогингом называют ту деятельность по ведению блога, где блогер публикует добавляемые записи, изображения, видео или другие материалы в сети Интернет. В свою очередь, субкультурой в данном словаре называется определенная часть культуры общества, которая отличается от доминирующей своими нормами, ценностями, языком или стилем поведения. Согласно исследованиям Mediascore, около половины российских подростков 9-13 и 14-17 лет предпочитают свое свободное время проводить за просмотром видеоблогов [Mediascore, 2025]. Широкая популярность данного явления и привела к возникновению субкультуры блогинга, которая, также характеризуется особыми поведенческими паттернами, символической атрибутикой, ритуалами и другими особыми способами коммуникации с аудиторией. Центральным элементом данной субкультуры является фигура блогера, выступающего в роли создателя контента и ориентира для аудитории.

Для подробного описания влияния блогеров на аудиторию, следует обратиться к понятию лидера. По определению А.В. Петровского, лидером является авторитетная личность, которая играет центральную роль в организации совместной деятельности и регулирует взаимоотношения внутри самой группы [Петровский, 1990]. Сам лидер в группе формируется исходя из ряда факторов:

1. Аттракция – привлекательность или непривлекательность индивида для окружающих на эмоциональном уровне.

2. Референтность – степень готовности окружающих признать его права принимать решение в значимых ситуациях, а также степень значимости его мнения при принятии коллективных решений.

3. Власть или активность – степень наделенности индивида властными полномочиями, а также возможности их использования в авторитетной ситуации [Петровский, 2007].

Сам блогер как лидер субкультуры, обладает схожими характеристиками. Он создает свой оригинальный контент, который удовлетворяет запросам определенной группы, что в будущем может стать его аудиторией, то есть участниками данной субкультуры. Помимо этого, важно и влияние блогера на особо преданную аудиторию и его способностью к ее к определенным действиям. Согласно данному подходу, необходимо выделить различные виды влияния лидера на группу и на конкретных людей. Достаточно полной является модель Е.В. Сидоренко, который выделяет следующие виды лидерского влияния:

1. Аргументация – представление обоснованных аргументов, с целью формирования или изменения отношения собеседника.

2. Самопродвижение – демонстрация собственных намерений и предъявлений своих компетенций для продвижения личной позиции.

3. Манипуляция – скрытое инициирование к переживаниям определенных состояний и принятию решений с выгодой для инициатора.

4. Внушение – целенаправленное неаргументированное воздействие на человека или группу людей, направленная на изменения их состояния, отношения к чему-либо и создание предрасположенности к определенным действиям.

5. Заражение – передача собственного состояния или отношения другим людям путем прямого или косвенного контакта. Может проявляться и усваиваться как произвольно, так и непроизвольно.

6. Побуждение импульса к подражанию – способность вызывать стремление быть подобным себе. Может произвольно и непроизвольно использоваться и подражаться.

7. Формирование благосклонности – получение расположения окружающих посредством демонстрации своих привлекательных качеств или оказание ему услуги.

8. Просьба – прямое обращение к адресату с целью удовлетворения своих потребностей или желаний.

9. Игнорирование – умышленное пренебрежение к человеку, выражающееся в демонстративном отсутствии реакции к высказываниям и действиям.

10. Принуждение – умышленное давление на человека к выполнению определенных действий с помощью угроз и лишений.

11. Нападение – внезапная атака на психику, совершаемая произвольно или непроизвольно, вызванное потребностью в психологической разрядке [Сидоренко, 2004].

Данные механизмы влияния, могут стать ключевыми для того, чтобы блогер, как авторитет в своем сообществе, мог достаточно эффективно влиять на ключевые факторы формирования девиантного поведения детей подросткового возраста. Тем не менее, несмотря на большое количество исследований, посвященные изучению девиантного поведения, а также поведению детей в сети Интернет, наблюдается недостаток исследований, непосредственно рассматривающих влияние блогеров как интернет авторитетов на факторы формирования девиантного поведения подростков. При этом, существенная часть исследований направлена на влияние интернета как глобальной сети на поведение подростков, упуская из

внимания роль блогеров в данных процессах. В частности, Г.У. Солдатова отмечает, что сам интернет для подростка становится не сколько определенной сферой жизни или деятельности, а как сложноорганизованное орудие, присваиваемое ребенком с целью совладания с трудными жизненными ситуациями согласно смыслу концепции Л.С. Выготского [Солдатова, 2025]. Исходя из данной особенности, имеются возможные риски, с которыми подросток может столкнуться, регулярно находясь в интернет пространстве. Это явление существенным образом может стать началом для экспериментального изучения роли влияния блогеров на развитие психики подростков.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
2. Змановская Е.В. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал, 2021. №1 (1). С. 12-23.
3. Клейберг А.Ю. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. М: Московский государственный областной университет, 2015. № 1 (51). С. 262-269.
4. Петровский А.В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007. С. 117-118.
5. Петровский А.В. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М.: Политздат, 1990. 494 с.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
8. Складаревская Г.Н. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. М.: Эксмо, 2006. 1133 с.
9. Солдатова Г.У. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский

девиантологический журнал. СПб.: Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2025. 12 с.

10. Mediascope. Kids & Teens: Children in numbers, children in digital. Features
of the behavior of child and teen audience. Moscow: Mediascope, 2025. 39 p.

Особенности формирования учебной мотивации у детей 10-11 лет

Е.М. Плеханова Е.В. Таскина

Красноярск, Россия

*Учебная мотивация, уровень мотивации, содержание учебной
мотивации, методики диагностики*

В статье рассматриваются актуальность изучения учебной мотивации у
четвероклассников, особенности формирования учебной мотивации,
представлены эмпирические данные полученные в ходе диагностики
внутренней мотивации.

Characteristics of the Development of Academic Motivation in Children Aged 10-11

E.M. Plekhanova, E.V. Taskina

Krasnoyarsk, Russia

*Academic Motivation, Level of Motivation, Content of Academic Motivation,
Diagnostic Methods*

This article examines the relevance of studying academic motivation in
fourth-graders, the characteristics of academic motivation development, and
presents empirical data obtained through intrinsic motivation assessment.

Актуальность рассматриваемой проблемы тесно связана с социально-
экономической обстановкой в стране. В условиях современного, постоянно
меняющегося мира вопрос выбора форм обучения и их эффективности
становится особенно важным. Дистанционная форма обучения, которая
стремительно вошла в нашу повседневность, возможность выбора онлайн-
школ, семейной формы обучения – все это факторы, существенно

трансформирующие устоявшиеся представления о школьном образовании, роли дисциплины и самодисциплины, а также формировании индивидуальной мотивации к учебе. Эти изменения напрямую зависят от факторов, которые традиционное обучение зачастую исключает. Тем не менее, есть аспекты, сохраняющие свою неизменность, например, возрастные изменения в психике и адаптационные процессы в развитии ребенка.

Особенности возраста 10-11 лет заключаются в переходе от детской стадии к раннему подростковому периоду. В этот момент мотивация к обучению у детей заметно снижается: у них появляются новые важные аспекты, например, стремление к самостоятельности, изменение ценностных ориентиров, желание противостоять влиянию взрослых и переосмыслить свое окружение. На фоне этих изменений интерес к обучению у детей часто ослабевает, особенно к 12 годам. Эту проблему подробно изучали Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и Д.Б. Эльконин. Они пришли к выводу, что снижение положительного отношения к учению связано не только с возрастными особенностями, но и с организацией учебно-воспитательного процесса. Осознание этих причин дает возможность корректировать процесс обучения заранее и применять профилактические меры для повышения учебной мотивации.

Мотивация детей в возрасте 10–11 лет также имеет ряд сложностей, препятствующих продуктивному обучению. В этом возрасте процессы познавательной деятельности находятся в стадии активного формирования, что может сопровождаться трудностями сосредоточения, непониманием отдельных задач и неустойчивостью интересов. Учебный материал нередко быстро надоедает ученику и вызывает утомление, если не поддерживается усилиями учителя.

Особенности мотивации и познавательной активности детей 10–11 лет можно резюмировать следующим образом: необходимость соблюдения школьного режима, изменения в характере взаимоотношений с

окружающими, а также появление новой ролевой фигуры учителя, задающего образец поведения. Кроме того, формирование устойчивой познавательной активности требует динамического пересмотра подходов к обучению [Грабал, 2002].

Анализируя критерии формирования учебной мотивации, Г.И. Щукина выделяет следующие аспекты: когнитивный (характеризующийся наличием познавательных вопросов и эмоциональной вовлеченностью ребенка в процесс деятельности), мотивационный (включающий создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность и завершенность деятельности) и действенно-практический (инициативность в познавательной деятельности, проявление различных уровней познавательной активности и настойчивости, степень самостоятельности ребенка) [Щукина, 1979]. Эта классификация критериев учебной мотивации будет взята за основу при проведении диагностики мотивации в контрольной и экспериментальной группах.

- Когнитивный компонент учебной мотивации. Характеризуется наличием познавательной активности, эмоциональной вовлеченностью ребенка в деятельность, мотивами саморазвития и самосовершенствования.
- Эмоциональный компонент учебной мотивации. Характеризуется созданием ситуаций успеха и радости, целенаправленностью деятельности, ее завершенностью.
- Деятельностный компонент учебной мотивации. Характеризуется инициативностью в познании; проявлением уровней познавательной деятельности и настойчивости, степенью инициативности ребенка

Для диагностики уровня учебной мотивации у учащихся четвертых классов в соответствии с определенными нами критериями были применены следующие методики:

- Методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой. Методика направлена на выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при

изучении ими конкретных предметов. Перед началом диагностики с каждым испытуемым была проведена предварительная беседа, направленная на уточнение их образовательных интересов, а также определения предметов, вызывающих наименьший интерес.

- Методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга направлена на выявление уровня учебной мотивации по эмоционально-личностному компоненту. В методике для детей младшего школьного возраста (переходящих из начальных классов в средние) акцент ставится на выявление общего (итогового) уровня мотивации успеха в целом и преобладающих мотивов

- Изучение мотивации учения при помощи методик Н.Ц. Бадмаевой. Методика предназначена для диагностики учебной мотивации школьников, разработана Н.Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации). Эта методика применялась нами для анализа деятельностного компонента учебной мотивации.

Участниками исследования стали 30 учащихся 4 классов возрастом 10-11 лет.

Рассмотрим ниже результаты констатирующего эксперимента. По итогам проведенной нами диагностики до начала группового консультирования мы получили следующие данные.



Рис. 1. Данные по методике диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой до консультирования, в %

На основании проведенного исследования была собрана информация, демонстрирующая, что в рассматриваемой группе учащихся наибольшее распространение имеет внутренняя мотивация к обучению, которая характеризует 53% участников. Этот показатель свидетельствует о том, что образовательный процесс для данных детей выстраивается на основе их искреннего желания учиться и естественного интереса к познанию. В частности, можно заметить, что дети проявляют наибольшую увлеченность теми видами деятельности, которые соответствуют их личностным предпочтениям и увлечениям. Успех и активное участие чаще всего наблюдаются в изучении тех предметов, которые вызывают у них живой интерес и гармонируют с их индивидуальными ценностями.

Так же рассмотрим степень выраженности внутренней мотивации.

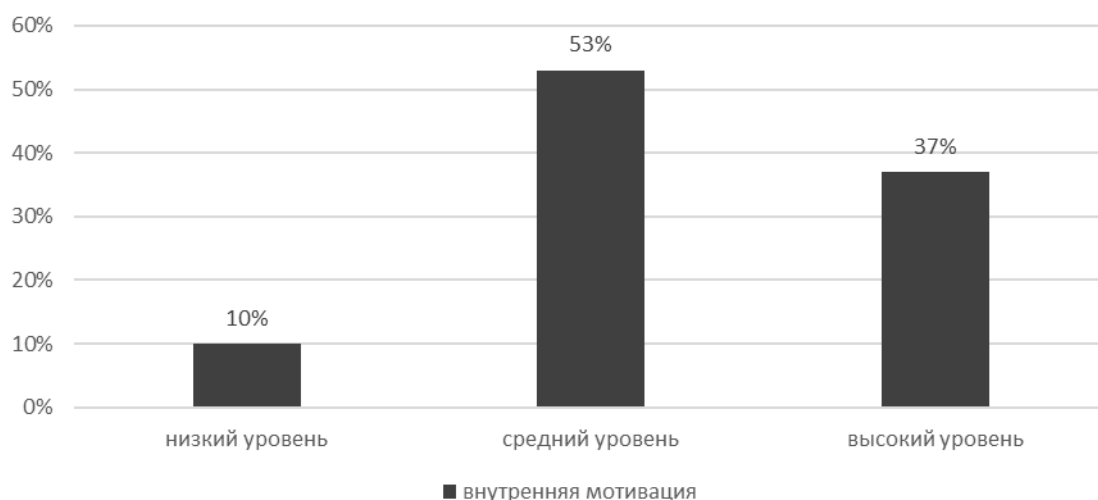


Рис. 2 - Распределения выраженности уровня внутренней мотивации в группе по методике диагностики направленности учебной мотивации Т.Д.

Дубовицкой до консультирования, в %

Средний уровень выраженности внутренней мотивации был отмечен у 53% опрошенных, что указывает на определенную неоднородность отношения к учебному процессу. Обычно такая мотивация характеризуется колеблющимся и неустойчивым интересом к учебе, выборочным предпочтением одних предметов перед другими, эмоционально окрашенным восприятием образовательной деятельности, а также склонностью к сменам ведущих интересов и видов активности. Группа детей с высоким уровнем внутренней мотивации, составляющая 37% от общего числа участников исследования, демонстрирует осознанное понимание значимости учебы не только как формального процесса, но, прежде всего, как способа получения знаний и навыков для их дальнейшего применения в реальной жизни. Именно эта осознанность побуждает их активно стремиться к более глубокому изучению предметов, независимо от внешних стимулов. Что касается 10% респондентов с низким уровнем внутренней мотивации, доминирующим фактором здесь оказывается отсутствие самого по себе интереса к обучению. Для этой категории учащихся ведущим стимулом зачастую становятся страх перед наказанием, опасение получить плохую

оценку или ожидание внешних вознаграждений. Такими вознаграждениями могут быть, например, разрешение пользоваться мобильными устройствами, возможность играть в компьютерные игры или предоставление других материальных поощрений.

Рассмотрим теперь качественное распределение в группе этих мотивов:

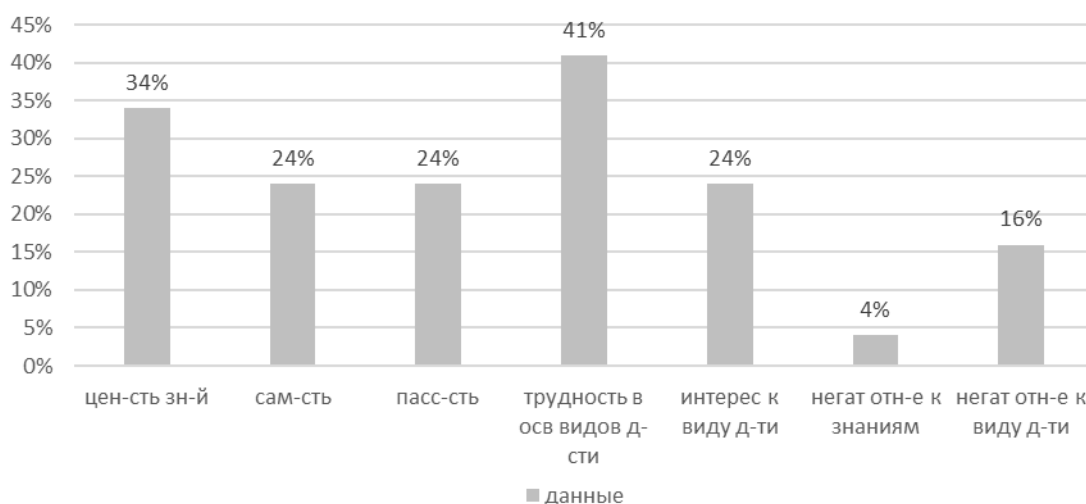


Рис 3. Качественное распределение данных в группе по методике диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой до консультирования, в %

Наибольшее внимание при внутренней мотивации к обучению дети уделяют трудностям в освоении деятельности, что подтверждается данными опроса – с этим сталкиваются 41% участников. Это указывает на необходимость включения в групповое консультирование практических упражнений, направленных на развитие новых навыков.

Значимость знаний отражена у почти трети участников группы, что составляет 34% респондентов. Это позволяет рекомендовать добавление в программу консультирования пункта, направленного на повышение осознания ценности знаний.

В группе наблюдается равнозначная выраженность самостоятельности, пассивности и интереса к различным видам деятельности, каждый показатель

составляет 24%. В то же время, негативное отношение к деятельности и знаниям представлено меньшей частью участников – 16% и 4% соответственно.

Распределение степени выраженности учебной мотивации по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга выглядит следующим образом:

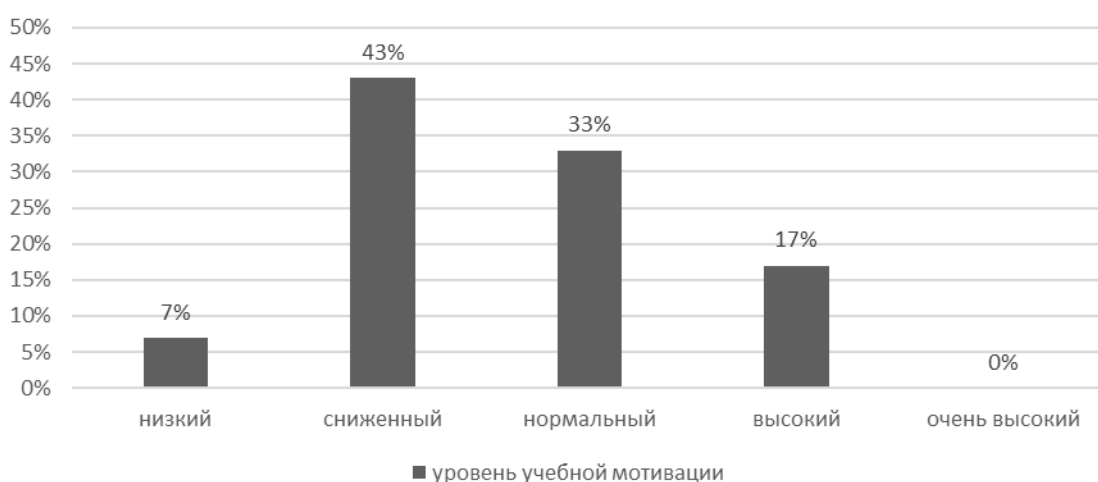


Рис 4. Распределения выраженности учебной мотивации в группе по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р.

Гинзбурга в группе до консультирования, в %

Сниженный уровень учебной мотивации у 43% опрошенных. Данный показатель может свидетельствовать о возможных трудностях детей с саморегуляцией. Эти трудности могут быть обусловлены как особенностями темперамента, затрудняющими длительное сосредоточение на учебных задачах, так и общим переутомлением. Физическое утомление может быть спровоцировано посещением внеклассных занятий и интенсивным учебным графиком, тогда как интеллектуальное – сложностью учебной программы.

Средний уровень развития учебной мотивации показали 33% опрошенных нами детей. Это свидетельствует о том, что их учебная активность в большей степени обусловлена стремлением к социальному

признанию и определенному положению в коллективе. Важными для них являются такие факторы, как чувство долга и ответственность перед семьей и одноклассниками. Четвероклассники, как правило, чувствуют себя в школе уверенно, однако их основная причина посещения – это возможность общения с друзьями и учителями. Им импонирует сама идея быть учеником. В то же время, познавательные мотивы у них развиты недостаточно, и сам процесс обучения не вызывает у них сильного интереса.

17% опрошенных показали высокий процент учебной мотивации. Эти ученики придают большое значение процессу обучения, активно участвуют в занятиях и проявляют стремление к достижению высоких результатов в соответствии с ожиданиями школы.

Низкий уровень учебной мотивации показали 7% опрошенных. Это указывает на то, что их побуждения к учебной деятельности не связаны с самим процессом приобретения знаний. Основными мотивами их поведения являются стремление к социальному одобрению и достижению престижного статуса. Следствием этого является отвлечение на посторонние занятия и игры во время уроков. Факторы, способствующие такому состоянию учебной мотивации, могут включать в себя как внутренние аспекты (личностные и психологические особенности, коммуникативные проблемы, поведенческие паттерны), так и внешние условия (сложность учебной программы, негативные межличностные отношения с учителем).

Очень высокой мотивации в группе опрошенных не было. В этом возрасте дети еще не обладают достаточными способностями к долгосрочному прогнозированию, структурированию деятельности и выделению внутренних смыслообразующих мотивов.

Систематизировать актуальность мотивов у учащихся 4 классов поможет нам методика диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой, которая позволяет определить

карту мотивов ученика, конкретизировав истинные мотивы и отметая случайно выбранные.

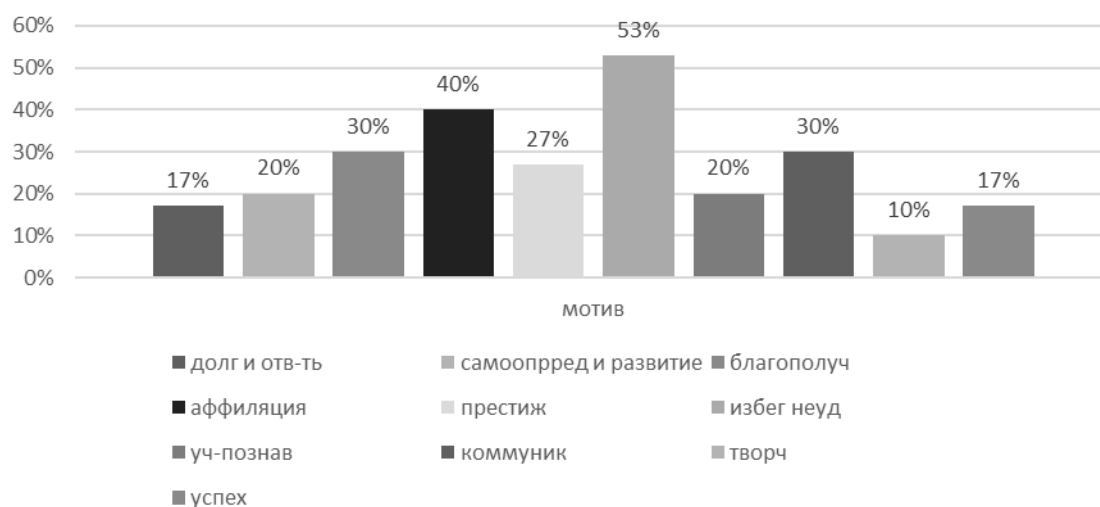


Рис 5. Распределения ведущих мотивов учебной мотивации у четвероклассников по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» В.М. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой, в группе до консультирования, в %

Согласно проведенной диагностике ведущим мотивом в группе является мотив избегания неудач (53%), аффиляции, как потребности в принятии и доверительных отношениях – 40% опрошенных из группы. Мотив благополучия и коммуникативный мотив у 30% участников исследования. Учебно-познавательный мотив, как ведущий в учебной мотивации лишь у 20% опрошенных. Низкие показатели у мотива долг и ответственность, и достижение успеха по 17%, и творческого самовыражения.

Таким образом, основа нашей коррекционной программы группового консультирования составит творческое задание, проходящие через весь курс консультирования, направленное на достижение успеха и выраженной

ответственности перед коллективом, с элементами самоопределения (выбора своего направления) и учебно-познавательной направленности.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология // Учебное пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7–44
3. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова М., 2003 520 с.
4. Грабал В. Мотивация достижения и развитие в процессе учебной деятельности // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидов в детском возрасте. М.: Просвещение, 2002 456 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. М.: Эксмо. 2004. 896 с.
7. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 456 с.
- 10.Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. №1. С. 76
- 11.Самойлова И.А. Особенности диагностики кризисных состояний подростков // Молодежь и наука XXI века: материалы XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции

студентов, аспирантов и молодых ученых / Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева, 2013.

12.Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979.

13.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 369с.

**Формирование трудовых навыков у младших школьников с
нарушением зрения: теоретический аспект**

Шандыбо С.В., Михневич С.А.

г. Красноярск, Россия

*ФГОС НОО ОВЗ, обучающиеся с ОВЗ, трудовые навыки, слабовидящие
младшие школьники, тифлопедагогика, компоненты трудовых навыков*

В статье рассматривается проблема формирования трудовых навыков у младших школьников с нарушением зрения. Актуальность исследования обусловлена ростом численности детей с ОВЗ в системе общего образования и необходимостью реализации требований ФГОС НОО ОВЗ; раскрыты психолого-педагогические особенности слабовидящих младших школьников, определяющие специфику формирования трудовых навыков. Со ссылкой на исследования ведущих тифлопедагогов (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, В.П. Ермаков, С.Л. Мирский, Л.И. Плаксина) представлена компонентная структура трудовых навыков.

**Formation of work skills in younger schoolchildren with visual impairment: a
theoretical aspect**

S.V. Shandybo, Mikhnevich S.A.

Krasnoyarsk, Russia

*FGOS NOO OVZ, students with disabilities, work skills, visually impaired
primary school children, education of children with visual impairment,
components of work skills*

The article examines the problem of developing work skills in primary school children with visual impairment. The relevance of the study is determined by the growing number of children with disabilities in the general education system and the need to implement the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of Students with Disabilities (FSES PGE SD). The psychological and pedagogical characteristics of visually impaired primary school children, which determine the specific nature of work skill formation, are revealed. Drawing on the research of leading experts in the education of children with visual impairment (M.I. Zemtsova, A.G. Litvak, V.P. Ermakov, S.L. Mirsky, L.I. Plaksina), a component structure of work skills is presented.

Согласно материалам Съезда руководителей коррекционных школ (Москва, 2024), численность обучающихся с ОВЗ в Российской Федерации за период с 2015-2016 по 2023-2024 учебный год возросла с 602 670 до 975 600 человек, при этом 583 800 школьников получают образование в инклюзивной форме [17]. Особую группу среди обучающихся с ОВЗ составляют дети с нарушениями зрения, у которых, как отмечают исследователи, ограниченность зрительного контроля объективно затрудняет формирование практических умений, пространственного ориентирования и самоконтроля [Земцова, 1973; Ермаков, 2000]. Среди всех жизненных компетенций, которые школа должна сформировать у ребенка с нарушением зрения, готовность к труду оказывается одной из самых уязвимых: зрительный дефицит напрямую ограничивает возможность освоения практических действий.

Возникает необходимость изучения проблемы формирования трудовых навыков младших школьников с нарушением зрения и разработки рекомендаций по их формированию, с опорой на структуру понятия «трудовые навыки», и с учетом психофизиологических особенностей данной категории обучающихся.

В отечественной педагогике понятие «трудовые навыки» традиционно рассматривается в рамках процесса трудового воспитания и обучения. К.Д. Ушинский определял труд как важнейшее средство воспитания личности, формирующее ответственность, дисциплину и самостоятельность, а А.С. Макаренко подчеркивал, что трудовая деятельность является основой формирования социальной личности, развивающей коллективизм и организованность. Однако для специальной педагогики, и в особенности для тифлопедагогики, более значимыми являются исследования, в которых трудовые навыки рассматриваются как сложное интегративное образование. С.Л. Мирский определял трудовые навыки как систему практических действий, формируемых в процессе трудового обучения, предполагающую умение школьника пользоваться инструментами, выполнять операции и организовывать работу [Мирский, 1980]. В.В. Сериков рассматривал трудовые навыки как элемент готовности личности к труду, через который следует развивать мотивацию к трудовой деятельности и активную жизненную позицию обучающегося [Сериков, 1988].

Анализ литературы позволяет выделить несколько подходов к структуре трудовых навыков. Ряд исследователей (С.Л. Мирский, Г.М. Дульнев) акцентируют внимание на деятельностной стороне, рассматривая навыки, прежде всего, как систему операций и действий, направленных на выполнение трудовых заданий [Мирский, 1980; Жидкина, 2005]. Другая позиция авторов-исследователей (Т.С. Жидкина, Н.Н. Кузьмина) делает акцент на включении в структуру не только операциональных, но и познавательных компонентов, подчеркивая, что успешное выполнение трудовой деятельности невозможно без понимания последовательности действий, осознания цели и результата работы [Жидкина, 2005].

Наиболее полный, с нашей точки зрения подход, представлен в исследованиях М.И. Земцовой, в которых трудовые навыки рассматриваются как многокомпонентное образование, включающее когнитивные,

мотивационные и регулятивные аспекты деятельности. М.И. Земцова подчеркивала, что формирование навыков связано не только с отработкой действий, но и с развитием способности планировать, контролировать и оценивать собственную деятельность [Земцова, 1973].

В рамках данного исследования мы обобщили выводы, представленные в исследованиях отечественных ученых, что позволило нам выделить следующие компоненты трудовых навыков слабовидящих младших школьников:

1. **Мотивационный компонент** – отражает отношение обучающегося к трудовой деятельности, уровень интереса и готовность к выполнению заданий. Именно мотивация «запускает» формирование трудовых навыков, что особенно важно для детей с нарушениями зрения, часто демонстрирующих неуверенность в собственных возможностях [Баряева, 2011; Воронкова, 2006; Сериков, 1988].

2. **Когнитивный компонент** – включает знания о способах выполнения действий, понимание последовательности операций, свойств материалов и инструментов (с опорой на осязание, слух, остаточное зрение), а также представление о конечном результате деятельности [Земцова, 1973; Воронкова, 2006].

3. **Операционально-деятельностный компонент** – связан с практическим выполнением трудовых действий, владением инструментами и материалами, точностью движений и аккуратностью [Мирский, 1980; Жидкина, 2005].

4. **Регулятивный компонент** – предполагает способность планировать предстоящую деятельность (определение этапов работы), осуществлять самоконтроль в процессе выполнения задания, оценивать качество результата и корректировать действия при обнаружении ошибок [Земцова, 1973; Воронкова, 2006].

В целом, можно отметить, что трудовые навыки у слабовидящих младших школьников представляют собой сложное системное образование, эффективное формирование которого возможно только при целенаправленной педагогической работе с учетом всех выше перечисленных компонентов.

Для понимания специфики формирования трудовых навыков у слабовидящих младших школьников необходимо изучить психолого-педагогические особенности данной категории обучающихся. Изучением этих особенностей занимались такие ученые, как М.И. Земцова, В.П. Ермаков, И.С. Моргулис, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и другие специалисты в области тифлопедагогики и тифлопсихологии [1; 6; 7; 8; 16].

Исходя из чего, можно сделать вывод, что ключевой особенностью, оказывающей влияние на формирование трудовых навыков у обучающихся с нарушением зрения, является отсутствие четкого зрительного образа реального объекта или предмета. М.И. Земцова в своей работе «Учителю о детях с нарушениями зрения» отмечала, что у слабовидящих детей снижена способность к восприятию деталей, цвета, формы и пространственного расположения предметов, что ограничивает возможность создания целостного образа объекта и, как следствие, влияет на способность представлять конечный результат трудовой деятельности [Земцова, 1973].

И.С. Моргулис в исследовании «Сенсорное воспитание учащихся начальных классов школ слепых в условиях трудового обучения» указывал, что глубокие нарушения зрения существенно видоизменяют взаимодействие ребенка с окружающей средой, что затрудняет формирование адекватных представлений о предметах и их свойствах. Он подчеркивал роль трудового обучения в коррекции этих недостатков, акцентируя внимание на важности сенсорного воспитания в контексте трудовой деятельности [Моргулис, 1973].

В.П. Ермаков и Г.А. Якунин в своей работе «Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения» отмечали,

что у детей с нарушениями зрения часто наблюдается снижение полноты, целостности и скорости восприятия, проблемы с дифференцировкой объектов, а также трудности в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов [Ермаков, 2000].

А.Г. Литвак в исследованиях по тифлопсихологии подчеркивал, что ограниченность зрительного восприятия влияет на формирование представлений о предметах и способах действий, затрудняет освоение трудовых операций, требующих точности и координации. Данный исследователь ввел понятие о компенсаторных механизмах и важности опоры на сохранные анализаторы [Литвак, 1973; Литвак, 1985].

На основе анализа работ указанных авторов можно выделить следующие особенности слабовидящих младших школьников, учет которых необходим для формирования трудовых навыков [Земцова; Ермаков; Жидкина; Баряева; Моргулис]:

Таблица 1 – Психолого-педагогические особенности слабовидящих младших школьников и их проявление в трудовой деятельности

№	Психолого-педагогические особенности обучающихся с нарушениями зрения	Проявление в трудовой деятельности
1.	Снижение зрительного восприятия	Трудности в различении деталей, неточность движений, ошибки при выполнении операций
2.	Замедленный темп переработки информации	Более длительное выполнение заданий, необходимость повторений
3.	Недостаточное развитие мелкой моторики	Затруднения при вырезании, склеивании, работе с мелкими деталями
4.	Трудности в организации деятельности	Нарушение последовательности действий, зависимость от помощи педагога
5.	Снижение устойчивости внимания	Быстрая утомляемость, потеря интереса к заданию
6.	Неуверенность в собственных	Отказ от выполнения заданий или

	возможностях	формальное выполнение
7.	Трудности в самоконтроле	Ошибки остаются незамеченными, отсутствие проверки результата

Таким образом, формирование трудовых навыков у слабовидящих младших школьников протекает в условиях ограниченного зрительного контроля, что требует опоры на сохранные анализаторы (тактильный, слуховой) и создания специальных педагогических условий.

Эффективность формирования трудовых навыков у слабовидящих младших школьников достигается только при создании специальных педагогических условий, компенсирующих сенсорную депривацию. Исследования М. И. Земцовой, А. Г. Литвака, Л. И. Плаксиной, В. З. Денискиной и других авторов позволяют систематизировать эти условия [Земцова; Литвак; Плаксина; Маркелова].

На основе работ М.И. Земцовой [Земцова, 1973] и Л.И. Плаксиной [Плаксина, 2008] могут быть выделены следующие принципы для организации процесса формирования трудовых навыков у младших школьников с нарушениями зрения:

1. **Опора на сохранные анализаторы** – при выполнении трудовых операций активно задействуются осязание, слух, мышечно-суставное чувство. А.Г. Литвак рассматривал активное использование сохранных анализаторов как центральный аспект коррекционной работы, подчеркивая, что дети должны иметь возможность исследовать объекты с помощью рук, слушать пояснения и звуковые сигналы [Литвак, 1973].

2. **Поэтапность и дозированность** – задания разбиваются на короткие отрезки (5-10 минут работы), сложность увеличивается постепенно: от подражания действиям педагога к работе по образцу, затем по алгоритму и, наконец, к самостоятельному планированию. С.Л. Мирский разработал

методику поэтапной демонстрации трудовых операций, включающую анализ образца, составление плана работы и проверку результата [Мирский, 1980].

3. **Полисенсорная наглядность** – использование рельефных пособий, тактильных образцов, фактурных поверхностей. В.П. Ермаков и Г.А. Якунин подчеркивали, что рельефные рисунки, модели, тактильные пособия помогают формировать более точные представления о предметах и процессах труда [Ермаков, 2000].

4. **Вербализация действий** – речь педагога должна проговаривать все этапы работы. А.Г. Литвак подчеркивал, что словесные методы (четкие и выразительные объяснения, подробные инструкции) сопровождают все действия и помогают компенсировать недостаток зрительной информации [Литвак, 1973].

5. **Связь с реальной жизнью** – трудовые задания подбираются так, чтобы ребенок видел их практическую пользу. По мнению В.В. Серикова, осознание практической ценности выполняемой работы развивает устойчивую мотивацию к трудовым действиям [Сериков, 1988].

В исследованиях Ю.И. Маркеловой и Н.А. Монаховой выделены требования к организации образовательной среды, что также важно учитывать, организуя деятельность по формированию трудовых навыков младших школьников с нарушениями зрения [Маркелова, 2021].

Таблица 2 – Требования к организации образовательной среды для слабовидящих младших школьников

№	Условие	Содержание требования
1.	Освещение	Уровень освещенности не менее 500-1000 люкс, матовые поверхности, отсутствие бликов
2.	Контрастность материалов	Использование контрастных цветов (темные заготовки на светлом фоне и наоборот)
3.	Укрупнение элементов	Увеличенные детали, крупные шаблоны, крупногабаритные инструменты с удобной

		рукояткой
4.	Организация рабочего места	Удобное расположение материалов и инструментов в доступной зоне

В.З. Денискина акцентирует внимание на важности полисенсорного восприятия (сочетание зрения, осязания, слуха) для компенсации зрительных ограничений, а также подчеркивает необходимость дифференцированного подхода с учетом состояния зрения и индивидуальных особенностей каждого обучающегося [Денискина, 2007].

На основе анализа работ С.Л. Мирского, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной и Г.Н. Пенина с Л.В. Кораблевой могут быть выделены следующие методы и приемы при формировании трудовых навыков у младших школьников с нарушениями зрения:

Таблица 3 – Методы и приемы формирования трудовых навыков у слабовидящих младших школьников

№	Метод/прием	Содержание
1.	Практический метод	Выполнение конкретных трудовых действий (аппликация, лепка, работа с природным материалом)
2.	Поэтапное формирование действий	Разделение сложного задания на отдельные операции, последовательное освоение каждой
3.	Упражнения	Многократное повторение однотипных действий для доведения операций до автоматизма
4.	Игровые методы	Включение трудовых заданий в игровую ситуацию (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры)
5.	Прием «рука в руке»	Совместное выполнение действия педагогом и учеником с постепенным снижением помощи
6.	Прием применения предметно-операционных (технологических) карт	Использование графических карт, рельефных схем, карточек с пиктограммами для планирования работы

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать нам следующие выводы:

1. Трудовые навыки младших школьников с нарушениями зрения представляют собой систему практических действий, формируемых в процессе трудового обучения, включающих умение обучающегося пользоваться инструментами, выполнять операции и организовывать работу. Формирование трудовых навыков связано не только с отработкой действий, но и с развитием способности планировать, контролировать и оценивать собственную деятельность, а это, в свою очередь, обусловлено развитием психических процессов (память, внимание, мышление и т.д.).

2. Трудовые навыки у слабовидящих младших школьников представляют собой многокомпонентную структуру, включающую в себя: мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный и регулятивный компоненты. Ведущую роль в данной структуре играет мотивационный компонент, который «запускает» формирование навыков и инициирует компенсацию зрительного дефекта через активацию сохранных анализаторов.

3. Специфика формирования трудовых навыков у данной категории детей определяется сенсорными ограничениями: отсутствием четкого зрительного образа, замедленным темпом переработки информации, трудностями мелкой моторики и самоконтроля, что требует создания специальных педагогических условий через организацию образовательной среды, применение педагогических методов и приемов, учитывающих психофизиологические особенности младших школьников с нарушениями зрения.

Список литературы:

1. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 1973. 159 с.

2. Баряева Л.Б. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. СПб.: ЛОИРО, 2011. 240 с.
3. Воронкова В.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: подготовительный, 1-4 классы / под ред. В. В. Воронковой. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 192 с.
4. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слабовидящих школьников // Дефектология. 2007. № 6. С. 23-29.
5. Жидкина Т.С., Кузьмина Н.Н. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: учебное пособие. М.: Academia, 2005. 192 с.
6. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: Владос, 2000. 240 с.
7. Литвак А.Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии: учебное пособие. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. 156 с.
8. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
9. Маркелова Ю.И., Монахова Н.А. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей в условиях ФГОС ОВЗ: методические рекомендации. М., 2021. 68 с.
10. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 183 с.
11. Моргулис И.С. Сенсорное воспитание и развитие осязания у слепых учащихся начальных классов // Дефектология. 1973. № 4. С. 56-61.
12. Пенин Г.Н., Кораблева Л.В. Социально ориентированная деятельность как средство формирования трудовой культуры учащихся с нарушением слуха // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 191-194.
13. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М.: Владос, 2008. 128 с.

- 14.Подколзина Е.Н. Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2. С. 12-18.
- 15.Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
- 16.Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию. М.: Просвещение, 1997. 198 с.
- 17.Статистические материалы Съезда руководителей коррекционных школ (Москва, 2024): доклад. М., 2024.

РАЗДЕЛ 4. СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ВЗРОСЛЕНИЕ: ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ

**Смыслоразностные ориентации женщин в контексте кризиса среднего
возраста**

Л.К. Ганчева

г. Красноярск, Россия

Научный руководитель: к.пс.н., доцент М.В. Сафонова

*Кризис среднего возраста у женщин, смыслоразностные ориентации,
адаптационный потенциал, мотивационная сфера*

В статье рассмотрены особенности протекания кризиса среднего возраста у женщин, отражены ведущие теории протекания женского кризиса, выделены факторы проявления кризиса, обоснован выбор смыслоразностных ориентиров как ведущих в кризисе, соотнесены смыслоразностные ориентации с другими факторами, проанализированы корреляционные связи.

Women's Life-Purpose Orientations in the Context of Midlife Crisis

L.K. Gancheva

Krasnoyarsk, Russia

Supervisor: PhD, Associate Professor M.V. Safonova

*Midlife crisis in women, life-purpose orientations, adaptive potential,
motivational sphere*

This article examines the characteristics of the midlife crisis in women, reflects leading theories of the course of the female crisis, identifies factors in the manifestation of the crisis, substantiates the choice of life-purpose orientations as leading ones in the crisis, correlates life-purpose orientations with other factors, and analyzes correlations.

В научной литературе бытует мнение, что женский кризис менее выражен, чем мужской, иногда остается практически незамеченным. Главной особенностью переживания кризиса середины жизни женщинами является

синдром опустевшего гнезда, который особенно сильно сказывается на женщине, у которой не было иных забот, иных жизненных ценностей, кроме материнства [Ермолаева, 2003]. Это связано в основном с тем, что мужчины чаще переосмысливают карьерные и профессиональные достижения, в то время как женский кризис чаще сфокусирован на внутрисемейных проявлениях и личностных особенностях.

Таким образом, кризис среднего возраста у женщин – переходный период психического развития, проявляющийся переоценкой социальных ролей, достижений, переосмыслением семейных взаимоотношений.

Так же отмечается тот факт, что у женщин, в отличие от мужчин, преобладает эмоциональная сфера. В результате внутренние переживания женщин, вызванные внутриличностным конфликтом, становятся более яркими, болезненными, что вызывает дополнительный стресс. Причины бурного и затяжного женского кризиса носят психологический, биологический и социальный характер. Чем больше сфер для самореализации выделяет для себя женщина, чем требовательнее она относится к собственным достижениям, тем более остро проживается период перемен. Однако все далеко не так. У женщин, с периода полового созревания находящихся во власти циклической смены гормонального фона, зависимость от физиологических изменений усиливается социальным неодобрением факта старения женщины [Бабиянц, 2020]. Выделим факторы, усугубляющие проявление женского кризиса:

- Изменения внешности. В современном мире через внешнюю привлекательность оценивается успешность и востребованность женщины, ее молодость, сексуальность.

- Гормональные сдвиги. Климактерические изменения, сопровождаемые эмоциональной неустойчивостью, физиологическим недомоганием, перепадами настроения, не подчиняются интеллектуальному контролю, и как следствие – усиливают негативные моменты кризиса.

- Семейные отношения. Роли жены и матери являются наиболее важными для женщин. В период кризиса происходит переоценка удовлетворенности супружескими и детско-родительскими отношениями. В связи с этим незамужние и бездетные женщины более подвержены затяжному, тяжелому переходному периоду, к которому добавляется страх упущенных возможностей, скоротечности времени, социальное давление общества на тему «стакана воды в старости».

- Социальное положение. Провоцирующими факторами негативных переживаний становятся недостаточная успешность в карьере, нелюбовь к профессии, низкий доход. Следствием кризиса становится смена работы, в попытке изменить социальный статус, смена сферы деятельности, иногда смена супруга.

- Общественные стереотипы. Острота кризиса зависит от соответствия представлениям социальных групп об успешности и благополучии женщины. В светском обществе предъявляются высокие требования к внешности, карьерным успехам. Среди религиозных сообществ акцент делается на устойчивость супружеских отношений (без учета качества), многодетность, хозяйственность.

- Психологические качества. Острому переживанию кризиса больше подвержены самокритичные, зависимые от оценки окружающих женщины. Преодолению эмоционального дискомфорта способствует развитие любви к самой себе, принятие своих слабостей.

Особенности гендерной специфики в проявлениях симптомов кризиса среднего возраста раскрывается в работе С.В. Чернобровкиной, о чем пишет В.А. Янышева [Чернобровкина, 2014]. Исходя из ее исследований, можно сделать вывод: стадии жизненного цикла женщин в большей мере структурированы стадиями семейного цикла. Большое влияние оказывает не хронологический возраст, а такие события, как вступление в брак, рождение детей, уход детей из родительского дома, появление внуков.

Терри Аптер выделил четыре типа «женщин в период середины жизни», о чем пишет С.В. Чернобровкина [Чернобровкина, 2014] и, исходя из этого, отразил способы или причины возникновения кризиса:

1. Женщины-инноваторы (большинство выборки), выбравшие ранее карьеру. В середине жизни начинают задумываться и сравнивать затраченные усилия с результатом. В случае неудовлетворения результатом или слишком большими затраченными усилиями формируется чувство обманутости, потерянности, упущенного времени.

2. Традиционные женщины, ранее довольствующиеся только семейной ролью. В середине жизни начинают жалеть о нереализованном потенциале. Отчаянно пытаются найти себя, кидаются в различные хобби, меняют работу и образ жизни, за частую меняют супруга.

3. Экспансивные женщины, не сдержанные, порывистые. Начинают вносить значимые изменения в свою жизнь (смена профессии, новые увлечения и т.п., религиозные искания, трансперсональные учения, эзотерика).

4. Протестующие женщины (меньшинство выборки), выбравшие взрослую жизнь еще подростками. В период кризиса среднего возраста хотят продлить средний возраст как можно дольше, отрицают возрастные изменения, заикливаются на стиле, классике, внешних проявлениях молодости.

В середине жизни женщина переживает своего рода посвящение во внутренний мир, что позволяет ей быть более рефлексивной и более восприимчивой к изменениям. Сомнение в правильности собственного выбора приводит женщину к неуверенности, своего рода «смешанному» состоянию. Как это ни парадоксально, но это состояние является мощным стимулом для дальнейшего развития женщины [Крайг, 2000].

Некоторые исследователи указывают на наличие в этот период у женщин ролевого конфликта (В.А. Аверин, М.В. Ермолаева, Г. Шихи).

Сложности совмещения роли жены, матери и профессионала нередко вынуждают женщин отказаться от личных интересов, что может стать причиной отрицательных переживаний, интенсифицирующих симптомы критических изменений среднего возраста [Jaques, 1965]. Как правило факторы, провоцирующие этот конфликт – это личностные особенности женщины, такие как повышенное чувство ответственности, обусловленное комплексом долженствования и низкой самооценкой; высокий уровень притязаний, характеризующийся требовательностью к другим, жесткостью в оценках, ригидностью мышления; патриархальные установки по отношению к семье; выраженное стремление к профессиональной самореализации.

Зачастую формируется внутренний конфликт между ценностными установками женщины, ориентированные на традиционные ценности и внешние требования социума, навязывающие феминистичные способы самореализации, транслирующее ценность агрессивного достижения, карьерного превосходства, доминирования над мужчинами и т.п.

В процессе изучения протекания кризиса у женщин, фокус внимания направлен на выявления особенностей женского опыта и чисто «женских» психологических проблем (Р. Хоф). По словам И.С. Клециной, проблема половой дифференциации в этом направлении получила новую перспективу.

Опираясь на теоретическое исследование вопроса отечественных и зарубежных исследователей, мы выделили критерии диагностики кризиса среднего возраста женщин 35 – 55 лет, которые включают себя:

- 1.Смыслжизненные ориентации; эмоциональное или профессиональное выгорание
2. Ценностные ориентации; трудности в самореализации
3. Мотивационная сфера
4. Физиологические изменения: гормональная перестройка, климакс, снижение сексуальной активности физических признаков приближающейся старости

5. Адаптационный потенциал

Не случайно первым пунктом выделены смысложизненные ориентации. Являясь основополагающими, они оказывают косвенное влияние на остальные пункты критериев диагностики кризиса среднего возраста женщин. В своей статье «Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке» Ю.Д. Шмагина пишет о том, что кризис среднего возраста может быть связан со смысложизненными ориентациями (В.Э. Чудновский) – потеря смысла приводит к застою личностного развития, очень важно найти смысл жизни, чтобы развиваться, самореализовываться в будущем [Шмагина, 2017].

Уровень выраженности кризисных проблем смысложизненных ориентиров имеет значение для качества проживания кризиса. Так, высокий уровень выраженности характеризуется застоем личностного развития, отсутствием желания самореализовываться, средний – фрагментарным саморазвитием, самореализацией по инерции, низкий – поиском путей самореализации, активное перебирание возможностей, оптимистичный взгляд в будущее

В нашем исследовании мы провели диагностику по выделенным критериям кризиса средней жизни женщин и с помощью корреляционного анализа соотнесли смысложизненные ориентации с остальными факторами, оказывающими влияние на выраженность кризиса.

В диагностике использованы 7 методик и аппаратная фиксация физиологических показателей состояния здоровья прибором «ЛайфЛайн» для оценки и контроля эффективности терапии. Опросник смысложизненного кризиса ОСК-50 К.В. Карпинского изучает негативные аспекты субъективных переживаний и поведения человека, имеющего проблемы с определением и практическим воплощением смысла жизни. Нами использовалась сокращенная версия, предназначенная для предназначенная для прикладной психодиагностики. Опросник

«Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) разработан под руководством Н.Н. Мельниковой направлен на изучение субъективного чувства удовлетворенности жизнью, как субъективно переживаемое состояние, реакция взаимодействия «Я – Жизнь». Выделяет 4 фактора: «жизненная включенность», «разочарование в жизни», «усталость от жизни», «беспокойство о будущем». Методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» Е.Б. Фанталовой. Методика оценивает особенности эмоциональной регуляции переживаний внутренних конфликтов и пустот в различных сферах жизни испытуемого. Тест «готовность к саморазвитию» В.Л. Павлова (2003) рассматривает личность через готовность изменяться, познавать себя, формировать и развить личностные качества и самой личности в целом. Тест «Ваш психологический возраст» С.С. Степанова. Автор рассматривает психологический возраст как способность понимать мысли других людей, а также свои собственные эмоции и чувства. Помимо этого, тест способен определять уровень составляющих его субшкал: позитивность; увлеченность; открытость опыту. Методика определения нервно-психической устойчивости, риска, дезадаптации в стрессе “Прогноз” предназначена для определения уровня устойчивости, что напрямую влияет на адаптацию (дезадаптацию) в стрессовых ситуациях, и проживания кризиса. Опросник социально психологической адаптации Р. Даймонда - К. Роджерса (опросник СПА). Направлен на выявление особенностей личности и степени социально-психологической адаптации к новой среде, условиям и правилам поведения. Анкета наблюдений физического состояния клиента «ЛайфЛайн» рассматривает параметры «Адаптация» и «Психоэмоциональное состояние» позволяет выявить подобие в закономерностях динамических параметров ритмов, характеризующих физиологические процессы в организме человека. Степень согласованности этих ритмов определяет качество жизнедеятельности в заданный момент времени.

Опираясь на выбранные методики, мы провели первый, констатирующий, диагностический срез нашего исследования, в котором провели исследование 24 женщин в возрасте 35 – 55 лет.

Опросник «смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского показал следующие результаты в группе.

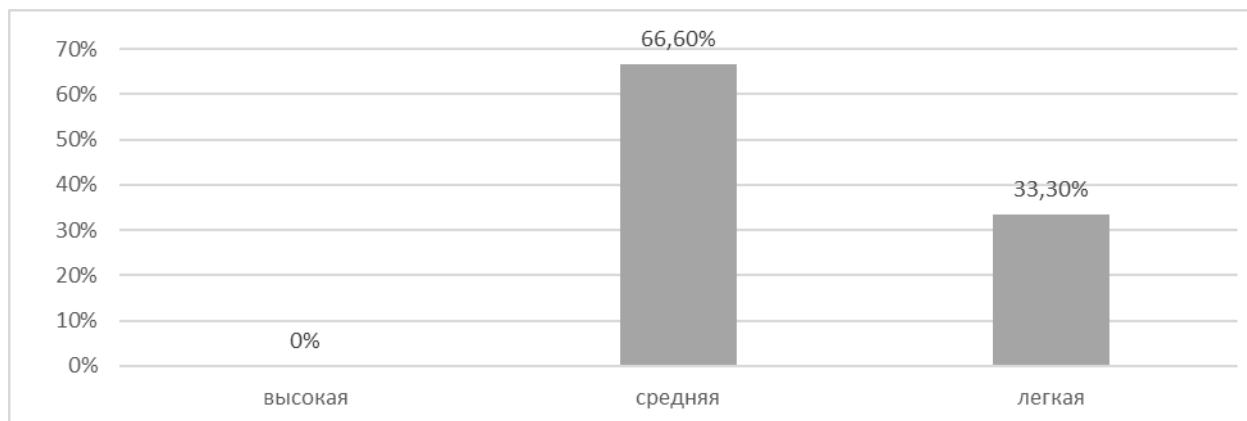


Рис. 1. Распределение степени выраженности переживания кризиса женщинами среднего возраста, в %

Эти данные свидетельствуют о том, что женщин с ощущением тяжелого течения кризиса, выражающегося в высоком балле, характеризующего общий функциональный уровень смысловой регуляции жизненного пути, а также уровень общей осмысленности жизни, включая осмысленность прошлого, настоящего и будущего, не выявлено. Чем выше этот показатель, тем сильнее, устойчивее и глубже человек переживает симптомы бессмысленности. По данным опросника «Смысложизненного кризиса», основная часть женщин (66,6%) имеют среднюю степень выраженности переживания кризиса. Такие аспекты проявления кризиса смысла жизни, как снижение общего уровня осмысленности жизни, падение мотивации поиска смысла жизни, конфликтный жизненный смысл, разрыв знакомого и реально действующего смысла жизни и т.д. наблюдается у них не комплексно, а ситуативно. Так же, как и степень погруженности в переживание потери этого смысла. Это обусловлено, от части, информированностью общества о том, что подобные проблемы существуют,

и женщина не одинока в своей проблеме. Осознание того, что она не одна такая снимает с женщины уровень трагизма происходящего. Обмен информацией на форумах, разговор по душам с подругами, пробное обращение к психологам (или осознание возможности в любой момент это совершить) снимает напряжение и чувство краха, и безысходности. Данная степень выраженности проживания кризиса редко приводит к затяжному депрессивному состоянию. Однако опасность того, что за мнимой легкостью можно упустить или затянуть решение проблемы как раз усиливается, откладывается проработка проблемных моментов смысловых переживаний, ситуация усугубляется, растягивается во времени и ведет к мысли об упущенных возможностях, пассивному отношению к жизни, потере «жажды» жизни. Формируется детская, пассивная позиция «авось само рассосется, надо подождать, не так уж это и трагично». Нежелание решать проблему ее маскирует, что ведет к снижению качества жизни, дезориентированности, отсутствию социализации. В какой-то момент женщина говорит – «ой, все, я уже отстала от жизни, это не для меня, поздно уже начинать иное...». Немалое значение имеет наличие долгосрочных финансовых обязательств (кредитов), программирующих женщин на продолжительную ограниченную жизнь в ущерб желаниям. Это говорит о том, что саморазвитие и самореализация у большей части группы фрагментарные, частичные, ситуативные, не являются целью жизнедеятельности.

Третья часть женщин (33.3%) с легкостью переживают данный этап в своей жизни. Это вполне объяснимо тем, что традиционные ценности, роли женщин сегодня переосмысливаются, выразиться женщинам проще, а критерии оценки размыты только личными установками. Отчасти это заслуга эмансипированности общества, отчасти смены границ взросления и степени их выраженности в обществе. Так же этому способствует активная социальная жизнь, участие в общественных мероприятиях и общение с

близкими, постановка жизненных целей только актуальных и выполнимых, грамотная финансовая деятельность и отсутствие кредитов.

Рассмотрим, что именно может оказать влияние на распределение таких показателей в группе. С помощью корреляционного анализа сопоставим показатели методики К.В. Карпинского с данными, полученными по другим методикам.

Таким образом, нам удалось выявить следующие взаимосвязи:

- показатель смысловитого кризиса с достоверностью 99% напрямую коррелирует с: внешним контролем (0,921**); неприятия себя (0,898**); дезадаптивностью (0,867**); ведомостью (0,853**); неприятия других (0,788**); уходом от проблем (0,782**) эмоциональным дискомфортом (0,747**). Все эти факторы относятся к адаптационному потенциалу и диагностируются с помощью методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что при работе со смысловитыми ориентирами в первую очередь важно обратить внимание на адаптационный потенциал женщины.

- Обратная корреляционная зависимость с достоверностью 99% с: разочарованием в жизни (-0,915**), беспокойством о будущем (-0,912**), общей удовлетворенностью (-0,845**), жизненной включенностью (-0,837**) определяемые методикой «Удовлетворенность жизнью» (автор Н.Н. Мельникова); «могу саморазвиваться» (-0,823**), готовность к саморазвитию (-0,759**), определяемые методикой «Готовность к саморазвитию» (Павлов) диагностирующей мотивационную сферу; самопринятием (-0,888**), адаптивностью (-0,827**), принятием других (-0,792**), интернальностью (-0,764**), принятием себя (-0,739**) относящихся к адаптационному потенциалу и диагностируемые методикой социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

- с достоверностью 95% обратно коррелирует с: эмоциональным комфортом (-0,705*) и ценностными ориентациями (Фанталова) (-0,657*), диагностирующие ценностные ориентации как составляющие проявления кризиса.

Таким образом, смысложизненные ориентации показали прямую и сильную зависимость от адаптационного потенциала, и обратную зависимость от удовлетворенности жизнью, мотивацией к саморазвитию и ценностными ориентациями.

Благодаря выявлению таких закономерностей возможно построение четких мишеней психологического консультирования не только по вопросам смысложизненных ориентаций, но и по вопросам кризиса среднего возраста, где смысложизненных ориентиры являются первостепенным фактором проявления этого кризиса.

Список литературы:

1. Бабиянц К.А., Позднякова Е.А. Проживание кризиса середины жизни и стратегии совладания с ним у мужчин и женщин // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 18/2. С. 77–91.
2. Верхотурова Н.Ю., Тесля, Т.А. Изучение особенностей эмоционально-личностного благополучия женщин в период кризиса среднего возраста [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023 — Т. 11 — № 6 — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/85PSMN623.pdf>
3. Крайг Г. Психология развития. 7-е изд. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
4. Солодников В.В., Солодникова И.В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг. – 2009. 4 (92) С. 178–202
5. Чернобровкина С.В. Гендерные особенности переживания и преодоления кризиса середины жизни [Электронный ресурс] // ОмГУ. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye->

osobennosti-perezhivaniya-i-preodoleniya-krizisa-serediny-zhizni

6. Шмагина Ю.Д. Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-krizisa-srednego-vozrasta-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-nauke> (дата обращения: 17.05.2026).
7. Юнг К. Жизненный рубеж // Проблемы души нашего времени. СПб.: Питер, 2016. 336 с.
8. Baltes P.B., Reese H.W., Lipsitt L.P. Life-span developmental psychology // Annual Review of Psychology. 2008, No 1. P. 65-110
9. Jaques E. Death and the mid-life crisis. The International Journal of Psycho-Analysis, 1965, 46 (4), pp. 502–514.
10. Perun P., Bielby D. Structure and dynamics of the individual life course // in K. Back (ed.), Lifecourse: Integrative Theories and Exemplary Populations. Boulder, CO: Westview Press 1980. P. 97-120.

Интеграция философских принципов в практику повседневной заботы о себе людей среднего зрелого возраста

Т.Д. Лана, Е.В. Гордиенко

г. Красноярск, Россия

Забота о себе, средний зрелый возраст, психологическое консультирование, рефлексия, саморегуляция, самореализация, акмеология, жизнестойкость

В статье рассматривается феномен «забота о себе» в историко-философской и психологической перспективе применительно к людям среднего зрелого возраста (26–46 лет). Анализируются этапы эволюции концепта от античности до современности, трактовки М. Фуко, В. Франкла и В.И. Слободчикова. Выделяются особенности среднего зрелого возраста в

контексте акмеологии, а также ключевые факторы, влияющие на формирование заботы о себе: рефлексия, самоорганизация, самореализация и саморегуляция. Обосновывается необходимость интеграции философских принципов в практику психологического консультирования для повышения жизнестойкости, профилактики выгорания и сохранения психического здоровья в период неопределенности.

Integration of philosophical principles into the practice of everyday self-care for people of middle adulthood

T.D. Lapa, E.V. Gordienko

Krasnoyarsk, Russia

Self-care, middle adulthood, psychological counseling, reflection, self-regulation, self-realization, acmeology, resilience

The article examines the phenomenon of "self-care" in a historical, philosophical, and psychological perspective in relation to people of middle adulthood (26–46 years old). It analyzes the stages of the concept's evolution from antiquity to the present, as well as the interpretations of Michel Foucault, Viktor Frankl, and Vladimir Slobodchikov. The article highlights the features of middle adulthood in the context of acmeology, as well as the key factors influencing the development of self-care: reflection, self-organization, self-realization, and self-regulation. The article substantiates the need to integrate philosophical principles into the practice of psychological counseling in order to increase resilience, prevent burnout, and preserve mental health.

Появление такого феномена как «забота о себе» произошло в период расцвета древнегреческого полиса, со времен Сократа. Однако более глубокое и обширное изучение данного феномена началось в XX веке, когда проблематика заботы о себе стала явно проявляться и сказываться на психоэмоциональном состоянии человека на разных этапах его развития.

Развитие и эволюцию принципа заботы о себе можно разделить на несколько этапов. Первый период – Древняя Греция. Сократ развивал идею

заботы человека как о самом себе (субъекте), так и заботу о других людях. Забота о себе и других необходима для более гармоничного взаимодействия с внешним миром и социумом, а также для баланса собственных внутренних интересов и интересов общества в целом. В диалогах Платона Сократ настаивает, что забота о душе важнее заботы о теле или о благосостоянии. Второй этап – римский эллинизм, рождение стоицизма. Одной из ключевых фигур можно считать Эпиктета. Концепция заботы о себе подразумевала путь к достижению независимости от обстоятельств через духовные практики, упражнения для тела и души в направлении их иерархичной целостности и разумного распоряжения. Стоики полагали, что человек должен управлять своими желаниями и эмоциями для достижения апатии (невозмутимости) и жить в согласии с природой и разумом.

Третий этап – период с XII по XIV век. Возникло ощущение важности самости и самостоятельной работы над собой или с собой. Итальянский поэт Франческо Петрарка сформулировал идею заботы о себе как путь к добродетельному себе с помощью присущих личности вневременных качеств. Одной из форм проявления заботы о себе в этот период являлось написание биографии – возможность проанализировать свою жизнь от рождения до настоящего момента и запечатлеть себя во времени.

Четвертый этап – ранний Модерн, XVI век. Произошло акцентирование внимания к самому себе, рефлексии на работу внешних пяти чувств, а также становление идеи существования как результата верной заботы о себе (существование важнее бытия). Пятый этап – средний Модерн (XVII–XVIII века) – формирование заботы о себе как разумного пути к просвещению себя, а также свободы управлять собой либо быть свободным от управления другими. Этот концепт включает наблюдение за становлением собственной личности, методы управления с самостью, самоидентичностью и другими интегральными частями самого себя. Шестой этап – поздний Модерн (XIX – первая половина XX века) – понятие заботы о себе приобрело роль базового

для существования социума. Ключевой фигурой здесь можно считать Мартина Хайдеггера, который полагал, что забота является фундаментальной характеристикой человеческого существования, связанной с осознанием своей конечности и стремлением к аутентичности.

Наконец, седьмой этап – вторая половина XX-начало XXI века. Одной из основных фигур стал Поль Мишель Фуко, который в своих работах соединял формы античной и современной заботы о себе, развитие собственного «Я» на различных этапах работы с собой и помощи другим. Пьер Адо также занимался исследованием античных философских практик и подчеркивал, что античная философия была образом жизни, включающим систематическую заботу о себе через медитацию, духовные упражнения.

Феномен заботы о себе является важным понятием в философии, особенно в работах М. Фуко. Философ рассматривал этот феномен как ключевой элемент античной философии, связанный с практиками самопознания, самосовершенствования и этического формирования субъекта. В лекциях «Герменевтика субъекта» и «Мужество истины» Фуко углубляется в структуру понятия «забота о себе и о других», связывая ее с философией Сократа, стоиков, эпикурейцев и киников. Фуко анализировал «заботу о себе» как практику, центральную в античной философии, но постепенно утратившую свое значение в западной культуре. В античности понятие *epimeleia heautou* не сводилось к эгоцентризму, а было тесно связано с моральным, духовным и интеллектуальным развитием. Оно включало самопознание (изучение себя не как самоцель, а для улучшения жизни), практики самодисциплины (методы самоконтроля, работы с эмоциями, достижения внутренней гармонии) и этическое формирование субъекта (ответственность перед обществом). В ранних работах М. Фуко забота о себе рассматривается больше в политическом контексте как форма сопротивления навязыванию социальных норм и механизмов контроля. В более поздних работах он связывает этот феномен с концепцией «эстетики существования»:

человек должен рассматривать свою жизнь как произведение искусства, осознанно формируя ее через практики заботы о себе и свободы.

Многогранность понятия «забота о себе» рассматривалась на протяжении веков и претерпела ряд метаморфоз. В начале появления оно рассматривалось с позиции политической социализации «субъект – государство», развитие себя как части обязательного механизма общества. На современном этапе оно не связано с образованием в узком смысле, а рассматривается как беспрестанное внимание к своему внутреннему миру, ориентированное на продуктивное проживание собственной жизни. Становится все более очевидно, что образованность человека в формировании личности и ее социальных характеристик упирается в воспитание способности социально укорененного индивида к заботе о себе как во время обучения, так и в последующей взрослой жизни.

В различных направлениях психологии термин «забота о себе» раскрывается по-разному, но одна вещь остается неизменной: забота о себе включает аспект развития духовной сферы, «техники себя» и не подразумевает удовлетворение только базовых потребностей. В. Франкл утверждал, что человек не должен замыкаться на собственных переживаниях и потребностях, он должен искать смысл вне себя – в творческой деятельности, в отношениях с другими людьми, в преодолении трудностей и в принятии неизбежных страданий. Забота о себе, таким образом, становится не целью, а побочным эффектом осмысленной жизни. Истинная забота о себе коренится не в удовлетворении мимолетных желаний, а в стремлении к смыслу, в реализации потенциала и в ответственности перед своей жизнью. Франкл не отрицал важности удовлетворения базовых потребностей и поддержания физического здоровья, но подчеркивал, что эти аспекты – лишь фундамент для более высоких целей. Подлинная забота о себе заключается в развитии духовности, в укреплении воли, в расширении кругозора и в

стремлении к самосовершенствованию. Забота о себе – не бегство от реальности, а смелый взгляд в лицо жизни и активное участие в ее создании.

В отечественной психологии наиболее точное и объемное определение феномену заботы о себе дал В.И. Слободчиков. Он подчеркивал, что истинная забота о себе невозможна без понимания себя как уникального, ценного существа, обладающего собственным предназначением. Она требует глубокой рефлексии, анализа своих потребностей, желаний и возможностей, а также умения принимать себя со всеми достоинствами и недостатками. Забота о себе в концепции Слободчикова не просто комплекс гигиенических процедур или стремление к физическому комфорту, а фундаментальная экзистенциальная установка, определяющая отношение человека к собственному бытию и его развитие. Это активное, осознанное усилие, направленное на поддержание и раскрытие своего потенциала, на формирование целостной и гармоничной личности. Забота о себе проявляется в различных аспектах жизни человека: физическом здоровье, психологическом благополучии, духовном развитии и социальных отношениях. Важно помнить, что забота о себе не является эгоизмом: человек, который заботится о себе, становится более способным заботиться о других, поскольку обладает большим ресурсом энергии, эмпатии и любви.

Обратимся к возрастной специфике. Средний зрелый возраст (26–46 лет), согласно периодизации Б.Г. Ананьева, представляет собой период интенсивного развития личности, характеризующийся достижением профессиональной и социальной зрелости. В контексте обучения заботе о себе эта возрастная группа обладает рядом особенностей. Во-первых, для людей среднего зрелого возраста характерно стремление к стабильности и самореализации. Этот период может сопровождаться кризисом середины жизни, связанным с переоценкой достигнутого, осознанием ограниченности времени и поиском новых смыслов. Во-вторых, они обладают значительным жизненным опытом, который может как помогать, так и препятствовать

принятию новых подходов к заботе о себе. В-третьих, для них характерна высокая степень ответственности за себя и других (семья, дети, родители, профессиональные обязанности), что часто приводит к перегрузкам, стрессу и недостаточному вниманию к собственным потребностям. В-четвертых, важны гендерные различия: женщины чаще испытывают стресс, связанный с необходимостью совмещать работу и семью, а мужчины – с давлением, связанным с достижением успеха в карьере.

Начиная с 1970-х годов, Б.Г. Ананьев развернул масштабное исследование феномена зрелости, результатом которого стало создание нового направления – акмеологии. В рамках акмеологического подхода зрелая личность рассматривается как обладающая свободой и ответственностью, цельностью и гармонией, стремлением к актуализации потенциала и эмоциональной устойчивостью. Эмоционально зрелый человек не подавляет свои чувства, но умеет их контролировать и направлять, используя как ценный источник информации о себе и мире. Важно различать личностную и социальную зрелость. Социальная зрелость включает соответствие поведения ожиданиям общества и ответственное выполнение социальных ролей. Личностная зрелость, напротив, заключается в осознанном формировании собственных жизненных принципов в соответствии с общепринятыми моральными нормами, а также проявляется в преобразовательном поведении, способности вносить конструктивные изменения в отношения и деятельность. К показателям личностной зрелости относятся: способность устанавливать и достигать цели, способность к рефлексии, автономность (внутренний локус контроля), свобода выбора, принятие ответственности за собственные решения, потребность и способность к самопознанию.

Отсюда закономерно вытекает феномен заботы о себе как осознанного и активного стремления к поддержанию и развитию своего физического, психологического и эмоционального благополучия. Феномен заботы о себе

включает аспекты физического, эмоционального, социального и духовного благополучия.

Можно выделить несколько аспектов, влияющих на понимание заботы о себе. Философский аспект (исторические предпосылки, работы Фуко и других) задает понимание заботы о себе как этической практики. Социокультурный аспект: в каждой культуре формируются уникальные подходы (восточные практики гармонии тела и духа, западный индивидуализм), а гендерные стереотипы могут приводить к тому, что женщины, традиционно ассоциируемые с заботой о других, утрачивают навык заботы о себе. Психологический аспект: уровень самосознания и самооценки, способность устанавливать границы, эмоциональная устойчивость (резилентность). Экономический аспект: уровень дохода влияет на доступность услуг, но изобилие порождает проблемы выбора. Информационный аспект: современные технологии дают доступ к знаниям о здоровом образе жизни, но избыток информации ведет к тревожности и прокрастинации. Наконец, образование и воспитание играют важнейшую роль в формировании навыков заботы о себе с детства и на протяжении всей жизни.

Обобщая, можно выделить три интегральных уровня заботы о себе: физический (базовые потребности организма, материальная удовлетворенность), психологический (поддержание эмоционального равновесия, управление стрессом, саморегуляция) и духовный (познание себя, определение истинных ценностей и убеждений, поиск гармонии). В процессе психологического консультирования людей зрелого возраста необходимо прорабатывать четыре ключевых фактора.

Первый фактор – рефлексия. Осознание собственных чувств, потребностей и желаний – первый этап развития способности заботиться о себе. Самопонимание требует рефлексии, умения анализировать свое эмоциональное состояние и поведение. Как показывают исследования А.В.

Карпова, рефлексия детерминирует реализацию регулятивной, когнитивной и коммуникативной функций психики. Без понимания своих истинных нужд невозможно эффективно позаботиться о своем физическом и психологическом благополучии.

Второй фактор – самоорганизация. Это сознательное управление своими действиями, поведением и временем ради достижения поставленных целей. В периодах, предшествующих зрелому возрасту, на человека оказывает воздействие первичная социализация, предлагающая универсальные образцы поведения, задаваемые извне. В определенный момент действие первичной социализации снижается и возникает необходимость вторичной социализации, которая инициируется самой личностью. Личность должна перейти к самоорганизации, «самопринуждению», культивированию «опыта самого себя» (Н. Элиас) и поиску собственных путей развития. С этим связано понятие самодетерминации (М.М. Бахтин) – способности субъекта определять собственную позицию и линию поведения в условиях взаимодействия с окружающим миром.

Третий фактор – самореализация и личностный рост. Сюда входят два важных понятия: самоактуализация (А. Маслоу) как реализация потенциала, раскрытие талантов и способностей, и самобытность (В.И. Слободчиков) как уникальные особенности личности, определяющие ее неповторимую индивидуальность. Оба понятия связаны общим интересом к процессу самореализации: самоактуализация ориентирована на достижение высших ступеней развития, а самобытность подчеркивает уникальность каждого индивида. Вместе они формируют целостную картину развития личности, обращенную к внутреннему миру и творческому началу человека.

Четвертый фактор – саморегуляция. Это умение управлять эмоциями, снижать внутреннее напряжение, восстанавливать силы, выделять наиболее важные задачи для решения в текущий момент. Практики медитации,

дыхательные упражнения, физическая активность укрепляют внутренний ресурс. Навык саморегуляции позволяет быстрее и экологичнее справляться с кризисными ситуациями, поддерживать стабильное психическое здоровье.

Проработка в процессе психологического консультирования данных факторов позволяет формировать устойчивые внутренние опоры, индивидуально необходимые для успешной адаптации во взрослой жизни и сохранения душевного равновесия. Таким образом, интеграция философских принципов в практику повседневной заботы о себе людей среднего зрелого возраста представляет собой не дань моде, а насущную необходимость, направленную на предотвращение выгорания, укрепление жизнестойкости и поддержание осмысленного, гармоничного существования в условиях современной неопределенности. Забота о себе – это глубокая внутренняя работа, которая инициируется самой личностью для осознания главных жизненных целей, умения направлять фокус внимания на совершенствование имеющихся навыков для поддержания качества и комфорта собственной жизни.

Список литературы:

1. Андреева М.В. К вопросу о самосовершенствовании субъекта заботы [Электронный ресурс] // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. №44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-samosovershenstvovanii-subekta-zaboty> (дата обращения: 21.11.2025).
2. Бакеева Е.В. «Забота о себе» как способ обретения целостности [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2018. №42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zabota-o-sebe-kak-sposob-obreteniya-tselostnosti> (дата обращения: 23.11.2025).
3. Безрогов В.Г. Козлова В.А., Асоян Ю.А. Мы все в заботе постоянной... Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры. Часть 3. По дороге с самим собой: сб. науч. Трудов // М.: Логос, 2017. 424 с.

4. Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна [Электронный ресурс] // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. №3 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-zabota-o-sebe-v-epohu-metamoderna> (дата обращения: 23.11.2025).
5. Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М.: Смысл, 2009. 304 с.
6. Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими II. Курс лекций, прочитанных в Колледж де Франс в 1983-1984 учебном году. СПб. 2014. 364 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
8. Суханова Н. Трансформация субъекта образования: экспансия концепта заботы о себе [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2021. №59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-subekta-obrazovaniya-ekspansiya-kontsepta-zaboty-o-sebe> (дата обращения: 21.11.2025).

**Повышение родительской компетентности в вопросах полового
воспитания подростков через групповое консультирование**

Н.А. Мосина, М.Д. Болдырева

г. Красноярск, Россия

*Родительская компетентность, половое воспитание, подростки,
групповое консультирование, детско-родительские отношения*

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на повышение родительской компетентности в сфере полового воспитания подростков. Приведены результаты разработанной программы группового консультирования, показавшей свою эффективность. Приводятся данные констатирующего и контрольного этапов исследования, демонстрирующие положительную динамику по когнитивному,

рефлексивному и деятельному компонентам родительской компетентности, а также качественные изменения в родительском поведении и восприятии подростков.

Improving parental competence in matters of sexual education of adolescents through group counseling

N.A. Mosina, M.D. Boldyreva

Krasnoyarsk, Russia

Parental competence, sex education, adolescents, group counseling, parent-child relationships

This article presents the results of an empirical study aimed at improving parental competence in adolescent sex education. The results of a developed group counseling program, which has proven effective, are presented. Data from the ascertaining and control stages of the study demonstrate positive dynamics in the cognitive, reflective, and active components of parental competence, as well as qualitative changes in parental behavior and adolescent perceptions.

Актуальность проблемы полового воспитания подростков обусловлена сложностью процессов психосексуального развития в данный возрастной период. Роль родителей в формировании у подростков здоровых представлений о сексуальности, ответственного поведения и навыков безопасных отношений трудно переоценить. Однако, как показывают исследования, многие родители испытывают значительные трудности в данной сфере, что связано с дефицитом знаний, нерефлексируемыми установками и недостатком практических коммуникативных навыков [Толстых, 2015].

Для диагностики исходного уровня родительской компетентности в вопросах полового воспитания подростков и последующей оценки эффективности программы был использован комплекс методик, широко применяемых в исследованиях детско-родительских отношений:

1.Методика PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл) – для изучения родительских установок, в частности, таких шкал, как «вербализация», «сверхавторитет», «излишняя строгость», «подавление воли» и «подавление сексуальности».

2.Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская) – для диагностики особенностей практического взаимодействия между родителями и детьми (шкалы «требовательность», «строгость», «контроль», «эмоциональная дистанция», «отвержение», «удовлетворенность отношениями») [Марковская, 2006]. Важной особенностью было то, что опросник заполняли как родители, так и их дети-подростки, что позволило выявить расхождения в восприятии.

3.Авторский опросник «Психолого-педагогические основы сексологии и полового воспитания» – для оценки уровня знаний родителей в данной области.

4.Опросник стиля родительского воспитания АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) – для выявления дисфункциональных паттернов воспитания, таких как «гиперпротекция», «чрезмерность запретов», «неразвитость родительских чувств», «проекция нежелаемых качеств».

Констатирующий этап выявил критические точки в родительской компетентности:

По уровню компетентности: 56% родителей имели низкий уровень, 35% – средний и лишь 9% – высокий.

Рефлексивный компонент: Преобладали дезадаптивные установки. У 85% родителей был критически низкий уровень вербализации (непоощрение диалога), у 45% – высокий «сверхавторитет», у 70% – «излишняя строгость». Это создавало атмосферу запретов и страха, полностью блокирующую доверительное общение.

Когнитивный компонент: 50% родителей имели средний уровень знаний, но их знания были разрозненными. Наибольший дефицит

наблюдался в понимании психологии подросткового возраста и влияния стилей воспитания.

Деятельный компонент: Ситуация была наиболее острой – 73% родителей демонстрировали низкий уровень. Они избегали сложных тем, не умели слушать, реагировали авторитарно или уклончиво.

Сравнение данных родителей и подростков выявило значимое расхождение. Родители на сознательном уровне демонстрировали готовность к предоставлению свободы (высокие показатели по шкале «нетребовательность»), однако их глубинное неприятие автономии ребенка проявлялось в высокой «требовательности» и «строгости» по оценке самих подростков. Эта «вилка» показывала конфликт между социально одобряемым образом «хорошего родителя» и реальными, часто неосознаваемыми авторитарными установками.

После проведения констатирующего этапа и анализа его результатов, в качестве наиболее оптимальной и эффективной формы повышения родительской компетентности было выбрано групповое консультирование.

Групповая форма работы обладает значительным потенциалом для развития родительской компетентности [Шредер, 2014]: в рамках малых групп (до 15 человек) родители не только получают новую психолого-педагогическую информацию, но и через обсуждение с другими участниками пересматривают собственные установки и подходы к воспитанию. Происходит нормализация переживаний — родители понимают, что не одиноки в своих страхах и сомнениях. Коллективный опыт позволяет в более широком контексте взглянуть на свои отношения с подростком, переоценить привычные модели поведения и стратегии воспитания. Группа предоставляет безопасное пространство для открытого обсуждения самых деликатных тем, связанных с половым развитием и воспитанием. Групповые дискуссии и ролевые игры помогают улучшить коммуникативные навыки родителей, научиться выстраивать открытый и доверительный диалог с подростком.

Общаясь друг с другом, родители не только получают обратную связь, но и находят новые, более эффективные способы взаимодействия со своими детьми. Таким образом, группа представляет собой защищенную, но релевантную реальной жизни среду, где можно осваивать и «примерять» на себя новую, более компетентную родительскую позицию [Гришин, 2017].

Целью нашего исследования стала разработка и апробация программы группового психологического консультирования, направленной на комплексное развитие компонентов родительской компетентности в вопросах полового воспитания подростков.

На констатирующем этапе в исследовании приняли участие 40 родителей (матерей) подростков в возрасте от 38 до 49 лет. На основе полученных данных была сформирована экспериментальная группа из 12 человек с преобладающим низким и средним уровнем компетентности, с которыми проводилась программа консультирования.

Разработанная программа группового консультирования была рассчитана на 11 встреч общей продолжительностью шесть месяцев. Программа имела блочно-модульную структуру и была направлена на последовательное развитие всех трех компонентов родительской компетентности.

Блок 1: «Фундамент доверия и понимания»

Целью было создание безопасной атмосферы в группе, знакомство с правилами работы, выявление запросов и начало работы над осознанием особенностей подросткового возраста. Использовались упражнения «Карта ожиданий», «Портрет моего подростка», «Семейная история» (анализ родительского опыта в обсуждении тем сексуальности).

Блок 2: «Знания и Навыки: Основы и Коммуникация»

Данный блок был нацелен на формирование когнитивного и деятельного компонентов. Родители получали знания о психологии пубертата, влиянии стилей воспитания на формирование личности и

сексуального поведения. Основное внимание уделялось отработке практических навыков: активного слушания, использования «Я-сообщений» для выражения чувств без обвинений, техники задавания открытых и наводящих вопросов. Формы работы включали мини-лекции, ролевые игры («Сложный разговор»), групповые дискуссии.

Блок 3: «Рефлексия и Самопознание: Работа с Внутренним Миром»

Этот блок был полностью посвящен развитию рефлексивного компонента. Родители исследовали свои личные ценности, убеждения и «табу», связанные с сексуальностью, осознавали их происхождение. Проводилась работа с эмоциями: тревогой, страхом, стыдом. Использовались техники релаксации, заземления и упражнения «Ценностный багаж», «Карта моих страхов».

Блок 4: «Деятельность и Практика: От теории к жизни»

Заключительный блок был направлен на интеграцию полученных знаний и навыков в реальную практику. Родители разрабатывали конкретные сценарии для разговоров на деликатные темы, отрабатывали их в ролевых играх, обсуждали вопросы личных границ и ответственности. На итоговой встрече подводились результаты, обменивались ресурсами и закреплялись позитивные изменения через упражнение «Моя родительская суперсила».

Контрольный этап зафиксировал статистически значимые положительные изменения ($p < 0,01$ по Т-критерию Вилкоксона) по всем направлениям.

Доля родителей с высоким уровнем выросла с 9% до 47%, со средним – с 35% до 42%. Низкий уровень был преодолен и снизился с 56% до 11%.

Рефлексивный компонент: произошла трансформация установок. Низкий уровень вербализации снизился на 60,14%, высокий уровень «сверхавторитета» – на 77,87%, «излишней строгости» – на 88,93%. Подавление сексуальности на высоком уровне полностью исчезло (с 35% до 0%).

Когнитивный компонент: высокий уровень знаний продемонстрировали 50% родителей (против 0% ранее). Родители не просто усвоили факты, а интегрировали знания о психологии подростка с педагогическими стратегиями.

Деятельный компонент: наблюдался наиболее впечатляющий прогресс. Низкий уровень сформированности снизился с 73% до 11%, а высокий вырос с 9% до 49%. Родители стали активно инициировать диалог, использовать освоенные техники общения, демонстрировать эмпатию и поддержку.

Повторное тестирование по опроснику Марковской показало, что подростки заметили и позитивно оценили изменения в поведении родителей. Они стали воспринимать их как менее строгих (снижение на 41,7%), менее контролирующих (снижение на 33,4%) и эмоционально ближе (рост низкой эмоциональной дистанции на 24,9%). Удовлетворенность отношениями со стороны подростков значительно выросла. Это свидетельствует о том, что внутренние изменения родителей транслировались в реальное поведение, которое было адекватно воспринято детьми. Выявленная на констатирующем этапе «вилка» в значительной степени сгладилась.

Проведенное исследование и апробация программы группового консультирования убедительно доказали ее высокую эффективность в повышении родительской компетентности в сложной и социально значимой сфере полового воспитания подростков.

Комплексное воздействие, направленное одновременно на когнитивную, рефлексивную и деятельную сферы, позволило не просто информировать родителей, но и начать глубокую личностную трансформацию. Родители научились не только «что говорить», но и «как говорить», а главное – преодолели внутренние барьеры, мешавшие этому общению.

Сравнительный анализ данных, полученных от родителей и подростков, подтвердил, что позитивные изменения не были лишь

результатом социально желательных ответов, а отразили реальные сдвиги в стиле семейного взаимодействия. Устранение «вилки» между декларируемыми и реальными установками родителей свидетельствует о росте их осознанности и психологической зрелости.

Таким образом, групповое консультирование является мощным и результативным средством психолого-педагогической поддержки семьи. Оно вооружает родителей необходимыми инструментами для выполнения своей миссии – помочь подростку пройти сложный период взросления, сформировав здоровое и ответственное отношение к своей сексуальности и отношениям. Внедрение подобных программ в практику школьных психологов и консультационных центров представляется крайне важным для укрепления психологического благополучия подрастающего поколения.

Список литературы:

1. Гришин Д.М. Половое воспитание подростков в семье: проблемы и пути решения // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 78–89.
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006. 150 с.
3. Толстых Н.Н. Современные исследования родительской компетентности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 45–56.
4. Шредер Г.А. Групповые методы работы с родителями: зарубежный опыт // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 112–128.

Консультирование семьи как средство коррекции семейных отношений с целью снижения конфликтности подростков

Н.А. Мосина, П.А. Нагаева

г. Красноярск, Россия

Конфликтность подростков, семейные отношения, семейное консультирование, коррекция отношений, снижение конфликтности

В статье рассматривается проблема конфликтности у подростков. В ходе раскрытия темы рассматриваются понятия «конфликтность» и «семейные отношения». В процессе изучения данной проблемы, выявляются критерии конфликтности: степень конфликтности, способы регулирования конфликтов и агрессия. Также выявляются критерии семейных отношений: стиль воспитания в семье, эмоциональное благополучие, установки родителей. Проводится диагностика конфликтности, отражающая актуальный уровень конфликтности учащихся 6 класса, и диагностика семейных отношений родителей шестиклассников.

**Family counseling as a means of correcting family relationships in order to
reduce conflict among adolescents**

N.A. Mosina, P.A. Nagaeva

Krasnoyarsk, Russia

Adolescent conflict, family relations, family counseling, relationship correction, conflict reduction

The article discusses the problem of conflict in adolescents. During the disclosure of the topic, the concepts of “conflict” and “family relations” are considered. In the process of studying this problem, the criteria of conflict are identified: the degree of conflict, ways of conflict management and aggression. The criteria of family relations are also identified: parenting style, emotional well-being, and parental attitudes. The diagnosis of conflict is carried out, reflecting the current level of conflict among 6th grade students, and the diagnosis of family relationships between parents of sixth graders.

Целью статьи является определение актуального уровня конфликтности подростков и семейных отношений и на основе изученных данных создание программы семейного консультирования, направленной на улучшение семейных взаимоотношений с целью снижения конфликтности подростков.

Задачи исследования:

– провести диагностику на выявление актуального уровня конфликтности подростков 6 класса;

– разработать и оценить программу семейного консультирования, направленную на снижение конфликтности подростков с помощью улучшения семейных взаимоотношений. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что взаимосвязь семейных отношений и конфликтности подростков будет иметь следующие особенности:

1. Актуальный уровень конфликтности подростков находится на среднем и высоком уровнях.

2. Улучшение семейных отношений ведет к снижению уровня конфликтности подростков.

Методы исследования: анализ литературных источников, количественный и качественный анализ данных, проективные методики.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном обществе наблюдается усиление напряженности, агрессивности и конфликтности в поведении подростков. Подростки зачастую входят в неформальные группы, переживают разрушение ранее сформированных стереотипов поведения и изменение ценностных ориентаций, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Установки, направленные на конфликт в обществе, становятся все разнообразнее и оказывают влияние на особенности поведения подростков, которое формируется под воздействием семьи и социального окружения. Социальная среда, в которой находится подросток, способствует развитию деструктивных тенденций в его поведении. Однако спектр возможных действий в конфликтной ситуации достаточно широкий, тогда как сама ситуация часто сужается, что определяет особенности конфликтного поведения подростков. В ходе конфликта подростки руководствуются своими установками, приобретенными в семье, среди сверстников и в обществе, что не всегда позволяет им эффективно разрешать конфликтные ситуации.

В настоящей статье мы рассмотрим актуальный уровень проявления конфликтности подростков и характеризуем семейные отношения родителей подростков.

Теоретические аспекты проблемы. Проблема конфликтности подростков остается актуальной в настоящее время. Ее рассматривают в рамках педагогики, психологии и смежных наук. Проблемой конфликтности занимались такие ученые, как Л.И. Божович, Е.П. Ильин и многие другие. Они рассматривают конфликтность как интегральное свойство личности, характерное возрастному кризису, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты [Ильин, 2009, с. 244].

Конфликтность подростков может иметь различные формы проявления, включая агрессию, пассивность, манипуляции, уход от проблем и испытываемых чувств.

Наиболее частой причиной конфликтности подростков являются взаимоотношения в семье [Петровский, 1987, с.18]. Эта проблема активно исследовалась такими учеными, как В. И. Загладин и А. В. Петровский, которые подчеркивали, что напряженность и недопонимание в семейной сфере часто становятся источником конфликтов и влияют на поведение подростков [Загладин, 2012, с.9].

Таким образом, мы выяснили, что конфликтность у подростков — это частое явление, обусловленное возрастными особенностями, эмоциональной нестабильностью и социальной ситуацией, в которой они находятся. Уровень выраженности конфликтности подростков во многом определяется семейной обстановкой и отношениями в семье. Для снижения уровня конфликтности подростков необходимо работать с семьей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить критерии конфликтности: степень конфликтности, способы регулирования конфликта, агрессия и критерии семейных отношений:

стиль воспитания в семье, эмоциональное благополучие, установки родителей.

Для выявления актуального уровня проявления конфликтности у подростков мы выбрали следующие методики: тест «Самооценка конфликтности» (В.Ф.Ряховский), методика «Определение способов регулирования конфликтов» (К. Томас), методика «Диагностика показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки».

В исследовании участвовали 22 обучающихся 6 класса и 22 семьи.

По результатам диагностической программы, мы выявили, что в 6 классе преобладает средний уровень конфликтности по методикам “Самооценка конфликтности” В.Ф. Ряховского, “Диагностика показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки”, «Определение способов регулирования конфликтов» (К. Томас).(см.рис.1).



Рис.1. Диагностика конфликтности подростков 6 класса

Результаты диагностической программы у учеников 6 класса говорят о наличии у большинства подростков склонности к межличностным разногласиям и спорам. Психическое напряжение и агрессия, гнев являются неременными спутниками конфликтного взаимодействия. Эти реакции напоминают «взрыв» эмоций, который иногда приводит к необдуманным поступкам или обидным выпадам. Школьник испытывает желание быть признанным и оцененным окружающими. Желание получить признание иногда реализуется через демонстрацию своей «правоты», что усугубляет

конфликтную ситуацию. В момент конфликтной ситуации им присущи излишняя критичность и насмешливость в отношении оппонента. Это защитные реакции, позволяющие снять внутреннее напряжение, но одновременно усугубляющие недопонимание и эмоциональные конфликты. Важно отметить, что такой уровень конфликтности тесно связан с семейной обстановкой: уровень теплоты в отношениях с родителями, стиль воспитания, наличие или отсутствие поддержки влияют на формирование у подростков умения находить компромисс и конструктивно разрешать конфликты. Наличие поддержки со стороны взрослых помогает подросткам научиться контролировать свои эмоции и находить компромиссные решения, а отсутствие поддержки — ведет к развитию защитных и агрессивных реакций.

Таким образом, семья играет ключевую роль в снижении конфликтных проявлений у подростков. Особенно важно развивать у подростков навыки коммуникации и эмоциональной регуляции в семейной сфере, чтобы способствовать их более гармоничному межличностному взаимодействию.

По результатам диагностической программы, мы выявили, что родители 6 класса по методикам: опросник “Анализ семейных взаимоотношений” (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. В.), методика экспресс-диагностики родителей (МЭДОР), методика изучения родительских установок Е.С. Шефер и Р.К. Белл имеют преобладание высокого и среднего уровней семейных отношений.

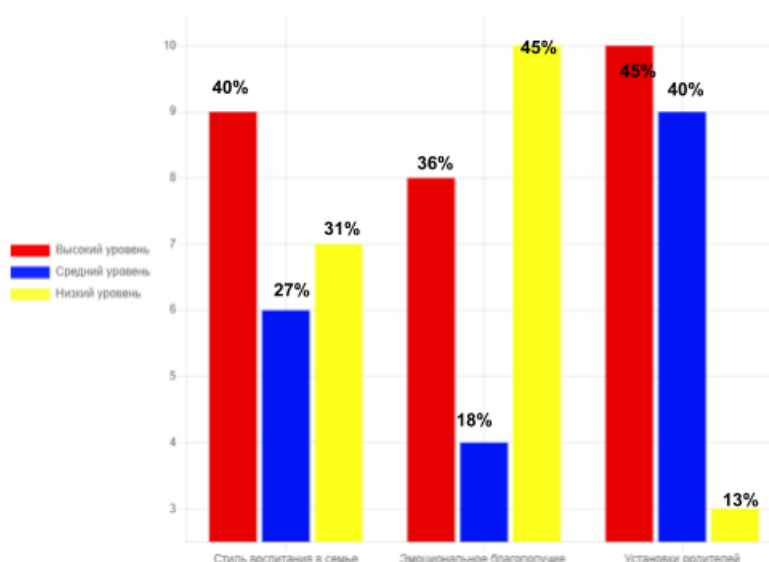


Рис.2. Диагностика семейных отношений родителей 6 класса

Рассмотрим подробнее результаты по каждой методике. На основе результатов методики АСВ выявлены ключевые особенности в стилях воспитания и семейных взаимодействиях. В частности, у 22,72% (5 семей из всей выборки) отмечается наличие стиля потворствующей гиперпротекции. Потворствующая гиперпротекция - стиль воспитания, при котором родители чрезмерно балуют ребенка, ставят его в центр внимания, удовлетворяют все его желания и преувеличивают его способности, создавая идеализированный образ, что приводит к неспособности к самостоятельности, демонстративности (истероидности) и проблемам в адаптации к реальной жизни вне семьи, так как ребенок привыкает к безусловным восхищению и потаканию. Часто причиной гиперпротекции является статус матери в качестве домохозяйки, при этом желающей самоутвердиться в качестве “идеальной мамы”. По результатам МЭДОР у 31,81 % (7 семей) преобладает чрезмерная тревожность родителей. Тревожность родителей в семье провоцирует частые конфликты, вызывает хроническую эмоциональную нестабильность ребенка и способствует формированию у него чувства неполноценности в семейной ситуации. Тревожность связана с такими личностными особенностями родителей, как высокое честолюбие и непреклонность. По результатам методики PARI мы видим, что многие

родители проявляют готовность учитывать особенности и потребности своего ребенка, стараются подстраиваться под его интересы и ситуации, что свидетельствует о сознательном подходе к воспитанию и поддержке подростка. В некоторых семьях отмечается недостаток искренности, теплоты и эмоциональной открытости. То есть родители не всегда проявляют эмоциональную открытость, что иногда мешает установлению более доверительных и близких отношений с подростком. По проведенным методикам можно сделать вывод, что семейные отношения находятся в состоянии, требующем коррекции.

Выводы. В статье была рассмотрена психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме конфликтности подростков 13 лет. Проводился констатирующий эксперимент среди учеников 6 класса и их родителей. Анализ результатов показал, что конфликтность подростков находится на среднем уровне, а среди семей есть различные динамики, связанные со стилями воспитания и семейными взаимодействиями. В частности, у отдельных семей прослеживаются проявления гиперпротекции, которая мешает развитию самостоятельности у подростков, а у других — чрезмерная тревожность родителей, вызывающая конфликты и эмоциональную нестабильность. В то же время, наблюдается тенденция к осознанному подходу у части родителей, однако недостаток эмоциональной открытости мешает укреплению доверия в отношениях. Работа с семьями позволит снизить конфликтность подростков, что в конечном итоге повысит их адаптивные возможности и качество межличностных отношений.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейн; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 566 с

3. Заглади, В. И. Конфликтность и межличностные отношения подростков.
М.: Академический проект, 2012.
4. Петровский, А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15-26

ЛИЧНОСТЬ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Сборник статей
VI научно-практической конференции с международным участием

Красноярск, 27-28 ноября 2025 года

Электронное издание

В авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 21.06.2025.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 26,4