



Московский педагогический  
государственный университет

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
XX ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ  
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ,  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

**г. Москва – Санкт-Петербург,  
22 апреля 2025 г.**

*Электронное издание сетевого распространения*

**Москва 2025**

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«Московский педагогический государственный университет»**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«Российский государственный педагогический университет  
имени А.И. Герцена»**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
XX ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ  
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ,  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

г. Москва – Санкт-Петербург, 22 апреля 2025 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

МПГУ  
Москва • 2025

УДК 37+159.9  
ББК 74я431+88я431  
С232

DOI: 10.31862/9785426315822

#### **Рецензенты:**

**Т. Н. Сахарова**, доцент, кандидат психологических наук; профессор кафедры психологии образования, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Л. И. Духова**, доцент, доктор педагогических наук; профессор кафедры психологии образования и социальной психологии ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

**Сборник материалов XX Всероссийской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии**, г. Москва – Санкт-Петербург, 22 апреля 2025 г. / [ред.-сост. Т. Л. Кузьмишина]. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2025. – 852 с. : ил. ISBN 978-5-4263-1582-2

В сборнике представлены материалы выступлений участников XX Всероссийской конференции молодых ученых по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии. Материалы конференции раскрывают основные направления научного поиска учащихся профильных старших классов, колледжей, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры – ученых, начинающих свой профессиональный путь. Содержание сборника представляет интерес для научных работников в сфере образования, психологии и педагогики, аспирантов, докторантов, учителей и руководителей образовательных организаций, магистрантов и студентов.

**УДК 37+159.9**  
**ББК 74я431+88я431**

**ISBN 978-5-4263-1582-2**  
**DOI: 10.31862/9785426315822**

© МПГУ, 2025  
© Коллектив авторов, 2025

## Содержание

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	10
<b>Аввакумова Т.А.</b> Особенности сексизма у женщин в период молодости и в зрелом возрасте .....	11
<b>Айрапетова Я.А.</b> Электронные образовательные ресурсы как средство развития познавательного интереса младших школьников .....	19
<b>Акимова Н.П.</b> Психологические особенности стресса у обучающихся образовательных организаций МВД России .....	27
<b>Александрова М.В.</b> Исследование спектра психологического здоровья студентов .....	35
<b>Алимова П.С.</b> Влияние личности педагога на духовно-нравственное развитие обучающихся .....	42
<b>Бабушкина В.А.</b> Академическая мотивация студентов-психологов, характеризующихся склонностью к учебному обману .....	50
<b>Балыбердина У.Д.</b> Диагностика эмоциональной сферы студентов- психологов .....	57
<b>Бахтеров Т.В.</b> Духовно-нравственное развитие личности школьников в России: роль семьи, школы и православной традиции .....	65
<b>Белокопытова Л.В.</b> Особенности самопонимания у людей различных возрастов .....	75
<b>Беспалова Т.С., Ерофеева А.В.</b> Интерактивные методы обучения как способ повышения мотивации обучающихся .....	81
<b>Богун Н.О.</b> Гендерная педагогика в Чешской Республике: теоретический и методологический аспекты .....	89
<b>Бозиева Ф.А.</b> Изучение нравственных установок современных младших школьников .....	97
<b>Борзакова З.В.</b> Профессиональная деформация как фактор возникновения девиантного поведения у сотрудников ОВД .....	107
<b>Борисова Л.А.</b> Особенности проявления социофобии у детей и ее преодоление .....	112
<b>Бродяная А.А.</b> Развитие эмоционального интеллекта у детей школьного возраста с помощью авторских метафорических ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах» .....	118
<b>Вернигора С.А., Волкова А.А.</b> Развитие экологической культуры старшеклассников на уроках английского языка .....	127
<b>Владыкина М.Е.</b> Специфика смысложизненных ориентаций и ценностей у представителей разных возрастов .....	134

<b>Волкова Е.А.</b> Толерантность в структуре психологической безопасности личности молодежи .....	142
<b>Волкова М.Д., Довбий Т.Ю.</b> Взаимосвязь тревожности и эмоционального интеллекта у студентов-психологов .....	149
<b>Воронова А.Д., Ильина Л.Д., Сизова А.В.</b> Особенности мотивации студентов-психологов первого курса с разным уровнем тревожности..	161
<b>Гатилова М.В.</b> Динамика формирования конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов .....	166
<b>Гилязова А.А., Харина К.Н.</b> Профессиональные предпочтения студентов-психологов с различными психодинамическими свойствами темперамента .....	176
<b>Гребёнкина О.С., Савельева Е.С.</b> Взаимосвязь социальной тревоги и когнитивных искажений в интернет-пространстве .....	190
<b>Григораш Р.С.</b> Адаптационный потенциал личности как ключевой фактор эффективного обучения .....	202
<b>Губченко К.И.</b> Феномен свободы в контексте эмиграции .....	208
<b>Гусева Л.В.</b> Роль семьи в выявлении и поддержке одаренных подростков .....	216
<b>Дарашевич Н.А.</b> Роль психогигиены в психолого-педагогических технологиях здоровьесбережения .....	223
<b>Двойцева В.А.</b> Формирование ценностных ориентаций у наркозависимых подростков .....	229
<b>Динь Л.М.Т.</b> Особенности страхов у детей дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений .....	235
<b>Еникеева Д.Н.</b> Когнитивный подход к повышению уровня психологического благополучия личности .....	247
<b>Жуань Сипин.</b> Кросс-культурная психологическая адаптация и стратегии преодоления у китайских иностранных студентов .....	253
<b>Журавлева П.С.</b> Преимущества командных стратегий в управлении образованием .....	263
<b>Журавлева М.С.</b> Психологические эффекты цифровизации труда: искусственный интеллект и профессиональная идентичность .....	269
<b>Зобова Т.Ю.</b> Формирование готовности студентов педагогического вуза к работе с одарёнными детьми .....	279
<b>Иванова Е.К.</b> Ценностные основания чувства юмора как черты личности и стилей юмора у студентов .....	288
<b>Иванова П.С.</b> Теоретические основы исследования феномена антисоциальной креативности подростков .....	297

<b>Исянова А.А.</b> Искусственный интеллект в обучении подрастающего поколения: проблемы и перспективы .....	303
<b>Кириюткина Е.С.</b> Роль видеоконтента в воспитании школьников младшего подросткового возраста .....	309
<b>Клементьева А.А.</b> Профилактика девиантного поведения у подростков на уроках «разговоры о важном» .....	316
<b>Князев И.Ю.</b> Цифровое образование пожилых людей с различной степенью вовлечённости в интернет-пространство .....	324
<b>Кожуховская К.В.</b> Минимизация трудностей адаптации студентов-первокурсников как условие благополучия личности в образовательной среде .....	331
<b>Колесникова А.Д.</b> Подразделения по делам несовершеннолетних и социальная адаптация подростков группы риска .....	337
<b>Коора М.К., Потапова Е.Н., Стёпин К.П., Хромов А.А.</b> О проблеме внедрения инноваций в образовательный процесс на примере обучения иностранному языку студентов высшего учебного заведения .....	343
<b>Корнева А.И.</b> Эмоциональный интеллект линейных сотрудников как фактор повышения конкурентоспособности розничных компаний в цифровую эпоху .....	352
<b>Король Е.Е.</b> А.С. Макаренко о роли общественного мнения в воспитании личности .....	359
<b>Котова О.Д.</b> Домашнее насилие: причины, последствия .....	369
<b>Кочеткова Э.Д.</b> Влияние начального педагогического опыта на профессиональную идентичность учителя .....	374
<b>Красавина Т.А.</b> Представления о семейных традициях у современных родителей .....	380
<b>Кроколева С.С., Елдзарова Е.Э.</b> Взаимосвязь социальной тревоги и эмоционального выгорания у студентов-психологов .....	388
<b>Курбатова Е.В.</b> Метод проектов в системе профессиональной подготовки курсантов МВД России к просветительской деятельности с населением .....	398
<b>Лаврентьев Н.А.</b> Использование современных информационных средств в сфере молодежной политики .....	406
<b>Ларина А.В.</b> Трансформация семьи в современном обществе .....	411
<b>Ле Ч.Ф.В.</b> Психологические и социальные условия формирования межкультурной компетентности иностранных студентов .....	416
<b>Лелюх А.Б.</b> Цифровизация как ресурс для педагога-психолога: критическое мышление и адаптация традиционных методов .....	427

<b>Леонтьева Д.В.</b> Тактильная депривация и её влияние на психоэмоциональное состояние личности .....	437
<b>Ли Н.О.</b> Изучение уровня саморегуляции студентов педагогического колледжа в структуре самопознания .....	442
<b>Липинская В.А.</b> Роль семьи в формировании у детей финансовой грамотности .....	449
<b>Лыхина Е.В.</b> Особенности организации поддержки детей из неполных семей в г. Москве .....	451
<b>Любезнова Д.В.</b> Психолого-педагогическое сопровождение развития дружеских связей у младших школьников в работе учителя начальных классов .....	462
<b>Лю Цзянэ.</b> Сопровождение талантливых учащихся в китайской школе. ....	472
<b>Лыкова П.Д.</b> Взаимосвязь формально-динамических свойств личности и стилей поведения в конфликте у студентов .....	481
<b>Ма Пэйхун.</b> Современные тенденции подготовки будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников в России и Китае .....	489
<b>Мануйленко В.И.</b> Психологическая характеристика референтных других младших и старших подростков .....	496
<b>Навасардян Э.Э.</b> Изучение школьной тревожности в младшем подростковом возрасте .....	500
<b>Нгуен Н.Н.З.</b> Становление и развитие системы патриотического воспитания школьников в России .....	505
<b>Нелюбина С.А.</b> Особенности психологического благополучия и академической мотивации учащихся 10–11 профильных классов .....	513
<b>Нефедова К.В.</b> Влияние стилей воспитания на формирование психопатологических нарушений: теоретический обзор .....	524
<b>Никифорова А.И.</b> Социально-педагогическая деятельность по профилактике наркозависимого поведения старших подростков .....	531
<b>Николаев А.А.</b> Компоненты идентификации со значимым взрослым: методологический аспект .....	537
<b>Новикова А.Д.</b> Развитие познавательной активности младших школьников через нетрадиционные формы урока .....	546
<b>Овчинникова А.В.</b> Интеграция виртуальных симуляторов и онлайн-практикумов в деятельность педагога-психолога .....	554
<b>Орлова С.В.</b> Трудности во взаимоотношениях в юношеском возрасте .....	560

<b>Осипова А.В.</b> Особенности самооценки подростков с нарушениями зрения .....	566
<b>Павлова А.С.</b> Взаимосвязь экзаменационной тревожности и психологического здоровья студентов .....	572
<b>Пашкова А.А.</b> Особенности формирования экологического сознания в дошкольном возрасте .....	579
<b>Полтева А.Ю.</b> Цифровая зависимость подростков: причины и последствия .....	587
<b>Поляков Д.А.</b> Использование проектного метода в экологическом образовании школьников на уроках иностранного языка .....	595
<b>Полякова Е.М.</b> Особенности проявления счастья и любви у мужчин и женщин .....	602
<b>Попов В.С.</b> Классификация ключевых компетенций в проекте Тюнинг .....	610
<b>Попова А.М.</b> Проблема буллинга в образовательной среде: роль педагога-психолога .....	615
<b>Пустовалова К.С.</b> Когнитивные стили родителей, предпочитающих разные типы воспитания .....	619
<b>Райчева А.И.</b> Причины негативных эмоциональных переживаний в подростковом возрасте .....	626
<b>Салахетдинова Л.К.</b> Динамика развития когнитивной сферы в дошкольном возрасте с использованием «Детской универсальной STEAM-лаборатории» .....	635
<b>Сафина В.В.</b> Психологическое благополучие и самоотношение у студентов с социальной тревожностью .....	643
<b>Сафонова Е.С.</b> Психологические особенности эмоциональной сферы развития личности подростка, воспитывающегося в неполной семье ...	657
<b>Селифонкина В.Е.</b> Формирование критического мышления у детей через игровую деятельность .....	662
<b>Семеренко Д.С.</b> Родительский стресс и стили воспитания у людей 40–50 лет .....	669
<b>Скобцова Е.С.</b> Исследование копинг-стратегий молодежи с разным уровнем креативности .....	676
<b>Сорока В.С.</b> Роль педагогического лидерства в процессе формирования эффективной образовательной среды .....	683
<b>Строкова В.В.</b> Влияние семьи и близкого окружения на формирование отклоняющегося поведения у детей и подростков .....	688

<b>Сухарева В.А.</b> Профессиональная мотивация молодых сотрудников ОВД к выполнению служебных обязанностей .....	692
<b>Терехина С.А.</b> Формирование экологической культуры у школьников в КНР .....	702
<b>Тиранова В.Ю.</b> Роль информационных технологий в социализации детей и подростков: преимущества и недостатки .....	707
<b>Трошкина А.А.</b> Занимательный материал как средство развития когнитивных способностей .....	714
<b>Тэн Ю.А.</b> Адаптированность студентов-психологов I курса с разным уровнем личностной тревожности и локусом контроля .....	720
<b>Тябина К.Н.</b> Дистанционные средства повышения педагогической культуры родителей в работе учителя начальных классов .....	730
<b>Тянь Цзы.</b> Толерантность к неопределенности как предиктор личностных характеристик китайских студентов: роль социокультурного контекста .....	740
<b>Уманская П.А.</b> Межкультурная компетентность будущего педагога как элемент компетентностной модели профессиональной подготовки в системе российского высшего образования .....	741
<b>Усова О.О.</b> Психологические основы изучения тревожности в подростковом возрасте .....	754
<b>Фадеева А.С., Рябкова А.В.</b> Особенности автобиографической памяти у студентов .....	760
<b>Халайджи А.М.</b> Переживание стресса у юношей со склонностью к аддиктивному поведению .....	771
<b>Хими́на Ю.И.</b> Роль билингвального обучения в когнитивном и социальном развитии детей в дошкольном возрасте .....	779
<b>Христославенко Е.Р.</b> Особенности системы ценностей у женщин с разным количеством детей в семье .....	785
<b>Циздоева Ш.Б.</b> Проблемы в обучении иностранному языку студентов колледжа с использованием дистанционных образовательных технологий .....	794
<b>Чурсина Е.А.</b> Психологические барьеры адаптации молодых специалистов в новых условиях труда .....	804
<b>Чэнь Ичэнь.</b> Влияние сотрудничества между бизнес-компаниями и университетами на намерение молодых специалистов оставить работу .....	811
<b>Шабанова М.А.</b> Социальные и культурные факторы, определяющие поведение женщин в незарегистрированных браках .....	817

<b>Шаршакова А.Н.</b> Особенности мотивации поступления в колледж обучающихся, поступивших на базе основного общего и среднего общего образования .....	822
<b>Шахнина И.С.</b> Когнитивная деструкция: теоретические основания, эволюция и современные подходы .....	829
<b>Шульгач А.В.</b> Изучение влияния психологических тренингов на уровень стрессоустойчивости студентов I и II курсов .....	837
<b>Юдина А.А.</b> Исследование созависимости подростков: роль детско-родительских отношений .....	843

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Уважаемые коллеги!

На протяжении 20 лет Институт педагогики и психологии организует и проводит в своих стенах молодежную научную конференцию. В 2025 году конференция проводилась Московским педагогическим государственным университетом совместно с Российским государственным педагогическим университетом имени А.И. Герцена. Как и прежде, мы открыты к взаимодействию с образовательными организациями Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Владимира, Екатеринбурга, Ярославля и других городов России и дружественных стран. Конференция молодых ученых растет, развивая новые направления работы и привлекая молодых ученых к обмену знаниями и обсуждению научных проблем в области психологии, педагогики и социокультурной антропологии.

Актуальные проблемы психологии, педагогики и социокультурных наук нашли свое отражение в содержании докладов участников апрельской Всероссийской конференции молодых ученых. В работе конференции приняли участие более 300 ученых, прозвучали доклады в 11 научных секциях.

В сборнике содержатся статьи, посвященные вопросам, волнующим молодое поколение ученых гуманитарных сфер знания: специфике психологического сопровождения и психолого-педагогической поддержки семьи; теме развития профессиональной мотивации и профилактики профессионального выгорания и профессиональной деформации представителей помогающих профессий; особенностях развития детей разного возраста в современном цифровом и социальном пространстве; различным аспектам профессионального образования педагогов в разных странах.

Оргкомитет конференции

**Аввакумова Т.А.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kakaoskorizei1@gmail.com

Научный руководитель: **Мелков С.В.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 1543-7510

## **Особенности сексизма у женщин в период молодости и в зрелом возрасте**

*Аннотация.* В статье предоставляются результаты исследования, посвященные проблеме сексизма в современности. В работе раскрывается термин «сексизм». Анализируются предтечи феномена половой дискриминации, а также его наиболее распространенные проявления. В статье отражены различия восприятия сексизма женщин в разных возрастах. Результаты исследования подчеркивают негативное влияние феномена сексизма на жизнь женщин.

*Ключевые слова:* сексизм; дискриминация; период молодости; период зрелости; пол; женщины.

**Tatyana Avvakumova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kakaoskorizei1@gmail.com

Academic advisor: **Sergey Melkov,**  
Candidate of Psychological Sciences.  
SPIN-code eLibrary: 1543-7510

## **Characteristics of sexism in women during their youth and adulthood**

**Abstract.** The paper provides research findings addressing the issue of sexism in modernity. The work reveals the term «sexism». The forerunners of the phenomenon of sexual discrimination are analyzed, as well as its most common manifestations. The article reflects the differences in the perception of sexism of women at different ages. The results of the study highlight the negative impact of the phenomenon of sexism on women's lives.

**Keywords:** sexism; discrimination; a period of youth; maturity period; gender; women.

Сексизм – это убеждения или дискриминация людей из-за их пола или гендера, а также негативное отношение или предубеждения по отношению к определенному полу [6]. Идентификация, которая является основой для зарождения сексистских установок, представляет собой «процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом» [2, с. 36].

Мизогиния – (греч. «женоненавистничество») – см. Женоненавистничество [1, с. 23– 24]. Мизогиния может быть свойством и мужчины, и женщины. Термин «внутренняя мизогиния» будет рассматриваться в контексте ненависти и дискриминации женщин по отношению к своему биологическому полу. Приобретенная мизогиния чаще всего является следствием низкой самооценки девушки или ее патриархального воспитания, в связи с чем у женщин развивается внутриполовая конкуренция, вредящая не только личности, но и восприятия положения женщин в обществе в целом.

Гипотезы исследования:

1. Показатель внутренней мизогинии женщин обоих возрастов будет ниже, чем показатель мужского сексизма в сторону женщин;
2. У женщин зрелого возраста уровень враждебного сексизма будет выше, чем у молодых девушек.
3. Основной проблемой сексизма женщины выделяют аспекты, касающиеся профессиональной самореализации.

Диагностические методы:

1. «Шкала амбивалентного сексизма» Р. Glick, S. Fiske (1996) [3]. Адаптация на русский язык методики Е.Р. Агадуллиной 2018; Методика позволяет оценить как враждебный сексизм, так и доброжелательный сексизм.
2. «Шкала внутренней мизогинии» М. Piggot (2004) [5]. Шкала внутренней мизогинии помогает оценить уровень сексистских установок

женщин по отношению к другим женщинам или самой себе. Шкалы, присутствующие в опроснике на внутреннюю мизогинию: 1. Недоверие к женщинам. 2. Обесценивание женщин. 3. Превосходство мужчин. 4. Шкала внутренней мизогинии.

3. 1) Фокус-группа [4]. Этот метод позволяет выявить личностно-значимые рефлексивные ответы респондентов.

Анализ данных:

1. Метод качественного упорядочивания.

2. Критерий Манна-Уитни

Выборку составили 70 женщин. Возраст первой группы испытуемых варьируется от 20 до 30 лет, что соответствует этапу молодости. Возраст второй группы испытуемых варьируется от 40 до 55 лет, что соответствует второму периоду взрослости по возрастной периодизации В.С. Мухиной.

Исследование проходило в несколько этапов:

1. «Шкала амбивалентного сексизма».

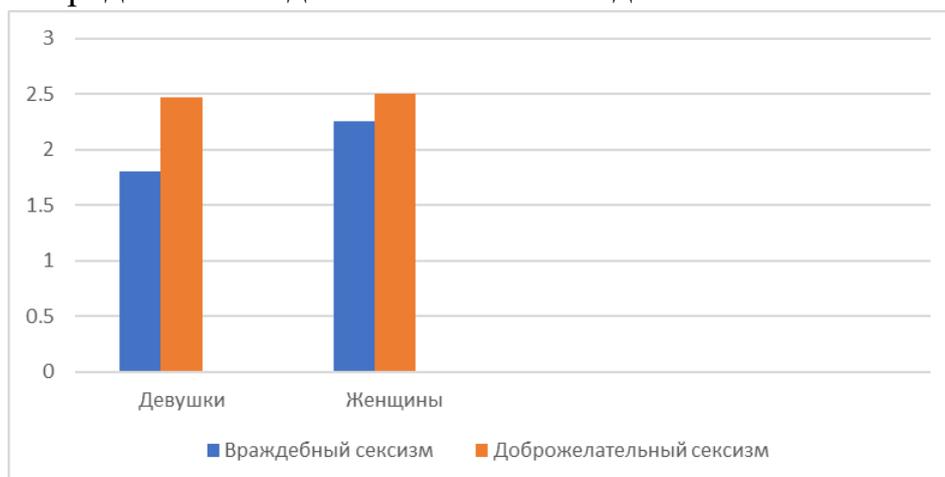
Ниже приведены данные исследования ответов по шкалам «враждебный сексизм» и «доброжелательный сексизм»:

*Таблица 1*

**Средние значения испытуемых по методике  
«Шкала амбивалентного сексизма»**

Группа испытуемых	«Враждебный сексизм»	Значение в %	«Доброжелательный сексизм»	Значение в %
Женщины	2,47 б.	49	2,5 б.	50
Девушки	1,80 б.	36	2,26 б.	47

Ниже представлены данные более наглядно.



**Рис. 1.** Процентный показатель результатов по шкалам «Амбивалентный сексизм»

Исходя из полученных данных мы видим, что зрелые женщины более склонны к проявлению враждебного сексизма, чем молодые девушки. А уровень доброжелательного сексизма отличается незначительно.

## 2. «Шкала внутренней мизогинии»:

Ниже приведены результаты опросника «Шкала внутренней мизогинии» среди 40 опрошенных и девушек 30 опрошенных женщин:

Таблица 2

### Средние значения испытуемых по методике «Шкала внутренней мизогинии»

Группа испытуемых	«Недоверие к женщинам»	Значение в %	«Обесценивание женщин»	Значение в %	«Превосходство мужчин»	Значение в %	«Шкала внутренней мизогинии»	Значение в %
Женщины	4,08 б.	58 %	4,25 б.	61 %	3,36 б.	48 %	3,76 б.	52 %
Девушки	2,86 б.	41 %	3,27 б.	47 %	2,62 б.	37 %	2,96 б.	41 %

Ниже представлены данные более наглядно.

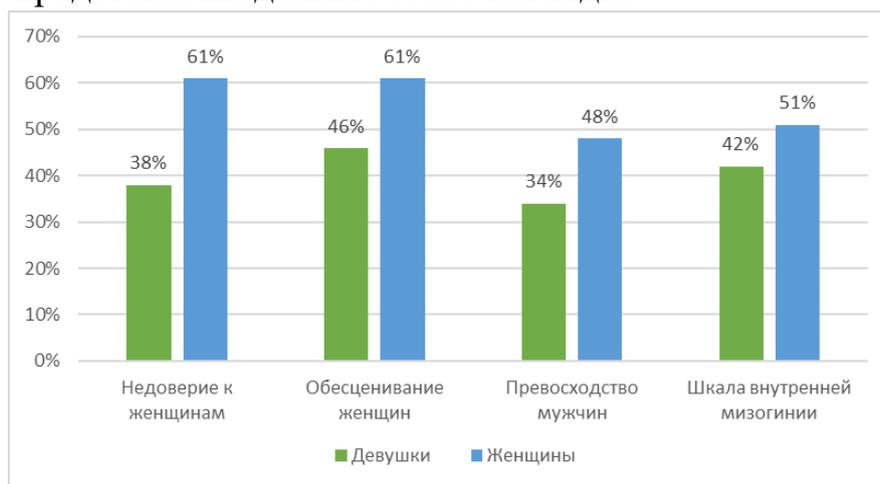


Рис. 2. Процентное соотношение результатов опросника «Шкала внутренней мизогинии»

Исходя из полученных данных мы видим, что женщины зрелого возраста более склонны к проявлению внутренней мизогинии, то есть: недоверию к женщинам, обесцениванию женского пола и превозношению мужчин, в отличие от молодых девушек.

Для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню признака, измеренного количественно, нами был использован критерий Манна-Уитни. Результаты проведенного анализа представлены ниже.

*Таблица 3*

**Результаты сравнения результатов испытуемых критерием Манна-Уитни по «Шкале амбивалентного сексизма»**

Название шкалы	Среднее значение первой группы выборки	Среднее значение второй группы выборки	Эмпирическое значение U-критерия Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
<b>Враждебный сексизм</b>	<b>2,5</b>	<b>1,8</b>	<b>922,5</b>	<b>0,0008**</b>
Доброжелательный сексизм	2,5	2,2	757,5	0,1465

\*\* – статистические значимые различия при уровне значимости ( $\alpha$ ) 0,01

Продемонстрированная таблица показывает нам результаты сравнения двух выборок испытуемых по методике «Шкала амбивалентного сексизма». Мы видим, что у выборок девушек в период молодости и зрелых женщин есть значимые различия в шкале «Враждебный сексизм». Другими словами, первая выборка (женщины зрелого возраста) значительно более склонна к выражению враждебного сексизма, проявляющегося в критике нетрадиционного образа жизни женщины, нежели молодые девушки. В шкале «Доброжелательный сексизм» у первой и второй выборки значимых различий не наблюдается, что свидетельствует о схожей степени проявления сексизма через похвалу социально гендерно ожидаемого поведения человека. Связано это может быть с тем, что старшему поколению свойственно сильнее ощущать

социальное давление и стремление соответствовать общественным ожиданиям, что зачастую приводит к внутренним конфликтам. Стоит обратить внимание и на разность социального окружения, не исключено, что у зрелых женщин коммуникативная среда более насыщена проявлениями сексизма, чем у молодых девушек.

Таблица 4

**Результаты сравнения результатов испытуемых критерием Манна – Уитни по «Шкале внутренней мизогинии»**

Название шкалы	Среднее значение первой группы выборки	Среднее значение второй группы выборки	Эмпирическое значение U-критерия Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
<b>Недоверие к женщинам</b>	<b>4,1</b>	<b>2,8</b>	<b>1025</b>	<b>0,00014**</b>
<b>Обесценивание женщин</b>	<b>4,25</b>	<b>3,2</b>	<b>1029,5</b>	<b>0,00012**</b>
<b>Превосходство мужчин</b>	<b>3,4</b>	<b>2,6</b>	<b>915</b>	<b>0,00949**</b>
<b>Шкала внутренней мизогинии</b>	<b>3,8</b>	<b>2,9</b>	<b>1041</b>	<b>0,00007**</b>

\*\* – статистические значимые различия при уровне значимости ( $\alpha$ ) 0,01.

Продемонстрированная таблица показывает нам результаты сравнения двух выборок испытуемых по методике «Шкала внутренней мизогинии».

Мы видим, что у выборок девушек в период молодости и зрелых женщин есть значимые различия в шкалах «Недоверие к женщинам»; «Обесценивание женщин»; «Превосходство мужчин»; «Шкала внутренней мизогинии». Другими словами, первая выборка (женщины зрелого возраста) значительно более склонна к недоверию другим женщинам, они верят в превосходство мужского пола над женским, нежели молодые девушки, результаты которых проявляются не так ярко. У взрослых женщин уровень внутренней мизогинии несколько выше, чем у молодых. Вероятно, что подобные результаты могут быть следствием нескольких факторов: у зрелых женщин может быть больше негативного опыта взаимодействия со своим полом, который закрепляется сквозь длинный жизненный путь. К тому же, сами социальные установки, в том

числе и гендерные, за несколько десятков лет потерпели значительные видоизменения, в связи с чем мировоззрения поколений имеет множество отличий. Семейные ценности постепенно сменялись карьерными достижениями и личностным ростом, что напрямую повлияло на самооощущение женщин и восприятие гендерных ролей, а популяризация феминизма закрепляла происходящие изменения.

Фокус-группа из 12 девушек в возрасте от 21 до 30 лет описала наиболее значимые, по их мнению, ассоциации к сексизму.

Нами были опрошены 20 девушек с просьбой проранжировать приведенные ассоциации от наиболее лично неприятного варианта к более приемлемому.

В этой выборке нами были выявлены средние ранги:

1. Оправдание насилия (1,5);
2. Принижение/унижение/ подавление (3);
3. Неадекватное поведение мужчин (3,6);
4. Сексуализация (4);
5. Несправедливость (5);
6. Профессиональная дискриминация (6,2);
7. Гендерные стереотипы (6,3);
8. Возвышение мужчин (7,1);
9. Неравные бытовые обязанности (7,2);
10. Патриархат (7,3).

Фокус-группа из 8 женщин в возрасте от 40 до 55 лет описала наиболее значимые, по их мнению, ассоциации к сексизму.

Также, мы просили 30 женщин с просьбой проранжировать приведенные ассоциации от наиболее лично неприятного варианта к более приемлемому.

По результатам опроса женщин были выявлены средние ранги:

1. Перекалывание ответственности за воспитание детей на мать (4,4);
2. Постоянный контроль мужчиной женщины (4,7);
3. Финансовое насилие (5);
4. Принижение интеллектуальных возможностей/ способностей (5,2);
5. Перекалывание бытовых дел на женщин (5,3);
6. Профессиональная дискриминация (5,4);
7. Мнение о неспособности женщин к вождению автомобиля (5,8);
8. Снисходительное отношение (5,9);
9. Саркастические высказывания в адрес женщин (6,6);
10. Женские сплетни про других женщин (внутренняя мизогиния) (6,7);

В результате проведенного исследования нами было установлено, что женщины зрелого возраста значительно более склонны к проявлению враждебного сексизма, недоверию к женщинам и превозношению мужчин, в отличие от молодых девушек. У молодых женщин уровень внутренней мизогинии несколько ниже, чем у взрослых женщин, а в шкале «Доброжелательный сексизм» у первой и второй выборки значимых различий не наблюдается, что свидетельствует о практически равной

степени проявления сексизма через положительное подкрепление устоявшихся гендерных ролей девушками и женщинами.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что наши гипотезы подтвердились частично. Показатель внутренней мизогинии (42 % у девушек и 51 % у женщин) оказался практически идентичным с показателем мужского сексизма (41 % у девушек и 50,5 % у женщин) у женщин молодого возраста и зрелого. Полученные результаты можно объяснить отсутствием у респондентов сильной предвзятости по признаку пола. Сексистские установки у испытуемых распространяются как на женщин, так и на мужчин практически на одинаковом уровне. Основной проблемой сексизма женщины выделили не аспекты, касающиеся профессиональной самореализации, а ассоциации, касающиеся личной безопасности и пункты комфортной семейной жизни. Гипотеза о том, что у женщин зрелого возраста средний показатель по шкале враждебного сексизма будет выше, чем у молодых девушек подтвердилась (36 % у девушек и 49 % у зрелых женщин). Связано это может быть с более агрессивной социальной средой, окружающей взрослых женщин, в которой проявления сексизма являются общественной нормой.

### *Литература*

1. Мизогиния // Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / под ред. Т.В. Летягова. М., 2011. С. 23–24.
2. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности: учеб. пособие к спецкурсу. М.: МГПИ, 1985. 103 с.
3. Glick P., Fiske S. T. An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality // *American psychologist*. 2001. P. 109.
4. Merton R.K., Fiske M. Kendall P.A. The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures. 1956. P. 43–44.
5. Piggot M. Double jeopardy: Psychology Strand at Swinburne University of Technology. NY, 2004. 89 p.
6. Sexism // Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/sexism> / Sexism (дата обращения: 25.10.2024).

**Айрапетова Я.А.,**  
студент 4 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ayrapetova.yana@yandex.ru

Научный руководитель **Крапива Т.Ю.**  
преподаватель высшей категории  
SPIN-код eLibrary: 7548-8468

## **Электронные образовательные ресурсы как средство развития познавательного интереса младших школьников**

*Аннотация.* В статье анализируется понятие «познавательный интерес», рассматриваются способы и формы его развития через электронные образовательные ресурсы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к современным условиям. Новизна работы заключается в систематизации методов использования электронных ресурсов для стимулирования интереса младших школьников к обучению. Полученные результаты показывают, что интеграция электронных образовательных ресурсов в учебный процесс способствует не только повышению познавательного интереса учащихся, но и улучшению их учебных достижений. Исследование может быть применено как в практике обучения в начальной школе, так и в разработке учебных программ и методических материалов для педагогов.

*Ключевые слова:* интерес; познавательный интерес; ЭОР; электронные ресурсы.

**Yana Ayrapetova,**  
4<sup>th</sup> year student of College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
lalalar1na@mail.ru

Academic adviser: **Tatyana Krapiva,**  
Teacher of the highest rank  
SPIN-code eLibrary: 7548-8468

## **Electronic educational resources as a means of developing the cognitive interest of primary school students**

**Abstract.** The article analyzes the concept of «cognitive interest», examines the ways and forms of its development through electronic educational resources. The relevance of the research is determined by the need to adapt the educational process to modern conditions. The novelty of the work lies in the systematization of methods of using electronic resources to stimulate the interest of younger schoolchildren in learning. The results show that the integration of electronic educational resources into the educational process contributes not only to increasing the cognitive interest of students, but also to improving their academic achievements. The research can be applied both in the practice of primary education and in the development of curricula and teaching materials for teachers.

**Keywords:** interest; cognitive interest; ESM; electronic resources.

К исследованию проблемы использования электронных образовательных ресурсов в школах на данный момент обращаются множество учителей. Необходимость развития электронных образовательных ресурсов объясняется изменениями как в образовательной среде, так и во всем обществе.

Реалии современного мира диктуют новые правила жизни и существования в обществе, в том числе в сфере образования. Современное общество является информационным, в котором обучение в контексте школьного образования все больше опирается на электронные образовательные ресурсы. Данные средства качественно меняют процесс обучения школьников, делая его более насыщенным и интересным для самих учеников.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ) указывается, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [8].

Развитие электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) как средств обучения можно разбить на четыре условных этапа.

1) Первый этап, наступивший с начала 90-х по 2000 года, можно охарактеризовать как начало активного использования презентаций, а также различных программ тестирования. В это же время появляются

электронные учебники, позволяющие упростить процесс распространения учебных материалов.

2) Второй этап (2000–2004 г.) характеризуется процессом централизации информационных технологий в образовании, что способствовало гармонизации действующих на тот момент систем и формированию целостной информационно-образовательной среды под единым управлением.

3) Третий этап (с 2008 г.) является этапом развития различных «облачных сервисов», которые предоставили возможность перенести ЭОР в виртуальное пространство, что позволило открыть новые возможности для организации учебного процесса, развития исследовательской и проектной компетенции обучающихся, а также активизации их познавательной деятельности.

4) Четвертый этап, существующий по настоящее время, ознаменовался появлением и активным распространением массовых открытых онлайн-курсов. В это время идет активная работа по интеграции ЭОР в различные образовательные учреждения, при этом особое внимание уделяется приведению интерфейсов к единому стандарту, что значительно упрощает их использование всеми участниками образовательного процесса [6].

Одной из главных и актуальных проблем современного образования является активизация и развитие познавательного интереса у младших школьников. В образовательном процессе интерес к обучению формируется двумя основными путями. Во-первых, через содержание учебных предметов. Во-вторых, посредством особой организации познавательной деятельности школьников. Для учеников начальной школы главным объектом познавательного интереса являются новые знания. Потому критически важен тщательный отбор учебного материала и демонстрация умения подать научные знания [7].

Для того, чтобы поближе разобраться в понятии познавательного интереса рассмотрим понятие самого интереса. Согласно толковому словарю С. Ожегова, это понятие определяется как «особое внимание к чему-либо, стремление разобраться в сути, узнать и понять» [5]. Основываясь на этом, мы можем дать определение самому познавательному интересу.

Познавательный интерес представляет из себя основу процесса обучения [7]. Он является ключевым аспектом формирования личности, который развивается в процессе жизнедеятельности человека и зависит от социальных условий его существования. Этот интерес не является

врожденным, а возникает в ходе взаимодействия с окружающим миром. Он служит мощным стимулом для внеурочной деятельности, а также для учебных и творческих занятий, поскольку сопровождается яркими эмоциональными переживаниями, связанными с теми аспектами, которые наиболее эффективно представлены в учебном материале [2].

Учитывая отличную память младших школьников и отсутствие навыков самоконтроля при запоминании, необходимо развивать способности и учить детей эффективно организовывать учебную деятельность. Поэтому учителю важно использовать методы обучения в классе, которые вовлекают учеников в изучение предмета. Используя методы обучения, которые активизируют познавательную деятельность учеников, учителя могут мотивировать школьников и помогать им проявлять интерес к познавательной деятельности, соответствующей их интересам [1].

Как говорил известный педагог и психолог Я.А. Коменский: «Хорошо будет также разъяснять детям, какое это прекрасное дело посещать школу и учиться» [3]. Мотивация к получению знаний сильно влияет на учебу младшего школьника.

Сам процесс познания в контексте школьного обучения – это активное усилие, предпринимаемое обучающимися для исследования явлений окружающего мира. Благодаря такому процессу школьник приобретает знания, изучает законы и порядки общественной жизни и учится не просто взаимодействовать с обществом, но и сам формировать его. В научной и педагогической литературе проблема активизации познавательной деятельности постоянно находится в центре внимания.

При активизации всех психических процессов младшего школьника, познавательный интерес при высоком уровне его развития побуждает к стремлению к изменениям окружающей действительности. Изменения проявляются в стремлении развивать свою деятельность, усложняя ее, а также выделять различные аспекты предметной среды для реализации данной деятельности и искать различные подходы для решения задач, попутно придавая всему процессу творческий характер [2].

Однако на практике реализовать данную задачу тяжело. Поэтому, ключевую роль играет учебный материал, который открывает перед учениками что-то новое, неизвестное, активно влияющее на их воображение. Именно удивление служит стимулом для познания и побуждает к стремлению к новым открытиям [7]. Ключевым моментом является разнообразное применение ЭОР в качестве средств обучения.

Изучение предмета исследования подвело нас к идее создания проектного продукта в виде сборника электронных образовательных ресурсов «Познавайка». Сборник состоит из собраний QR-кодов и электронных ссылок для использования на уроках и внеурочных занятиях для помощи учителям начальных классов. Он разбит на разделы для более удобного использования. На рисунке 1 представлена аннотация к данному сборнику.

Дорогие учителя!

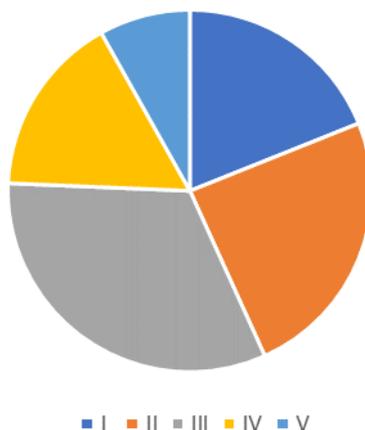
Представляем вашему вниманию методический сборник, разработанный с целью развития познавательного интереса школьников первого класса. Материалы сборника могут быть использованы как для фронтальной, так и для индивидуальной работы с обучающимися на этапе повторения и закрепления тем.

Структура сборника предусматривает возможность различных форматов работы:

- использование печатной версии;
- работа с электронной версией через гиперссылки;
- применение QR-кодов для быстрого доступа к материалам.

**Рис. 1.** Аннотация к сборнику ЭОР «Познавайка»

С целью апробации продукта был проведен опрос, разработанный Н.Г. Лускановой [4]. Он состоял из десяти вопросов с выбором трех вариантов ответов, где каждый ответ давал либо три, либо один, либо ноль баллов. Благодаря нему было выявлено, что из 36 учеников, только 7 имеют высокий уровень школьной мотивации, 9 имеют хорошую школьную мотивацию, для 12 учеников школа интересуется внеучебной деятельностью, 6 имеет низкую школьную мотивацию, и 3 ученика имеют школьную дезадаптацию, негативно отзываясь об учебе.



**Рис. 2.** Круговая диаграмма уровня развития познавательного интереса у учеников первого класса до применения ЭОР на уроках

Сама апробация проводилась при помощи внедрения ЭОР в обычные уроки. Использование таких технологий помогло упростить процесс обучения, а также разбавить стандартный урок интерактивными заданиями, которые активизировали познавательный процесс младших школьников к затрагиваемым темам. Такой подход не просто повысил сам уровень освоения материала, но и способствовал повышению мотивации к обучению и получению новых знаний.

Сборник «Познавайка» является необходимым ресурсом для учителей, которые желают разнообразить процесс обучения. Задания, которые входят в данный сборник, разработаны учитывая все возрастные особенности учеников первого класса. Созданные игры специально направлены на развитие критического мышления, самостоятельности, а также стремления к получению новых знаний.

Продукт очень удобно и понятно расписан, так что у учителей не будет проблем с его использованием. Сами задания, представленные в сборнике, охватывают такие предметы, как математику, русский язык, литературное чтение и окружающий мир, где каждое задание отражает определенный раздел из учебника.



**Рис. 3.** Примеры заданий из раздела «Математика» сборника ЭОР

Кроме того, «Познавайка» предлагает разнообразные форматы использования заданий: от индивидуальных до групповых, что позволяет адаптировать их под разные стили обучения и уровни подготовки учеников. Игровые элементы делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что способствует лучшему усвоению материала.

К примеру, стандартный урок по русскому языку на тему «чк-чн» можно легко превратить в интересную игру при помощи данного сборника. Учитель вместе со школьниками может отгадать загадки, ответами на которые будут слова по теме «чк-чн», записав их в тетрадь. Либо, урок по окружающему миру о солнечной системе может преобразиться при помощи интересного задания на распределение планет в правильном порядке.

Использование такого сборника в классе обеспечит не только развитие познавательного интереса, но и поможет формированию у учеников определенных навыков для работы в команде, таких как сотрудничество и взаимопонимание. «Познавайка» может быть использован как дополнение к простому уроку, либо интерактивная игра на внеурочном занятии, являясь многофункциональным помощником в обучении.

Подводя итоги, можно сказать, что сборник «Познавайка» не только помогает разнообразить образовательный процесс, но и является довольно

важным инструментом при формировании и развитии у учеников самостоятельности, когнитивных функций, и, самое главное, познавательного интереса.

### *Литература*

1. *Анетян М.К.* Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. 2014. № 14. С. 243–244.
2. *Карпенко А.В., Ильина А.М.* Проблема формирования познавательного интереса во внеурочной деятельности учащихся начальных классов // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-2. С. 69–73.
3. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Юрайт, 2019. 440 с.
4. *Лусканова Н.Г.* Анкета для оценки уровня школьной мотивации. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/08/27/anketa-dlya-otsenki-urovnya-shkolnoy-motivatsii-n> (дата обращения: 27.04.2024).
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: Ок. 53000 слов. М.: Ид ОНИКС 21 век, 2003. 1198 с.
6. *Разбегаев П.В.* Электронные образовательные ресурсы: от презентации к среде // Научные достижения и открытия 2019: сборник статей XII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 15 ноября 2019 года. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 256–258.
7. *Свириденко Н.А.* Активизация познавательной деятельности младших школьников в педагогическом процессе школы // В мире научных открытий: материалы XX Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов, Таганрог, 30 июня 2016 года. Таганрог: Издательство «Перо», 2016. С. 131–134.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?yscl\\_id=lrz98ofq8f810124342](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?yscl_id=lrz98ofq8f810124342) (дата обращения: 23.03.2025).
9. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 203 с.

**Акимова Н.П.,**  
курсант 2 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
[natka090203@gmail.com](mailto:natka090203@gmail.com)  
SPIN-код eLibrary: 3994-3308

Научный руководитель: **Сиворонова М.С.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 4925-7478

## **Психологические особенности стресса у обучающихся образовательных организаций МВД России**

***Аннотация.*** В представленной статье рассматриваются предпосылки, динамика и особенности протекания стрессовых состояний у обучающихся образовательных организаций Министерства внутренних дел (далее – МВД) России, а также предлагается анализ применения диагностической методики В.Ю. Щербатых для определения уровня стресса. Обосновывается целесообразность и значимость её применения при массовом психологическом обследовании курсантов и слушателей. Подчеркивается роль своевременной психодиагностики в развитии стрессоустойчивости и профилактике неблагоприятных эмоциональных состояний, способных отрицательно влиять на эффективность освоения профессиональных компетенций и дальнейшую профессиональную деятельность сотрудников МВД РФ.

***Ключевые слова:*** стресс, обучающиеся МВД, методика В. Ю. Щербатых, психологическая диагностика, стрессоустойчивость, профилактика, эмоциональное напряжение, адаптация.

**Natalia Akimova,**  
2<sup>nd</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;

natka090203@gmail.com  
SPIN-code eLibrary: 3994-3308

Academic Adviser: **Maria Sivoronova**,  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 4925-7478

## **Psychological features of stress among students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia**

**Abstract.** The presented article examines the prerequisites, dynamics and features of the course of stress conditions in students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs (hereinafter – the Ministry of Internal Affairs) Russia, and an analysis of V.Y. Shcherbatykh's diagnostic technique for determining stress levels is also proposed. The expediency and importance of its use in mass psychological examination of cadets and trainees is substantiated. The role of timely psychodiagnostics in the development of stress tolerance and the prevention of adverse emotional states that can negatively affect the effectiveness of mastering professional competencies and further professional activities of Interior Ministry employees is emphasized.

**Keywords:** stress, students of the Ministry of Internal Affairs, V.Y. Shcherbatykh's methodology, psychological diagnostics, stress tolerance, prevention, emotional stress, adaptation.

В системе подготовки кадров для правоохранительных органов первостепенную роль играет формирование психологической устойчивости и готовности к выполнению служебных задач в напряжённых условиях. Обучающиеся образовательных организаций МВД РФ (курсанты, слушатели) изначально находятся в среде, требующей высокого уровня самодисциплины, стрессоустойчивости, интеллектуальных и волевых качеств. Помимо академической нагрузки, в повседневности курсантов присутствует военизированный уклад, повышенная ответственность за соблюдение внутреннего распорядка, а также необходимость адаптации к будущей службе, связанной с риском и сложными оперативными задачами.

Столь комплексная среда обучения нередко обуславливает

повышенный уровень тревожности и эмоционального напряжения. В связи с этим встаёт вопрос о своевременной диагностике и эффективной профилактике стресса, способного приводить к ряду негативных последствий, включая понижение когнитивных функций, ухудшение самочувствия, проблемы в межличностном взаимодействии и демотивацию к освоению профессиональных компетенций. В частности, под влиянием длительного стрессового воздействия возможно формирование эмоционального выгорания, депрессивной симптоматики и расстройств, связанных с тревогой.

Среди множества психодиагностических подходов заметное место занимает «Тест на определения уровня стресса» (по В.Ю. Щербатых), в котором систематизируются когнитивные, поведенческие, эмоциональные и физиологические признаки стресса. Применение данной методики может способствовать созданию на ранних этапах обучения эффективной системы мониторинга и профилактики нежелательных стрессовых реакций. Цель данной статьи – представить расширенный анализ методики, а также продемонстрировать, как результаты тестирования могут использоваться в работе психологов образовательных организаций МВД РФ для повышения психологической готовности будущих сотрудников к службе и предотвращения стрессовых расстройств.

Ганс Селье дал первоначальное определение термина «стресс» как «особое состояние организма человека и млекопитающих, возникающее в ответ на сильный внешний раздражитель». В 1956 году психофизиолог переформулировал это определение, углубив и расширив его: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [4, с. 81]. Впоследствии к физиологическому аспекту стрессовых процессов были добавлены психологические факторы, связанные с когнитивной оценкой стимула как угрожающего или выходящего за рамки имеющихся у индивида ресурсов. Согласно этой теории, «психологический стресс – это индивидуальная реакция человека на субъективную оценку угрозы (стрессового фактора) и своих ресурсов для преодоления данной угрозы» [2, с. 80]. С точки зрения современной психологической науки, «стресс представляет собой динамический процесс взаимодействия между личностью и средой, предполагающий как физиологическую, так и психоэмоциональную мобилизацию» [3, с. 182].

Научные исследования, посвящённые профессиональной подготовке силовых структур, подчёркивают, что специфический характер

деятельности сотрудников правоохранительных органов неизбежно связан с различными стрессогенными факторами. Среди них «выделяют:

- 1) жёсткий регламент и субординацию;
- 2) постоянную готовность к чрезвычайным ситуациям;
- 3) высокий риск столкновения с агрессивной или

непредсказуемой средой;

4) необходимость строгого контроля над собственными эмоциями» [1, с. 187].

Помимо этого, «у обучающихся образовательных организаций МВД РФ психологическое напряжение часто вызывается интенсивной учебной нагрузкой, ограничением личного времени и многими другими факторами. По мнению ряда исследователей, непрерывное воздействие стрессоров способно ослаблять механизмы адаптации и приводить к негативным последствиям в виде снижения успеваемости, нарушений когнитивных процессов, психосоматических заболеваний и т.д.» [5, с. 85].

Тест на определения уровня стресса» (по В.Ю. Щербатых) – это опросник, позволяющий комплексно охватить различные проявления стрессового состояния. Содержательно тест включает несколько блоков, отражающих:

1. Интеллектуальные признаки (нарушение концентрации, пассивность в принятии решений, трудности в запоминании и др.).
2. Поведенческие признаки (изменения в пищевом поведении, рост конфликтности, нарушение сна и пр.).
3. Эмоциональные признаки (повышенная тревожность, раздражительность, депрессивные переживания).
4. Физиологические признаки (колебания артериального давления, головные боли, мышечная напряжённость и т.д.).

Одна из ключевых особенностей методики – дифференцированная «стоимость» каждого признака в баллах: 1) интеллектуальные и поведенческие признаки оцениваются в 1 балл за утвердительный ответ («да»); 2) эмоциональные признаки – 1,5 балла; 3) физиологические – 2 балла.

Таким образом, в итоговом показателе учитывается не только количество выявленных симптомов, но и их относительная «тяжесть» или уровень влияния на психофизиологическое состояние человека.

Сумма баллов по всем выявленным признакам позволяет выделить несколько диапазонов интенсивности стресса: 1) 0–5 баллов – низкий уровень стресса, свидетельствующий об удовлетворительной адаптации и

отсутствии значимых стрессовых факторов; 2) 6–12 баллов – умеренный стресс, указывающий на существование отдельных проблем, которые ещё могут быть компенсированы при грамотном планировании времени и использовании элементарных методов снятия напряжения; 3) 13–24 балла – выраженный стресс, требующий целенаправленных мер по психологической коррекции и развитию навыков совладания со стрессом; 4) 25–40 баллов – сильный стресс, рекомендуемый привлечение специалистов (психологов, психотерапевтов) для индивидуальной и групповой работы по снижению стресс-реакций; 5) свыше 40 баллов – состояние, близкое к истощению ресурсов организма, когда необходима незамедлительная профессиональная помощь и комплексное восстановление.

Удобство и наглядность данной методики позволяет использовать её в образовательных учреждениях как в рамках сплошного скрининга, так и при индивидуальном консультировании курсантов в периоды повышенных нагрузок (например, перед сессиями, контрольными проверками, итоговыми экзаменами и т.д.).

Предполагается, что у обучающихся МВД России уровень стресса может превышать средние показатели по популяции ввиду особенностей учебной и служебной среды. При этом возможно выявить статистически значимые различия между курсантами младших и старших курсов. Последние могут демонстрировать более развитые механизмы адаптации, однако и у них в периоды экзаменационных перегрузок уровень стрессовых проявлений способен возрастать.

Для наиболее полной оценки целесообразно отбирать респондентов из числа курсантов как младших, так и старших курсов (например, от первого до пятого), а также слушателей факультетов переподготовки и повышения квалификации (при их наличии). Общее число участников может варьироваться в зависимости от размеров учебного заведения, оптимально – не менее 100–150 человек для получения репрезентативной выборки.

Перед началом исследования участникам разъясняется его цель, гарантируется анонимность и конфиденциальность результатов, а также добровольность участия. Соблюдение этических норм особенно важно для сохранения доверия в отношениях «курсанты – преподаватель – психолог».

По итогам проведённых исследований (по данным авторов, занимающихся диагностикой в образовательных организациях МВД),

около 50–60 % курсантов набирают баллы в диапазоне 6–12, что говорит об умеренном уровне стресса, связанном с общим напряжённым ритмом учёбы и службы. В то же время 15–25 % могут попадать в диапазон 13–24 баллов, указывающий на выраженное стрессовое напряжение, и нуждаются в адресной поддержке психолога.

Согласно ряду наблюдений, первокурсники могут демонстрировать повышенную тревожность и неуверенность вследствие адаптации к новым требованиям и условиям. Курсанты старших курсов, имея опыт преодоления нагрузок и более совершенные навыки саморегуляции, в целом показывают более стабильные результаты. Однако в периоды перед итоговыми экзаменами и выпускными испытаниями уровень стресса у них тоже возрастает, подчас выходя на уровень выше умеренного.

Анализ анкет зачастую обнаруживает, что курсанты с низким уровнем стрессоустойчивости имеют ряд личностных характеристик, которые усиливают уязвимость: повышенная тревожность, недостаточно сформированные навыки целеполагания, низкая самооценка и склонность к депрессивным реакциям. Соответственно, наиболее эффективной формой помощи для них может служить комплексная психокоррекция, включающая тренинги по саморегуляции, когнитивно-поведенческие техники и консультации, направленные на повышение уверенности в себе.

Для снижения негативного воздействия стрессовых факторов важно выстроить систематическую работу психологических служб в образовательных организациях МВД РФ. В рамках такой работы могут проводиться:

1. Регулярный мониторинг с использованием «Теста на определения уровня стресса» и других опросников.
2. Групповые тренинги по развитию стрессоустойчивости, где обучающиеся обучаются навыкам релаксации, дыхательным техникам, элементам когнитивной реструктуризации и т.д.
3. Психологическое консультирование для лиц с высокими стрессовыми показателями, предоставление индивидуализированных рекомендаций по саморегуляции.

Исходя из того, что сотрудники правоохранительных органов регулярно сталкиваются с эмоционально сложными ситуациями, особое внимание следует уделять обучению будущих специалистов методам совладания со стрессом:

Результаты применения методики В.Ю. Щербатых могут стать основой для корректировок учебных планов и расписания с учётом

периодов наибольшей утомляемости курсантов. К примеру, целесообразно чередовать интенсивные физические нагрузки с познавательной деятельностью, своевременно организовывать психологические паузы, внедрять элементы психологической разгрузки в рамках строевой и специальной подготовки [2].

Обучающиеся образовательных организаций МВД РФ функционируют в условиях, требующих от них высокой самоорганизации и готовности к интенсивным физическим и психологическим нагрузкам. Своевременное выявление и корректировка стрессовых состояний является важнейшей задачей, так как накопление негативного напряжения может приводить к серьёзным последствиям для здоровья и эффективности будущей служебной деятельности.

Методика В.Ю. Щербатых по определению уровня стресса представляет собой доступный, информативный и гибкий инструмент, который может успешно применяться для мониторинга, профилактики и психологической коррекции стрессовых состояний. Диагностические результаты дают возможность психологу или преподавателю определить, в какой степени курсанты нуждаются в дополнительных мерах поддержки, и спланировать комплекс профилактических и коррекционных мероприятий (групповые тренинги, индивидуальное консультирование, внедрение техник саморегуляции).

Таким образом, описанная методика имеет высокую практическую ценность для создания благоприятных условий профессионального становления будущих сотрудников МВД РФ и формирования у них компетенций, необходимых для успешного противостояния стрессовым ситуациям в дальнейшей профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. *Колисник Ю.С.* Стресс и его значение в учебном процессе для студентов вуза МВД России // *Право и государство: теория и практика.* 2023. № 4(220). С. 187–189.
2. *Котовская С.В.* Психология стресса: учебно-практическое пособие. М.: МГГЭУ, 2019. 80 с.
3. *Прохоров А.О.* Ментальные механизмы регуляции психических состояний // *Экспериментальная психология.* 2021. Т. 14. № 4. С. 182–204.
4. *Чернова Е.Н.* Подходы к определению понятий «стресс» и «стрессовая ситуация» // *Актуальные исследования.* 2024. № 10 (192). С. 81–85.
5. *Щербатых Ю.В.* Методики диагностики тревоги и тревожности–сравнительная оценка // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.* 2021. № 2. С. 85–104.

**Александрова М.В.,**  
студент 1 курса базового высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mv\_alexandrova1@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Новикова И.С.,**  
SPIN-код eLibrary: 5876-9756

## **Исследование спектра психологического здоровья студентов**

**Аннотация:** Статья посвящена изучению спектра психологического здоровья студентов. Студенты в данный период стремятся к самопознанию, изучению внутреннего мира, выявлению своих сильных и слабых сторон. Из-за ухудшения экологии, повышенной нагрузки, пренебрежительного отношения к своему здоровью меняется и психологическое состояние человека. Представлены результаты эмпирического исследования, которое позволило проверить гипотезу о том, что студенты Института педагогики и психологии имеют высокие показатели по духовному вектору психологического здоровья – подтвердилась только относительно института журналистики, коммуникаций и медиаобразования. У этого института преобладает творческий вектор.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, молодёжь, психологическое благополучие, самопознание, гуманистические ценности.

**Marina Alexandrova,**  
1<sup>st</sup> year student of basic higher education program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
33alexandrova33@gmail.com

Academic adviser: **Irina Novikova,**  
SPIN-code eLibrary: 5876-9756

## The study of the spectrum of psychological health of students

**Abstract.** The article is devoted to the study of the spectrum of psychological health of students. During this period, students strive for self-knowledge, exploring their inner world, and identifying their strengths and weaknesses. Due to the deterioration of the environment, increased stress, and neglect of one's health, the psychological state of a person is also changing. The results of an empirical study are presented, which allowed us to test the hypothesis that students of the Institute of Pedagogy and Psychology have high indicators of the spiritual vector of psychological health, which was confirmed only with respect to the Institute of Journalism, Communications and Media Education. The creative vector prevails at this institute.

**Keywords:** psychological health, youth, psychological well-being, self-knowledge, humanistic values.

В настоящее время люди стали больше интересоваться своим психологическим здоровьем. Они стремятся к самопознанию, изучению внутреннего мира, выявлению своих сильных и слабых сторон. Мир находится в состоянии непрерывных изменений, появляются новые технологии, которые влияют на все аспекты жизни, социально-экономическая ситуация в мире также сказывается на отношениях в рамках институтов социализации, в том числе и системе образования. Особенно важно подчеркивать значение не только академических способностей, но и эмоционального состояния обучающихся, поэтому данное исследование психологического здоровья студентов университета является актуальным. Эмоционально устойчивым, психологически здоровым и уверенным в себе студентам легче справиться с трудностями, и они имеют более высокие академические достижения, поэтому важно обращать на данный аспект внимание и выявлять эти особенности при ранней диагностике. Задача данного исследования состоит в выявлении особенностей психологического здоровья у студентов разных Институтов педагогического университета.

В.Э. Пахальян утверждал, что психическое здоровье представляет собой баланс психических свойств и процессов, а психологическое здоровье-это «состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее ей свободно актуализировать

свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности» [4, с. 15].

О.В. Хухлаева подчеркивает, что разница в употреблении терминов зависит от сферы воздействия: в психотерапии – это психическое здоровье людей, в психологическом консультировании и коррекции – психологическое здоровье [6].

В отечественной психологической науке проблему психологического здоровья личности также рассматривали Н.И. Буянов, А.Н. Винокуров, Д.Р. Исаев, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев, А.С. Спиваковская и др. [2; 3].

И.В. Дубровина отметила, что термин психологическое здоровье появился относительно недавно и трактовала его состояние душевного благополучия, которые характеризуются неимением нездоровых психических явлений.

Психическое здоровье обеспечивает адекватную регуляцию поведения и деятельности условиям окружающей действительности [5]. А.В. Забелина писала о том, что основополагающим свойством психологически здоровой, зрелой личности, стремящейся к полноценной реализации собственного потенциала, к саморазвитию, сохранению и максимальному проявлению своих лучших черт является самоактуализация [1].

В ходе проведенного исследования, посвященного психологическому здоровью, мы рассмотрели различные концептуальные подходы, существующие в психологии и педагогике, а на интерпретацию и понимание психологического здоровья, которые предложила И.В. Дубровина стали для данного исследования одними из основополагающих.

Всего в исследовании приняло участие 94 человека, среди которых 69 девушек и 25 юношей. Они проходили исследование, посвященное спектру психологического здоровья студентов в дистанционной форме. Использовалась следующая методика: «Индивидуальная модель психологического здоровья» (автор – А.В. Козлов). Она была разработана в 2014 году.

Далее, представленная таблица содержит результаты исследования, направленного на оценку компонентов психологического здоровья студентов Института педагогики и психологии. Результаты представлены в таблице, где указаны средние значения по восьми компонентам психологического здоровья: СтВ (Стратегический вектор), ПВ (Просоциальный вектор), ЯВ (Я-вектор), ТВ (Творческий вектор), ДВ

(Духовный вектор), ИВ (Интеллектуальный вектор), СВ (Семейный вектор) и ГВ (Гуманистический вектор).

*Таблица 1*

**Результаты исследования спектра психологического здоровья студентов Института педагогики и психологии**

<b>СтВ</b>	<b>ПВ</b>	<b>ЯВ</b>	<b>ТВ</b>	<b>ДВ</b>	<b>ИВ</b>	<b>СВ</b>	<b>ГВ</b>
3,67	3,48	2,87	3,38	3,8	3,29	3,58	2,96

От Института педагогики и психологии прошли методику 31 человек. В исследовании приняли участие 23 девушки и 8 парней, средний возраст которых составил 19 лет.

Данные таблицы включают в себя результаты описательной статистики (средние значения) по шкалам, отражающим различные компоненты психологического здоровья. Наиболее высокий средний балл наблюдается по шкале ДВ (3,8). Значения по шкалам СтВ (3,67) и СВ (3,58) также достаточно высоки. Средние значения по шкалам ПВ (3,48) и ТВ (3,38) находятся на удовлетворительном уровне. Наименьшие средние значения наблюдаются по шкалам ЯВ (2,87) и ГВ (2,96).

В таблице мы видим, что результаты наглядно демонстрируют наименьшую выраженность второго, «Я-вектора» и, напротив, доминирование стратегического вектора (СтВ) – ориентация на цель. Это может быть связано с тем, что в исследовании принимало участие 17 студентов первого курса, большинство первокурсников переехало из других городов. Они более амбициозные и активные, потому что переезд в другой город дает огромный толчок к достижению высоких результатов. Также, будущие педагоги-психологи в большей степени, ориентированы на стратегическое планирование и на оказание помощи другим людям. Как будущие специалисты помогающей профессии, они, работая с сложными и непредсказуемыми ситуациями, могут испытывать потребность в контроле и планировании. Стратегический вектор позволяет им чувствовать себя более уверенно и эффективно в своей деятельности. Низкий «Я-вектор» может указывать на то, что педагоги-психологи в меньшей степени ориентированы на собственные потребности. Это может быть связано с профессиональной деформацией, требующей эмпатии, альтруизма и заботы о других людях. Они вкладывают больше энергии во внешний мир и помощь другим, чем в удовлетворение собственных желаний.

Далее представлены результаты исследования студентов Института международного образования. Результаты представлены в таблице, где указаны средние значения по восьми компонентам психологического здоровья студентов.

*Таблица 2*

**Результаты исследования спектра психологического здоровья студентов Института международного образования**

<b>СтВ</b>	<b>ПВ</b>	<b>ЯВ</b>	<b>ТВ</b>	<b>ДВ</b>	<b>ИВ</b>	<b>СВ</b>	<b>ГВ</b>
3,2	3,73	2,9	3,06	3,33	2,53	2,7	3,56

От института международного образования прошли методику 30 человек. В исследовании приняли участие 25 девушек и 5 парней, средний возраст которых составил 20 лет.

Данные таблицы включают в себя результаты описательной статистики (средние значения) по шкалам, отражающим различные компоненты психологического здоровья. Наиболее высокий средний балл наблюдается по шкале ПВ (3,73). Значение по шкале ГВ (3,56) также достаточно высокое. Средний уровень наблюдается по шкале ДВ (3,33). Шкалы СтВ (3,2) и ТВ (3,06) демонстрируют средние показатели. Наименьшие средние значения наблюдаются по шкалам ЯВ (2,9), а также СВ (2,7) и ИВ (2,53).

На таблице мы видим, у студентов Института международного образования: наименьшую выраженность семейного вектора и преобладание просоциального вектора. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что студенты ориентированы на международное взаимодействие и оказание поддержки.

Далее, представлена таблица, которая содержит результаты исследования, направленного на оценку компонентов психологического здоровья студентов Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования.

*Таблица 3*

**Результаты исследования спектра психологического здоровья студентов Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования**

<b>СтВ</b>	<b>ПВ</b>	<b>ЯВ</b>	<b>ТВ</b>	<b>ДВ</b>	<b>ИВ</b>	<b>СВ</b>	<b>ГВ</b>
3,42	3,51	2,42	3,96	3,24	2,87	2,51	3,42

От института журналистики, коммуникаций и медиаобразования прошли методику 33 человека. В исследовании приняли участие 21 девушка и 12 парней, средний возраст которых составил 18 лет.

Данные таблицы включают в себя результаты описательной статистики (средние значения) по шкалам, отражающим различные компоненты психологического здоровья. Наиболее высокий средний балл наблюдается по шкале ТВ (3,96). Значения по шкалам СтВ (3,42) и ГВ (3,42) также достаточно высокие. Средний уровень наблюдается по шкале ПВ (3,51) и ДВ (3,24). Наименьшие средние значения наблюдаются по шкалам ЯВ (2,42), СВ (2,51) и ИВ (2,87), что требует особого внимания.

На таблице мы видим, что студенты института журналистики, коммуникаций и медиаобразования демонстрируют сильную ориентацию на творчество, создание нового (высокий творческий вектор). В то же время, они в меньшей степени ориентированы на собственный комфорт (низкий «Я-вектор»). Молодежь начинает ассоциировать себя с будущей профессией, которая предполагает творческий подход, создание нового и оригинального, но создание качественного медиаконтента часто требует самоотдачи, времени и усилий, что может приводить к отказу от личного комфорта. Также на результат может влиять высокая самокритичность к труду и скромность.

Студенты Института педагогики и психологии, в большей степени, ориентированы на традиционные семейные ценности, создание крепкой семьи, рождение и воспитание детей, поддержание семейных традиций (высокий семейный вектор). В то же время, они, относительно студентов других институтов, демонстрируют меньшую выраженность гуманистических ценностей, таких как стремление к справедливости, равенству, защите прав человека (низкий гуманистический вектор). Работа педагога-психолога часто связана с индивидуальной помощью, работой с отдельными семьями или группами это может приводить к снижению интереса к более абстрактным гуманистическим идеалам.

По сравнению с другими институтами у педагогов-психологов преобладает интеллектуальный вектор. Для студентов этой профессии важно понимать причины поведения людей, мотивы их действий. Это требует постоянного анализа информации и построения логических связей. Такая профессия требует постоянного обучения и самосовершенствования.

Гипотеза исследования подтвердилась только относительно института журналистики, коммуникаций и медиаобразования. У этого института преобладает творческий вектор.

### *Литература*

1. *Забелина А.В.* Самоактуализация личности студентов как условие психологического здоровья // Концепт. 201. № 9. С. 1–8.
2. *Козлов А.В.* Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 110–116.
3. *Маслова Т.М.* К вопросу о психологическом здоровье студентов вуза // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2021. № 4 (45). С. 111–119.
4. *Пахальян В.Э.* Психопрофилактика в практической психологии образования: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2003. 208 с.
5. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ Сфера, 1997. 520 с.
6. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 208 с.

**Алимова П.С.,**  
курсант 1 «П» курса,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
[polishaalim@icloud.com](mailto:polishaalim@icloud.com)

Научный руководитель: **Никитская Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5590-7283

## **Влияние личности педагога на духовно-нравственное развитие обучающихся**

***Аннотация.*** В статье исследуется влияние личности педагога на духовно-нравственное развитие обучающихся. Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования устойчивых нравственных ориентиров у молодежи в условиях современного общества. Роль педагога как значимой фигуры в жизни обучающегося подчеркивается через его профессиональные качества, личные убеждения и стиль общения. В работе рассматриваются механизмы, посредством которых личность педагога влияет на воспитание духовных и моральных ценностей у обучающихся.

***Ключевые слова:*** личность педагога; духовно-нравственное развитие; обучающиеся; педагогическая практика; моральные ценности; воспитание; образовательная среда; психология; педагогика.

**Polina Alimova,**  
1<sup>st</sup> year cadet of the «P» course,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
[polishaalim@icloud.com](mailto:polishaalim@icloud.com)

Academic adviser: **Ekaterina Nikitskaya,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5590-7283

## **The influence of the teacher's personality on the spiritual and moral development of students**

**Abstract.** The article examines the influence of the teacher's personality on the spiritual and moral development of students. The relevance of the topic is due to the need to form stable moral guidelines among young people in modern society. The role of the teacher as a significant figure in the student's life is emphasized through his professional qualities, personal beliefs and communication style. The paper examines the mechanisms by which the personality of a teacher influences the education of spiritual and moral values among students. This article aims to identify the key factors contributing to the formation of a positive educational environment, as well as to develop recommendations for the practical activities of teachers. The research results can serve as a basis for improving the quality of the educational process and training future specialists in psychology and pedagogy.

**Keywords:** personality of the teacher; spiritual and moral development; students; pedagogical practice; moral values; upbringing; educational environment; psychology; pedagogy.

Духовно-нравственное развитие молодежи является одной из ключевых задач современного образования, поскольку оно формирует не только личностные качества обучающихся, но и их социальную ответственность, моральные ориентиры и культурные ценности. В условиях быстро меняющегося общества, когда молодежь сталкивается с разнообразными вызовами, включая моральные дилеммы и культурные конфликты, роль педагога как носителя нравственных идеалов и ценностей становится особенно значимой.

Личность педагога оказывает многогранное влияние на процесс обучения и воспитания. Его профессиональные качества, личные убеждения, стиль общения и педагогическая культура способны формировать у обучающихся устойчивые нравственные ориентиры и способствовать их духовному развитию. Педагог, как значимая фигура в жизни ученика, не только передает знания, но и служит примером для подражания, формируя у обучающихся представления о добре и зле, справедливости и ответственности. С данным положением согласны многие ученые. Так, Е.И. Артамонова пишет, что педагог выступает ключевой фигурой в формировании ценностных ориентиров молодого

поколения, что является фундаментальной основой его профессиональной миссии. «Именно он формирует уважительное отношение к системе ценностей общества – той тонкой ткани аксиосферы, делающей общество цельным, именно сообществом» [1, с. 14]. К.Д. Ушинский был убеждён, что эффективность воспитательного процесса и его конечные результаты напрямую определяются качествами педагога. В своих трудах великий педагог подчёркивал исключительную роль личности воспитателя, утверждая, что его влияние на формирующееся сознание ребёнка представляет собой уникальный педагогический феномен. Никакие образовательные материалы, нравственные поучения или наказания, по мнению Ушинского, не способны заменить живое воздействие личности учителя на ученика [7]. В педагогической системе Ушинского особое место занимают инструменты формирования нравственности. К ним относятся: личный пример педагога, убеждение, соблюдение профессиональной деликатности, превентивные методы, система стимулирования и коррекции поведения.

Схожие идеи развивает и П.Ф. Каптерев, подчёркивая необходимость профессиональной свободы педагога. По его убеждению, эффективный преподаватель должен оставаться независимой личностью, не будучи скованным рамками программ и методик. При этом П.Ф. Каптерев особо отмечает непреходящее значение нравственного примера педагога, чья личность оставляет неизгладимый след в сознании учеников независимо от уровня образования – будь то начальная, средняя или высшая школа [4, с. 608].

Личность педагога формирует ту образовательную среду, в которой происходит взаимодействие с обучающимися. Педагог, обладающий высокими нравственными качествами, такими как честность, эмпатия и уважение, становится моделью для подражания. Исследования показывают, что студенты и школьники часто перенимают ценности и нормы, продвигаемые учителем, что подчёркивает важность профессиональной этики и личной ответственности педагога.

Работы, посвящённые теории социального обучения, показывают, что модель поведения и ценности, демонстрируемые взрослыми, в частности учителями, оказывают значительное влияние на формирование личностных характеристик детей и подростков. Например, исследования Бандуры (Albert Bandura) подчёркивают, что дети учатся через наблюдение и подражание. В ходе новаторского исследования, проведённого психологом Альбертом Бандурой, было осуществлено

наблюдение за поведением дошкольников (в возрасте от трёх до шести лет) в контексте демонстрации различных поведенческих моделей, представленных через взаимодействие взрослого с надувным манекеном по имени Бобо. Эксперимент включал две экспериментальные ситуации: первая характеризовалась агрессивным поведением взрослого, который применял физическое воздействие на манекен, включая удары и громкие возгласы, в то время как вторая ситуация была нейтральной и не содержала агрессивных проявлений. Наблюдение за поведением детей, оставленных наедине с манекеном, показало, что малыши, ставшие свидетелями агрессивного сценария, с высокой вероятностью воспроизводили аналогичное поведение, включая физическое воздействие и вербальные проявления агрессии. Данные эксперимента стали основой теории социального научения, которая утверждает, что усвоение моделей поведения происходит не только через непосредственное подкрепление собственных действий, но и через наблюдение за поведением других, что открывает новые горизонты в понимании механизмов формирования поведенческих паттернов у человека.

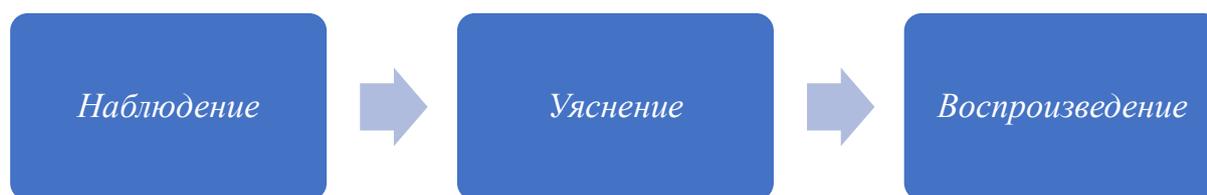
В ходе исследования, проведённого Альбертом Бандурой, можно выделить три ключевых этапа процесса усвоения моделей поведения детьми:

1. *Наблюдение.* На первом этапе дети становятся свидетелями демонстрации поведения взрослого, который взаимодействует с надувным манекеном. В зависимости от сценария, наблюдаемые действия могут включать агрессивные или нейтральные проявления.

2. *Уяснение.* На втором этапе происходит процесс когнитивной обработки наблюдаемого поведения. Дети анализируют и осмысливают увиденные действия, что включает в себя формирование представлений о допустимости и целесообразности таких моделей поведения.

3. *Воспроизведение.* На третьем этапе дети воспроизводят усвоенные поведенческие модели в своих собственных действиях. Это может проявляться как в форме физического воздействия на манекен, так и в вербальных проявлениях агрессии, что свидетельствует о том, что наблюдение за поведением других лиц способствует формированию аналогичных паттернов поведения [8].

Таким образом, процесс усвоения моделей поведения включает последовательные этапы наблюдения, уяснения и воспроизведения, что подчеркивает важность социального контекста в формировании поведенческих паттернов у детей (см. рис. 1).



*Рис. 1.* Процесс усвоения моделей поведения

В соответствии с нормативными требованиями современного образовательного стандарта, ключевым критерием успешного освоения основной образовательной программы является формирование у учащихся устойчивой системы положительных ценностных установок. В этом контексте исследования, посвященные теории социального обучения, указывают на то, что модели поведения и ценности, демонстрируемые взрослыми, в частности педагогами, оказывают значительное влияние на формирование личностных характеристик обучающихся.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию нравственных ориентиров у учащихся, что включает в себя способность принимать решения, основанные на моральных принципах, а также анализировать собственные действия и поступки окружающих с учетом этических норм. Важно развивать активную гражданскую позицию и чувство ответственности как в личной жизни, так и в общественном контексте. В этом направлении значительное внимание уделяется осмыслению трагических страниц истории и событиям, отражающим богатое историческое наследие России, через памятные мероприятия, посвященные ключевым датам – от победы в Отечественной войне 1812 года до подвигов времен Великой Отечественной войны и событий локальных конфликтов. Это способствует глубокому патриотическому воспитанию на основе общечеловеческих ценностей. И.В. Ульянова пишет, что в рамках гуманистической педагогики, известной как «Педагогика смысло-жизненных ориентиров», подчеркивается значение гуманистической воспитательной системы в образовательных учреждениях для формирования и обучения личности. Эта система включает направления, такие как «Национальные традиции Родины» и «Основы национального и интернационального воспитания гуманистической личности». Основой этих направлений служит

аксиологический подход, который сочетает абсолютные ценности, такие как жизнь, здоровье, свобода, добро, истина, труд, красота и ответственность, с эмпирическими ценностями, охватывающими внутренний мир человека, семью, профессию, общество и природу. В этом контексте формирование национальной идентичности у школьников и студентов становится ключевым аспектом, отражающим сквозную тематику «Формирование национальной идентичности молодого поколения» [5, с. 79–80]. Программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» также играет важную роль в этом процессе, знакомя учащихся с научными достижениями и культурным наследием страны, а также изучая ключевые исторические события, что в свою очередь способствует интеграции аксиологических концептов, таких как жизнь, добро, истина, внутренний мир личности и общество. При этом эффективность таких занятий во многом зависит от личного отношения педагога к материалу: простого следования методическим рекомендациям недостаточно; требуется искренняя убежденность в значимости обсуждаемых тем. А.А. Ильюхина указывает, что в этом контексте молодым специалистам важно осмыслить собственную систему ценностей и приоритетов, чтобы эффективно направлять развитие учащихся. Особенно актуальным становится вопрос формирования у начинающих педагогов четкого понимания того, какие идеалы и принципы они должны закладывать в сознание подрастающего поколения [4, с. 15]. Это не просто передача знаний, а прежде всего формирование мировоззрения и системы нравственных координат, которые будут служить основой для будущих решений и действий их учеников.

Следует подчеркнуть, что личность педагога играет важную роль в процессе обучения, однако нельзя забывать о значимости семьи и родителей в жизни обучающегося. Семейные условия могут существенно различаться: в некоторых случаях они являются благополучными, в других – нет. В результате дети могут оставаться без надзора родителей и вести аморальный образ жизни. В результате дети могут оставаться без надзора родителей и вести аморальный образ жизни [2, с. 87–88].

В этой связи, как отмечают И.В. Ульянова, Т.А. Попова, И.Г. Евсеева, педагогическая профилактика, осуществляемая в рамках профилактического воспитания, становится особенно актуальной. Она подразумевает целенаправленное и регулярное взаимодействие педагогов с учащимися с целью предотвращения рискованных форм поведения, таких как девиантное и делинквентное. Особое внимание уделяется тем

школьникам, которые оказались в сложных жизненных условиях, например, в случае утраты близких или развода родителей. Педагогическая профилактика представляет собой согласованную деятельность, в которую вовлечены не только учителя и классные руководители, но и психологи, социальные педагоги, а также специалисты медицинских и правоохранительных учреждений [6, с. 276]. Таким образом, комплексный подход к профилактическому воспитанию позволяет создать поддерживающую среду, способствующую гармоничному развитию обучающихся и снижению рисков, связанных с их поведением.

В заключение следует подчеркнуть, что личность педагога оказывает многогранное влияние на процесс обучения и воспитания. Обучающиеся, подобно губке, впитывают нравственные ориентиры педагога зачастую неосознанно. Как подчеркиваю такие ученые Ушинский, Каптерев и другие современные исследователи, педагог не только транслирует знания, но и формирует мировоззрение через личный пример, убеждения и эмоциональное воздействие.

### *Литература*

1. *Артамонова Е.И.* Роль педагога в духовно-нравственном воспитании личности // Развитие воспитания в условиях цифровой трансформации образования. М.: ИТД «Перспектива», 2022. С. 14–20.
2. *Бабулина А.А., Дорошенко О.М., Евсеева И.Г.* Направления организации деятельности по профилактике безнадзорности несовершеннолетних в общеобразовательных организациях // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 1. С. 86–90.
3. *Ильюхина А.А.* Жизненное самоопределение будущих педагогов как фактор развития духовно-нравственной сферы обучающихся // Образование от «А» до «Я». 2023. № 3. С. 14–16.
4. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 270–652.
5. *Ульянова И.В.* Педагогика смысложизненных ориентаций: возвращение российских школьников и студентов к национальным традициям // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. 2022. № 1. С. 76–83.
6. *Ульянова И.В., Попова Т.А., Евсеева И.Г.* Социально-психолого-

педагогическое сопровождение подростков с рискованным поведением в условиях смысложизненно-ориентационной воспитательной системы школы // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 272–283.

7. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160–176.
8. Bandura A. Social foundations of thought and actions. Saddle River, NJ, 1986. URL: <https://archive.org/details/socialfoundation0000band/page/n17/mode/2up> (дата обращения: 12.04.2025).

**Бабушкина В.А.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
babushkinavarvara@gmail.com

Научный руководитель: **Солнцева Н.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary:1290-5560

### **Академическая мотивация студентов-психологов, характеризующихся склонностью к учебному обману**

*Аннотация.* Исследование посвящено анализу мотивационных факторов и их взаимосвязи со склонностью студентов-психологов к учебному обману. В исследовании участвовали студенты 1 курса института психологии. В рамках работы выявлены различия в уровнях внутренней и внешней мотивации у студентов, склонных и не склонных к списыванию и обману. Обнаружено, что студенты, практикующие учебный обман, демонстрируют повышенную экстернальную мотивацию и амотивацию, в то время как мотивации познания и саморазвития занимают лидирующие позиции у всех групп, однако их показатели снижаются у тех, кто часто списывает. Исследование подтверждает наличие связей между мотивационной сферой и поведением в учебной деятельности, что может иметь важное значение для разработки методов повышения мотивации и формирования этического поведения студентов.

*Ключевые слова:* учебный обман, академическая мотивация, студенты-психологи, внутренние мотивации (познавательная, достижений, саморазвития), внешние мотивации (самоуважения, интроецированная, экстернальная)

**Varvara Babushkina,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
babushkinavarvara@gmail.com

Academic adviser: **Natalia Solntseva**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 1290-5560

## **Academic motivation of psychology students characterized by a tendency to academic deception**

**Abstract.** The study is devoted to the analysis of motivational factors and their relationship with the tendency of psychology students to educational deception. The study involved 1st year students of the Institute of Psychology. The study revealed differences in the levels of internal and external motivation among students who are prone and not prone to cheating and deception. It was found that students who practice educational deception demonstrate increased external motivation and amotivation, while the motivations of cognition and self-development occupy leading positions in all groups, but their indicators decrease in those who often cheat. The study confirms the existence of links between the motivational sphere and behavior in educational activities, which may be important for developing methods to increase motivation and form ethical behavior of students.

**Keywords:** educational deception, academic motivation, psychology students, internal motivations (cognitive, achievement, self-development), external motivations (self-esteem, introjected, external)

Академическая мотивация активно изучается в разных возрастных группах: у школьников и студентов и рассматривается во многих исследованиях в взаимосвязи с разными феноменами, например с субъектностью студентов [3]. Учебная мотивация занимает важное место в структуре учебной деятельности, поэтому изучение этой проблемы очень значимо.

Актуальность изучения проблемы учебного обмана обусловлена высоким уровнем распространения нечестного поведения в образовательной среде. В связи с высокой распространённостью учебного обмана возникает необходимость в изучении его влияния на учебный процесс [1]. Изучению учебного обмана были посвящены исследования В.В. Гижицкого и Л.Ю. Гречкиной, в которых была выявлена взаимосвязь недобросовестности с мотивационной сферой человека [1; 3]. Эти исследования рассматривают склонность к обману у старшеклассников и студентов вуза, наше исследование направлено на изучение группы

студентов-психологов с целью проследить взаимосвязь учебного обмана с мотивацией и выявить сходства и различия с другими социальными группами.

**Программа исследования:**

**Цель:** выявление связей нечестного поведения с внутренними и внешними типами учебной мотивации.

**Гипотезы:**

- 1) у студентов, склонных к учебному обману, амотивация выше, чем у студентов, несклонных к учебному обману;
- 2) у студентов, склонных к учебному обману, экстернальная мотивация выше, чем у студентов, несклонных к учебному обману;
- 3) у студентов, склонных к учебному обману, слабо выражены познавательная мотивация и мотивация саморазвития.

**Объект исследования:** мотивационная сфера человека

**Предмет исследования:** мотивационные факторы учебного обмана

**Методы и методика исследования**

1. Шкала академической мотивации, разработанная Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным и О.А. Сычевым [2]. Опросник включает в себя 28 утверждений, образующих 7 шкал: три внутренних мотива (мотивация познания, достижения и саморазвития), три внешних мотива (самоуважения, интроецированная и экстернальная), а также шкала амотивации. Познавательный мотив детерминирует учебную деятельность за счет интереса к ее непосредственному содержанию, проявляется в состоянии увлеченности процессом познания. Мотив достижения проявляется в стремлении решать сложные задачи и достигать трудные цели. Мотив саморазвития заключается в стремлении развивать себя, свои умения и способности в процессе учебной деятельности. Мотив самоуважения проявляется в стремлении чувствовать себя значимым, уважаемым человеком в школе. Интроецированная регуляция детерминирует деятельность за счет чувства долга, вины и стыда. Экстернальная регуляция проявляется в стремлении учиться ради избегания проблем (критики родителей и учителей, плохих оценок), исходящих из внешнего окружения. Шкала амотивации включает утверждения, отражающие безразличие ученика к учебному процессу и ощущение его бессмысленности [1].

2. Шкала учебного обмана. Состоит из пяти утверждений, отражающих различные проявления нечестного поведения, например: «Я могу списать домашнее задание, если я его не успел(а) сделать по какой-

то причине» и т.д. Ответить на каждое утверждение предлагалось, выразив меру согласия с ним (варианты ответов: верно, скорее верно, скорее неверно, неверно) [1].

3. Обработка статистических данных проводилась вручную (с помощью калькулятора).

**Характеристика выборки.** В исследовании участвовали студенты 1 курса (N=25, юноши составили 14,8 %) в возрасте от 17 до 28 лет. В выборку вошли учащиеся РГПУ А.И. Герцена института психологии группы ПЧСВ2 города Санкт-Петербурга. Исследование проводилось в феврале 2025 года.

### Результаты исследования

По итогам шкалы учебного обмана было выделено 3 группы испытуемых:

- 1) студенты, которые не списывают (6 человек);
- 2) студенты, которые иногда прибегают к списыванию (13 человек);
- 3) студенты, которые часто списывают (7 человек)

Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

*Таблица 1*

#### Показатели мотивации студентов-психологов

мотивация	студенты, которые не списывают	студенты, которые иногда прибегают к списыванию	студенты, которые часто списывают
познания	18	17,79	15,71
достижения	15,33	15,79	12,71
саморазвития	17,33	18,07	16,14
самоуважения	17	17,36	15,43
интроецированная	11,66	13,36	14,71
экстернальная	10,66	9,21	13
амотивация	5,66	6,07	7

Таблица 2

**Показатели мотивации студентов-психологов в иерархии**

<b>иерархии</b>	<b>студенты, которые не списывают</b>	<b>студенты, которые иногда прибегают к списыванию</b>	<b>студенты, которые часто списывают</b>
1-е	познания 18	саморазвития 18,07	саморазвития 16,14
2-е	саморазвития 17,33	познания 17,79	познания 15,71
3-е	самоуважения 17	самоуважения 17,36	самоуважения 15,43
4-е	достижения 15,33	достижения 15,79	интроецированная 14,71
5-е	интроецированная 11,66	интроецированная 13,36	экстернальная 13
6-е	экстернальная 10,66	экстернальная 9,21	достижения 12,71
7-е	амотивация 5,66	амотивация 6,07	амотивация 7

Затем были оценены показатели по шкале академической мотивации. Первое, что бросается в глаза – показатели мотивации познания и саморазвития в иерархии преобладают во всех 3х группах. Однако можно заметить, что в 3 группе значения по этим показателям ниже, чем в 1 и 2 группах. Было обнаружено, что у студентов, которые не списывают, преобладает познавательная мотивация, в то время как в 2х других группах ведущий мотив – мотив саморазвития. В то же время, если смотреть на 2 по степени выраженности мотив, то можно заметить, что в 1 группе это мотив саморазвития, а во 2 и 3 группах – познавательный. Таким образом во всех 3 группах наблюдается преобладание этих 2х мотивов, что говорит о том, что конкретно в нашей группе большинство студентов заинтересовано в получении новых знаний, расширении кругозора, а также совершенствовании своих профессиональных и личностных качеств. Это может быть связано именно с нашим профилем профессиональной подготовки: часто на факультет психологии поступают люди, которые хотят разобраться в себе, решить свои личные проблемы.

Если посмотреть на численные показатели по мотиву познания, то можно заметить следующую закономерность: в 1 группе показатель познавательной мотивации наибольший, во 2 группе – средний, а в 3 – наименьший. То есть мы наблюдаем, что чем меньше у студентов мотивация познания, тем чаще они прибегают к списыванию. Это говорит о том, что студенты, ставящие фокус на приобретение знаний и получение удовольствия от учебы в меньшей степени прибегают к обману, чем

студенты, у которых познавательная мотивация выражена в меньшей степени и учеба не приносит им удовольствия.

Далее можно заметить, что мотивация саморазвития наиболее выражена во 2 группе. Студенты, ставящие фокус на развитии своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, иногда могут прибегать к обману, но не слишком часто. Это можно объяснить тем, что такие студенты часто относятся избирательно к разным предметам. Одни предметы кажутся им интересными и важными, а другие ненужными. Исходя из этого можно предположить, что вероятно они прибегают к списыванию именно на предметах, которые считают неважными.

Мотив самоуважения в 3х группах занимает 3 место, и показатели по нему примерно одинаковы. Из этого можно сделать вывод о том, что этот мотив не оказывает сильного влияния на склонность к обману.

Мотив достижения в 1 и 2 группах занимает 4 место, в то время как в 3 группе последнее. Это говорит о том, что у студентов, склонных к списыванию, мотив достижения не выражен. Такие студенты не стремятся соревноваться с одноклассниками и добиваться максимально высоких результатов, не получают удовольствие от решения сложных задач, поэтому чаще прибегают к обману.

Интроецированная мотивация в наибольшей степени выражена в 3 группе и в наименьшей в 1 группе: студенты, часто списывающие, в большей степени склонны винить себя, испытывать чувство долга перед собой или другим значимым человеком. Они могут получать оценки нечестным путём, чтобы создавать видимость успешной учёбы и не расстраивать, например, близких людей.

Самые высокие показатели по экстернальной мотивации также наблюдаются в 3 группе. Часто студенты, которым не хочется учиться, вынуждены делать это в связи с какими-либо обстоятельствами. Им необходимо создавать видимость успешной учёбы, чтобы соответствовать требованиям, диктуемым обществом или избегать возможных проблем, поэтому они прибегают к списыванию.

Самые низкие результаты наблюдаются по амотивации. Также можно отследить следующую зависимость: в 1 группе амотивация самая низкая, а в 3 – самая высокая. Это говорит о том, что у части студентов отсутствует интерес к учёбе и ощущение осмысленной деятельности, в результате чего они выбирают наиболее простой способ достижения успеха – списывание.

## **Выводы:**

- в ходе исследования гипотезы 1 и 2 были подтверждены, гипотеза 3 – опровергнута.
- было выявлено, что у студентов, склонных к списыванию, в большей степени проявляется экстернальная мотивация по сравнению со студентами, не склонными к списыванию.
- у студентов, склонных к списыванию, в большей степени выражена амотивация по сравнению со студентами, не склонными к списыванию.
- было обнаружено, что у студентов, склонных к обману, мотивация саморазвития и познавательная мотивация занимают 1 и 2 места в иерархии, так же, как и у студентов, не склонных к обману.

## *Литература*

1. *Гижницкий В.В.* Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 2 (58). С. 293–300.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкала академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
3. *Гречкина Л.Ю.* Академическая недобросовестность как псевдоадаптивное поведение студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. № 1. С. 27–34.
4. *Сараева Н.М.* Учебная мотивация и субъектность студентов // Учёные записки ЗабГУ. 2015. № 5 (64). С. 116–122.

**Балыбердина У.Д.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
[ulbalyberdina@mail.ru](mailto:ulbalyberdina@mail.ru)

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

### **Диагностика эмоциональной сферы студентов-психологов**

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования, посвященного проблеме изучения эмоциональной сферы студентов-психологов в различные периоды учебной деятельности, обучающихся по заочной форме. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе динамики эмоциональных состояний студентов в периоды «до сессии» – «во время сессии» – «после сессии». В результате эмпирического исследования выявлены существенные различия в проявлении эмоциональных состояний студентов в зависимости от этапа учебной деятельности: наиболее стабильное эмоциональное состояние наблюдается до сессии, значительное ухудшение показателей происходит во время сессии, после сессии отмечается частичное восстановление эмоционального благополучия. На основании полученных данных разработан комплекс практических рекомендаций по саморегуляции эмоциональных состояний для студентов в периоды повышенного напряжения. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом сопровождении студентов и организации учебного процесса в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** эмоции; эмоциональная сфера; студенты-психологи; эмоциональная сфера студентов-психологов.

**Ulyana Balyberdina,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
[ulbalyberdiba@mail.ru](mailto:ulbalyberdiba@mail.ru)

Academic adviser: **Julia Sukhovshina**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate professor  
SPIN-code eLibrary: 5575-7148

## **Diagnosis of the emotional sphere of psychology students**

**Abstract.** The article presents the results of a study devoted to the problem of studying the emotional sphere of psychology students in various periods of academic activity studying by correspondence. The scientific novelty of the work consists in a comprehensive analysis of the dynamics of students' emotional states in the periods «before the session» – «during the session» – «after the session». As a result of empirical research, significant differences in the manifestation of students' emotional states were revealed depending on the stage of learning activity: the most stable emotional state is observed before the session, a significant deterioration occurs during the session, and after the session there is a partial restoration of emotional well-being. Based on the data obtained, a set of practical recommendations on self-regulation of emotional states for students during periods of high tension has been developed. The results of the study can be used in the psychological support of students and the organization of the educational process in higher education institutions.

**Keywords:** emotions; emotional sphere; psychology students; emotional sphere of psychology students.

Эмоциональная сфера представляет собой комплексную систему психических процессов, отражающих субъективное переживание значимости различных явлений и ситуаций для человека. Исторически изучение эмоциональной сферы началось с работ У. Джеймса [4], который связывал эмоции с физиологическими процессами, и получило развитие в трудах отечественных ученых – Н.Я. Грота [3], П.В. Симонова [5], П.К. Анохина [1].

Современное понимание эмоциональной сферы включает несколько ключевых компонентов:

- эмоциональные процессы;
- эмоциональные реакции;
- эмоциональный интеллект;
- эмоциональную саморегуляцию;
- эмоциональную осведомленность;
- эмоциональные ценности и цели.

Все эти компоненты взаимодействуют между собой, формируя целостную систему эмоционального реагирования и регуляции.

Важным аспектом понимания эмоциональной сферы является ее иерархическая структура, включающая высшие и низшие эмоциональные процессы. Высшие эмоциональные процессы связаны с более сложными эмоциями, такими как счастье, грусть, страх, в то время как низшие эмоциональные процессы проявляются через более простые эмоции – интерес, внимание, удовлетворение. Эта иерархия отражает эволюционное развитие эмоциональной сферы человека и ее усложнение в процессе социализации.

С.Л. Рубинштейн [2] выделял три основные сферы эмоциональных проявлений личности:

- органическую аффективно-эмоциональную чувствительность: проявляется через элементарные переживания удовольствия и неудовольствия, связанные с удовлетворением или неудовлетворением органических потребностей человека;
- предметные чувства: представляют собой более высокий уровень эмоциональных проявлений и связаны с конкретными предметами, занятиями и видами деятельности, подразделяясь на интеллектуальные, эстетические и материальные чувства;
- обобщенные мировоззренческие чувства: отражают отношение человека к миру, социальным событиям и нравственным категориям, проявляясь через чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и другие сложные эмоциональные переживания, связанные с ценностными ориентациями личности.

Такое разделение позволяет понять многоуровневую природу эмоциональной сферы и ее связь с различными аспектами жизнедеятельности человека – от базовых физиологических потребностей до высших духовных переживаний.

Эмоциональная сфера студентов-психологов характеризуется рядом специфических особенностей, включая глубокое понимание эмоций, повышенную эмоциональную открытость и необходимость поддержания стабильности эмоционального состояния. Профессиональная специфика требует от будущих психологов развития эмоциональной компетентности и способности к эффективной саморегуляции.

Период обучения в вузе сопряжен с высокой эмоциональной нагрузкой, особенно во время сессий, что может приводить к

эмоциональной изменчивости и стрессу. Студенты-психологи должны быть осведомлены о психологической и эмоциональной нагрузке, а также развивать стратегии самопомощи и совладания со стрессом.

Особую роль в эмоциональной сфере студентов-психологов играет профессиональная и личностная рефлексия. Они активно анализируют свои реакции и состояния, что способствует развитию более глубокого понимания собственных эмоциональных процессов.

Согласно исследованиям И.А. Черевиковой и И.В. Ярославцевой [5], умеренное психическое напряжение способствует учебной деятельности студентов, делая их действия более динамичными и активными. При этом улучшается качество внимания, возрастает темп мыслительной деятельности, усиливается мотивация. Однако при превышении оптимального уровня напряжения возникает перенапряжение, которое отрицательно сказывается на результатах учебной деятельности и общем эмоциональном состоянии студентов.

Таким образом, эмоциональная сфера студентов-психологов является важным фактором их профессионального становления и требует особого внимания в процессе обучения. Развитие навыков эмоциональной регуляции и поддержание эмоционального благополучия становятся необходимыми условиями успешной профессиональной подготовки.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на выявление изменений эмоциональной сферы студентов-психологов в различные периоды учебной деятельности.

*Гипотеза исследования:* существуют значительные изменения эмоционального состояния студентов в связи с изменением ситуации учебной деятельности.

Для проверки гипотезы использован *комплекс методов*, включающий теоретический анализ, психодиагностические методики и математическую обработку данных.

*Выборка исследования:* 30 человек в возрасте 20 – 25 лет, являющихся студентами МПГУ, 2 курса заочной формы обучения по психолого-педагогическому направлению подготовки, программы «Практическая возрастная психология».

Полученные в ходе исследования данные позволяют проследить динамику эмоциональных состояний студентов в разные периоды обучения и выявить закономерности этих изменений. Рассмотрим последовательно результаты по каждой методике и проанализируем выявленные тенденции.



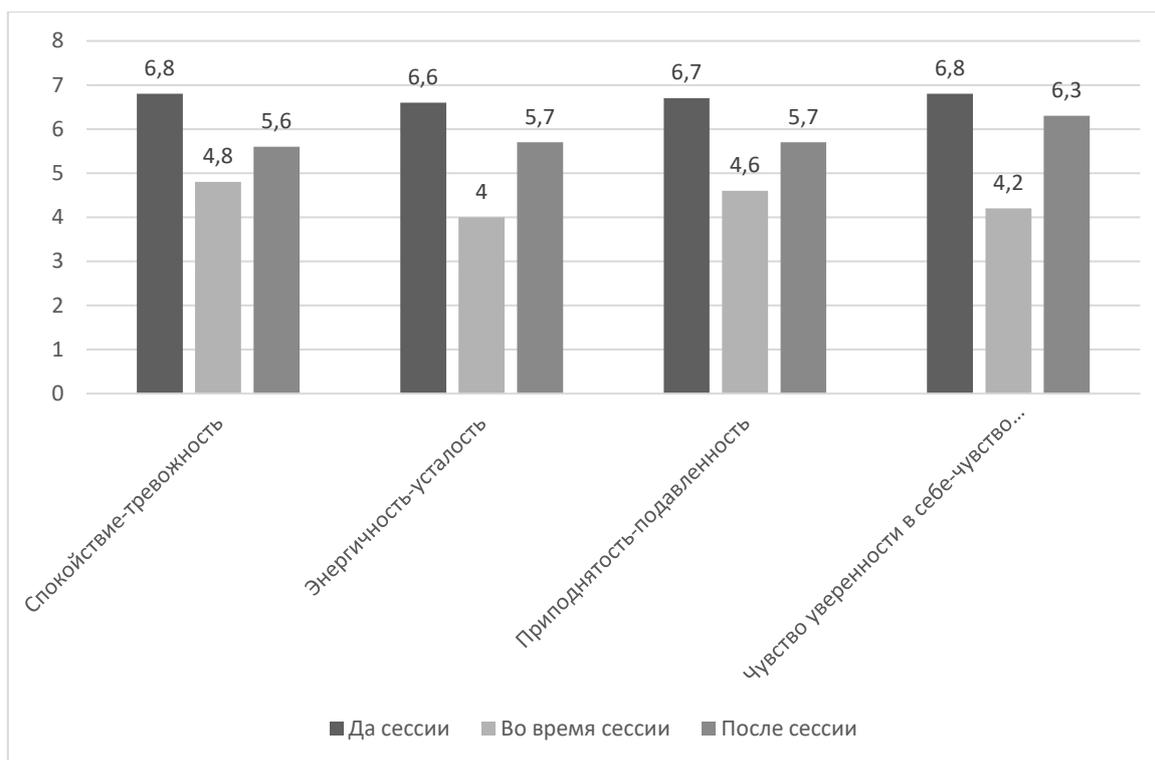
**Рис. 1.** Средние значения по методике оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности

Анализ психоэмоционального состояния студентов демонстрирует существенную динамику показателей на разных этапах сессии (рис. 1). Проанализировав средние значения показателей исследуемых шкал, отметим, что в период до сессии наблюдается высокая степень выраженности интереса, это может свидетельствовать о значительной познавательной мотивации респондентов.

Во время сессии происходит трансформация состояния. Наиболее выраженными становятся напряжение и эмоциональный тонус. Одновременно с этим комфортность снижается до низкого уровня, что отражает психологический дискомфорт, сопровождающий процесс интенсивной умственной работы в стрессовых условиях.

После завершения сессии фиксируется низкая степень выраженности психической активации и интереса, что может указывать на истощение психических ресурсов. Примечательно, что напряжение также снижается до низкого уровня, демонстрируя разрядку накопленного психоэмоционального напряжения.

Данная динамика отражает типичную кривую психической нагрузки с пиком напряжения во время активной фазы деятельности и последующим спадом психоэмоциональных показателей (рис. 2).



**Рис. 2.** Средние значения по методике САН

Анализ описательной статистики по средним значениям показывает, что в период до сессии наиболее выраженными показателями являются спокойствие и уверенность в себе, что может свидетельствовать об умеренно благоприятном психологическом состоянии студентов перед предстоящей деятельностью. Наименее выраженным показателем в этот период выступает энергичность, хотя данное значение также находится в зоне умеренно позитивного состояния.

Во время сессии наблюдается существенное снижение всех показателей психоэмоционального благополучия. Наиболее негативную динамику демонстрирует показатель энергичности-усталости. Также значительно снижается чувство уверенности в себе, отражая возникновение ощущения беспомощности в процессе выполнения заданий.

После завершения сессии фиксируется частичное восстановление психоэмоционального состояния. Наиболее выраженным становится показатель уверенности в себе, что может свидетельствовать о быстром восстановлении самооценки после завершения стрессовой ситуации. Наименее восстановленным остается показатель спокойствия,

указывая на сохранение остаточной тревожности даже после окончания сессии.

Для проверки статистической значимости различий исследуемых параметров шкал был использован Т-критерий Вилкоксона.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в сторону любого эмоционального состояния во время сессии не отличается от сдвигов тех же эмоциональных состояний перед сессией.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в сторону любого эмоционального состояния во время сессии превышает интенсивность сдвигов тех же эмоциональных состояний перед сессией.

$$T_{кр} = 120 \text{ при } 0,01.$$

*Таблица 1*

**Расчет значимости различий психоэмоционального состояния студентов в разные периоды сессии**

Показатель/период сессии	До сессии – во время сессии	Во время сессии – после сессии	До сессии – после сессии
Спокойствие – тревожность	15	108	87,5
Энергичность – усталость	3	57	119
Приподнятость – подавленность	1	81	97
Чувство уверенности в себе – чувство подавленности	10	102	147,5

Анализ расчета значимости различий показал наличие существенных различий в проявлении практически всех эмоциональных состояний студентов в периоды «до сессии – во время сессии – после сессии». Единственным исключением стало отсутствие значимых различий в проявлении чувства уверенности в себе в период «до – после» сессии. Это дает возможность считать, что гипотеза частично подтвердилась.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что эмоциональное состояние студентов, заочной формы обучения, значительно меняется в связи с изменением ситуации учебной деятельности, частично подтвердилась. Наиболее стабильным и благоприятным является период до сессии, когда студенты полны ожиданий и сил. Самым

напряженным становится период сессии, характеризующийся высоким стрессом и снижением комфортности. После сессии наблюдается общий спад активности и интереса, но при этом происходит нормализация эмоционального состояния в целом.

На основании полученных результатов был разработан комплекс рекомендаций по саморегуляции эмоционального состояния, включающий техники управления дыханием, упражнения на концентрацию внимания, методы управления мышечным тонусом, самомассаж, а также приемы арома- и музыкальной терапии.

### *Литература*

1. *Анохин П.К.* Эмоциональное напряжение как предпосылка к развитию неврогенных заболеваний сердечно-сосудистой системы // Вестник АМН СССР, 1965. С. 10–18.
2. *Вилюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б.* Психология эмоций: тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. 287 с.
3. *Грот Н.Я.* Психология чувств. М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. 63 с.
4. *Джеймс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991. 367 с.
5. *Черевикова И.А., Ярославцева И.В.* Функциональное состояние студентов бакалавриата // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. С. 99–104.

**Бахтеров Т.В.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
7263422@gmail.com  
SPIN-код eLibrary: 2552-9045

Научный руководитель: **Березина Т.И.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 1736-1488

### **Духовно-нравственное развитие личности школьников в России: роль семьи, школы и православной традиции**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие духовно-нравственного развития личности школьников в контексте российского образования. Анализируется роль семьи, школы и православной традиции в формировании ценностных ориентаций подрастающего поколения. Представлены взгляды классиков педагогики, современных ученых и религиозных деятелей на духовно-нравственное воспитание. Особое внимание уделяется интеграции светских и религиозных подходов к формированию духовно здоровой и нравственно зрелой личности, способной к самоопределению, реализации своего потенциала и следованию высоким нравственным идеалам, укорененным в культурно-историческом наследии России и православной вере. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, родителям, представителям духовенства и всем, кто заинтересован в вопросах духовно-нравственного воспитания детей и молодежи.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное развитие, семья, школа, православная традиция, воспитание, ценности, нравственность.

**Timofey Bakhterov,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical University;  
7263422@gmail.com  
SPIN-code eLibrary: 2552-9045

Academic adviser: **Tamara Berezina**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 1736-1488

## **Spiritual and Moral Development of the Personality of Schoolchildren in Russia: the Role of Family, School and Orthodox Tradition**

**Abstract.** The article discusses the concept of spiritual and moral development of the personality of schoolchildren in the context of Russian education. The role of family, school and Orthodox tradition in the formation of value orientations of the younger generation is analyzed. The views of the classics of pedagogy, modern scientists and religious figures on spiritual and moral education are presented. Special attention is paid to the integration of secular and religious approaches to the formation of a spiritually healthy and morally mature personality, capable of self-determination, realization of one's potential and adherence to high moral ideals rooted in the cultural and historical heritage of Russia and the Orthodox faith. The results of the study can be useful to teachers, parents, representatives of the clergy and everyone who is interested in the spiritual and moral education of children and youth.

**Keywords:** spiritual and moral development, family, school, Orthodox tradition, upbringing, values, morality.

С целью осмысления духовно-нравственного развития личности необходимо обратиться к определениям, представленным в трудах выдающихся педагогов и психологов, в частности, К.Д. Ушинского [18; 19; 20], создавшего целостную дидактическую систему. В XIX веке сформировались педагогические идеи, актуальные для православной и светской педагогики современной России. Ушинский обосновал принцип народности воспитания и необходимость создания русской национальной школы, сочетающей светское образование с духовно-нравственным воспитанием на основе православной веры. Важным аспектом его деятельности стало обоснование учета возрастных особенностей детей и формирования нравственности. В его понимании, духовно-нравственное развитие включает патриотизм, связанный с религиозным просвещением, что объясняется многовековой традицией народа. Согласно Ушинскому,

духовно-нравственное развитие – это процесс становления личности, опирающийся на традиционные ценности и христианское вероучение [21].

В.А. Сухомлинский – еще один выдающийся отечественный педагог, внесший в советскую и российскую педагогику принципы, близкие к христианской педагогической мысли. Его принципы воспитания – гуманизм, доверие, обучение без принуждения, сотрудничество – созвучны христианской школе. Несмотря на то, что Сухомлинский был советским педагогом, жившим в эпоху атеизма, и в его работах встречаются отсылки к коммунистическому воспитанию, очевидна его забота о духовной составляющей развития ребенка. Наследие Сухомлинского требует переосмысления с учетом его завуалированных идей о духовности, нравственности и гармонии с миром. Современная школа, как православная, так и светская, нуждается в умении воспитывать детей в радости, любви, добре и духовности, обучая их важным дисциплинам через понимание и заинтересованность. Таким образом, духовно-нравственное развитие, согласно анализу трудов Сухомлинского [12; 13; 14], основано на уважении к традициям, вере и духовному, педагогическому и культурному наследию русского народа.

Единственный способ формирования морали и нравственности – воспитательное влияние окружающей среды. Л.С. Выготский [1, с. 3–7] предлагал рассматривать социальную среду как главный источник развития личности. Однако, кроме всего прочего, ученые говорят и о значимости нравственности в деле воспитания и обучения. По их мысли, духовно-нравственное развитие – есть становление личности, т.е. психологический процесс, в котором значительную роль играет школа. По Леонтьеву [7, с. 372], духовно-нравственное являются базисом формирования мотивов поведения школьника. В этой связи, необходимо уделять особое внимание содержанию учебного материала на уроках, а также не игнорировать организацию эффективной воспитательной работы.

Далее понятие духовно-нравственного раскрывается в трактовке А.С. Макаренко – выдающегося педагога, заложившего основу коллективного воспитания. Духовность и нравственность в системе понятий А.С. Макаренко представляется как «возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать спрятанное» [9]. Это значит, что деятельность человеческой личности должна быть ориентирована на развитие духовного мира, своего нравственного образа [15].

Термин «нравственность» – русскоязычный эквивалент греческого «этика» и латинского «мораль», которые в философии часто использовались как синонимы, хотя сегодня имеют различные значения. «Нравственность» происходит от славянского «нравъ» (стремление, доблесть, добродетель, привычка), восходящего к индоевропейскому \*ner[t] («сила, мужчина») [22, с. 29]. Вероятно, в патриархальном обществе норма поведения ассоциировалась с мужским поведением. Значения добродетельности и привычности сближают «нравственное» с «этикой» (от греч. ἠθικά – привычка, обычай). С точки зрения истории языка, «нравственное» – это одобряемое действие, связанное с обычаем и нормой, а «нравственность» описывает сферу должного и недолжного, добра и зла. Хотя в разговорном языке «нравственный» имеет положительную оценку, в научном смысле это нейтральное понятие, относящееся к сфере добра и зла. Нравственными могут быть обычаи, законы, действия, качества и отношения.

В Священном Писании – греческое слово ἦθος (нрав, обычай, характер) встречается единожды: апостол Павел призывает коринфян не обманываться, поскольку «худые сообщества развращают добрые нравы» (1 Кор. 15:33). Это указывает на естественность человеческой способности к формированию норм, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. Апостол оценивает нравственные явления с позиций христианской веры, формируя христианскую нравственность.

Центральной идеей учения св. Иоанна Златоуста, посвященного духовно-нравственному развитию, является необходимость для каждого человека стремиться к богоуподоблению, к достижению высшей степени нравственного совершенства и святости. Эта концепция включает в себя несколько ключевых аспектов, каждый из которых играет важную роль в формировании духовно развитой личности [3, с. 94–112].

Так, св. Иоанн Златоуст уделял особое внимание значению свободы воли. С одной стороны, он говорил о неограниченной нравственной свободе, которой обладает каждый человек, но, с другой стороны, утверждал, что истинное нравственное преображение возможно лишь при помощи Божественной благодати. Не менее важной является и роль совести. Нравственное становление личности, по мнению св. Иоанна Златоуста, напрямую зависит от того, насколько человек прислушивается к голосу своей совести, насколько сильна его вера в Бога и насколько

строго он следует Божественным законам, исполняя свой христианский долг.

Важным элементом учения св. Иоанна Златоуста является призыв к покаянию. Осознание собственной греховности должно неизбежно приводить к искреннему покаянию, которое предполагает полную трансформацию не только образа мыслей, но и всего жизненного пути человека. Кроме того, Златоуст подчеркивал значение смирения, считая его отправной точкой для достижения мудрости и источником всех духовных благ.

Нельзя не отметить и роль милостыни в учении св. Иоанна Златоуста. Он утверждал, что милостыня превосходит все прочие добродетели, и что истинное предназначение человека заключается именно в совершении дел милосердия. Наконец, св. Иоанн Златоуст постоянно обращался к своим последователям с призывом заботиться о спасении окружающих, призывая их не забывать о своих ближних и уделять заботе об их духовном спасении не меньше внимания, чем заботе о спасении собственной души [10, с. 93–98].

Святитель Феофан Затворник придерживался мнения, что только религиозно-нравственное воспитание в полной мере соответствует духовной природе человека, а церковная атмосфера является наиболее подходящей средой для такого воспитания. Рассматривая ключевые аспекты духовно-нравственного развития, св. Феофан Затворник подчеркивал значимость воспитания в семье. По его мнению, родители, развивая ум ребенка, должны предоставлять ему доступные для понимания представления о христианских основах жизни, о добре и зле, о различиях между правильным и неправильным [6].

Особую роль в духовно-нравственном становлении личности, по мнению св. Феофана Затворника, играют церковные Таинства. Он считал, что частое приобщение к Святым Христовым Тайнам оказывает благотворное воздействие на ребенка, защищая его от негативного влияния. Также важное значение придавалось пробуждению в детях страха Божия, совести и молитвы, поскольку, по его мнению, чем раньше эти чувства укрепятся, тем более прочным будет благочестие в последующие годы жизни.

Кроме того, св. Феофан Затворник настаивал на том, что плодотворным является такое образование, которое направлено не только на развитие интеллекта, но и, в первую очередь, на формирование чувств и нравственных качеств. Главной целью воспитания, согласно св.

Феофану Затворнику, является формирование у человека осознания своей христианской идентичности и способности самостоятельно поддерживать и укреплять в себе дух благочестия [4].

Митрополит Филарет Московский считал церковно-приходские школы одним из самых надёжных средств религиозно-нравственного воспитания. Он всячески поощрял их открытие [5, с. 40–58]. Владыка выстраивал стратегию религиозного воспитания детей в семье. По его словам, благочестие должно быть основанием и душой воспитания. Святитель формулировал принцип педагогической деятельности на основании библейских правил: наставляй добродушно, обличай кротко и мирно, наказывай умеренно и с сожалением [2, с. 143–159].

Таким образом, прослеживается сходство в понимании нравственного воспитания у классиков педагогики и в православном вероучении.

В статье Е.С. Тихомировой [16] показано, что духовно-нравственное развитие – важнейший фактор развития российского общества, влияющий на волю, сознание, мышление и творчество человека.

Взгляды на духовно-нравственное развитие личности, представленные В.П. Майковой и О.В. Даниловой [8], определяют его как фундамент, на котором строится формирование как отдельной личности, так и общества в целом. Проведенное ими исследование выявило значимую особенность данного понятия, оказывающую влияние на эффективность воспитательного процесса. Речь идет о волонтерской деятельности. Рассмотрение волонтерства как способа взаимодействия с социумом и метода работы с детьми в рамках воспитательной деятельности находит соответствие в православном представлении о помощи ближнему, что является одним из основополагающих принципов жизни христианина. В этом аспекте научный и религиозный подходы демонстрируют единство.

Педагог О.Е. Устинова [17], опираясь на свой многолетний практический опыт, акцентирует внимание на том, что центральным элементом духовно-нравственного воспитания является семья. Следовательно, эффективное духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения возможно только при условии благополучного духовного и нравственного климата в семье.

Особый интерес представляют результаты исследования, проведенного В.А. Малининым, Ф.В. Повshedной и А.В. Пугачевым [11]. Эти исследователи придерживаются определения, сформулированного в «Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина

России». В соответствии с этой концепцией, духовно-нравственное развитие личности следует понимать как процесс формирования определенных качеств, таких как доброта, патриотизм, взаимопомощь, уважение к традициям, религии и другие. В данном процессе общеобразовательные учреждения, как светские, так и православные, играют ключевую роль, поскольку именно в этом возрасте происходит активное формирование личности.

Следует подчеркнуть, что каждое из представленных определений, предложенных современными учеными, обладает своей ценностью и обоснованностью. Тем не менее, последнее определение, на наш взгляд, представляется наиболее полным и близким к объективной истине. Это обусловлено тем, что оно не только обобщает накопленный опыт, представленный в работах классиков педагогической науки, но и учитывает православное понимание нравственных принципов.

Исходя из опыта работы в общеобразовательной автономной некоммерческой организации «Школа святителя Филарета Московского» важно отметить, что воспитательная работа по духовно-нравственному развитию личности школьников в учреждении строится на основании корректного и полного понимания изучаемого понятия. Главные задачи школы – воспитание ответственности, развитие самостоятельности и инициативности, обучение навыкам самообразования, привитие патриотизма и заботы об окружающих.

Основная цель – создание православной атмосферы, способствующей духовно-нравственному росту учеников. Православная школа стремится создать среду, где дети познают веру и раскрывают свои таланты. Взаимодействие школы и семьи, основанное на церковных ценностях, формирует христианский уклад жизни.

Воспитание играет ключевую роль в формировании личности, передавая детям социальные, нравственные и культурные ценности, основанные на православном укладе.

Внеурочная деятельность направлена на удовлетворение духовных, познавательных и эмоциональных потребностей учеников. Школа учит детей любить Бога и жизнь, молиться, вести себя в храме, посещать культурные мероприятия и совершать паломничества. Ученики учатся выстраивать отношения, помогать друг другу, быть самостоятельными, соблюдать гигиену, планировать время и управлять своими чувствами.

Таким образом, духовно-нравственное развитие личности школьников – это целенаправленный процесс формирования качеств,

основанных на уважении к традициям, вере, духовному, педагогическому и культурному наследию русского народа и общечеловеческим ценностям.

В контексте российской культуры и истории особое значение приобретает православие как традиционная религия, оказывающая существенное влияние на формирование нравственных ориентиров и ценностей. Этот процесс предполагает интегрирование светского образования с духовно-нравственным воспитанием на основе моральных принципов и норм поведения, принятых в обществе и укорененных в православной традиции. Духовно-нравственное развитие включает в себя осознание необходимости стремления к самосовершенствованию, нравственному идеалу, а также готовности к проявлению милосердия, сострадания и заботы о ближних, в соответствии с заповедями христианской любви.

Ведущую роль в этом процессе играют семья и образовательные учреждения, обеспечивая формирование духовно здоровой личности, способной к самоопределению, реализации своего потенциала в обществе и следованию высоким нравственным идеалам, вдохновленным православной верой.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2000. 1008 с.
2. *Евтихийев П.Н.* Актуализация «Учения о семейной жизни святителя Филарета Московского» в контексте современной системы воспитания // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2024. № 1 (26). С. 143–159.
3. *Иоасаф (Устюжанинов), иеродиакон* Учение святителя Иоанна Златоуста о соотношении основных христианских добродетелей и нравственного сознания человека // Вестник Оренбургской духовной семинарии. 2022. Вып. 1 (22). С. 94–112.
4. *Каширина В.* «Воспитание из всех святых дел – самое святое». К 200-летию со дня рождения святителя Феофана, Затворника Вышенского. URL: <https://pravoslavie.ru/76705.html> (дата обращения: 06.05.2025).
5. *Козлов М.Е.* Святитель Филарет и московские духовные школы // Филаретовский альманах. 2008. № 4. С. 40-58.
6. *Коржевский В., иерей* Христианское воспитание по учению св. Феофана Затворника. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Vadim>

Korzhevskij/hristianskoe-vozpitanie-po-ucheniyu-sv-feofana-zatvornika/  
(дата обращения: 06.05.2025).

7. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
8. *Майкова В.П., Данилова О.А.* Волонтерство как фактор духовно-нравственного развития личности // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2022. № 2. С. 100-107.
9. *Макаренко А.С.* О воспитании молодежи // Избранные педагогические произведения / под общ. ред. Г. С. Макаренко. М., 1951. С. 115-135.
10. *Макаров И.В.* Проблема нравственного здоровья человека в богословии Иоанна Златоуста // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2021. № 4 (58). С. 93-98.
11. *Малинин В.А., Повshedная Ф.В., Пугачев А.В.* Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования // Вестник Мининского университета. 2022. № 1 (38). С. 18–29.
12. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979. 335 с.
13. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.
14. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Политиздат, 1975. 272с.
15. *Терещенко Г.Ф.* Вопросы духовно-нравственного воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Гаудеамус. 2017. № 3. С. 83–87.
16. *Тихомирова Е.С.* Духовно-нравственное развитие личности как фактор общественного развития // Общество: философия, история, культура. 2022. № 4 (96). С. 71–80.
17. *Устинова О.Е.* Традиции православного воспитания. URL: <https://ustinova-oe-domoddou38.edumsko.ru/portfolio/post/1453993> (дата обращения: 06.05.2025).
18. *Ушинский К.Д.* Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей // Избранные пед. соч.: в 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 269–272.
19. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. С. 270–277.
20. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт

педагогической антропологии // Избранные пед. соч.: в 2 т. М.: Просвещение, 1976. Т. 1. С. 234–241.

21. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952 (М.: Образцовая тип.). 11 т. Т. 2. С. 39.
22. Этимологический словарь современного русского языка / сост. А.К. Шапошников: в 2 т. Т. 2. М.: Флинта: Наука, 2010. 576 с.

**Белокопытова Л.В.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
varaksina.03@inbox.ru

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

### **Особенности самопонимания у людей различных возрастов**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности самопонимания человека в разрезе его возраста. Каждый человек имеет представление о себе, своих ощущениях, чувствах, о собственном темпераменте и характере. И в течение его жизни, это представление о себе претерпевает самые различные и неожиданные изменения. Различные психологические особенности возрастов, их сходства и различия, могут влиять на самопонимание личности, что, в свою очередь, влияет на самоуважение и самоощущение человека.

*Ключевые слова:* самопонимание; личность; личностные особенности; психологические особенности возрастов.

**Lyudmila Belokopytova,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
varaksina.03@inbox.ru

Academic adviser: **Julia Sukhovershina,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5575-7148

### **Peculiarities of self-understanding among people of different ages**

**Abstract.** The article examines the peculiarities of a person's self-understanding in terms of the characteristics of his age. Everyone has an idea of themselves, their feelings, their own temperament and character. And over the course of his life, this self-image undergoes a variety of unexpected changes. Various psychological characteristics of ages, their similarities and differences, can affect a person's self-understanding, which, in turn, affects a person's self-esteem and self-esteem.

**Keywords:** self-understanding; personality; personality traits; psychological characteristics of ages.

Л.С. Выготский и Л.И. Божович рассматривали самопонимание в рамках возрастной психологии и дают следующее определение: самопонимание – одна из характеристик личностного самоопределения и обозначается как основное новообразование подросткового возраста [2].

Самопонимание рассматривается как опосредованная возможность понимания себя, выявление личностного смысла в символически выраженном проекте – произведении, поступках. Самопонимание в психотерапии феноменолого-герменевтического направления – это «двусторонний ход навстречу, диалогическая встреча в событии друг другу» [4].

Самопонимание является динамической характеристикой, которая преобразуется в течение всей жизни человека. С возрастом происходят изменения в структуре и содержании представлений человека о себе. От конкретных и ситуативных самооценок в юношеском возрасте мы можем наблюдать переход к более абстрактным, интегрированным и рефлексивным представлениям о себе в зрелости.

В научной работе уделено внимание подростковому возрасту и возрасту молодости. Первый из них относится к психологии школьника и составляет промежуток от 10 до 15 лет, второй – к психологии социально активных возрастов и составляет промежуток от 21 до 30 лет.

Целью исследования является изучение и сравнение особенностей самопонимания у людей различных возрастов

Гипотеза исследования: существуют особенности самопонимания у людей различных возрастов. В исследовании будут рассмотрены следующие составляющие самопонимания: самоуверенность, самоуважение, ожидаемое отношение от других, самопринятия, глобальное самоотношение наличие цели в жизни, эмоциональная

насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, ценности, ориентация во времени, вера в людей, автономность.

Изучение и сравнение структурных компонентов самопонимания с возрастом рассматривалось в процессе проведения психологической диагностики по следующей методике: опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева.

В качестве основы в работе по данной методике принимается различие содержания «образа Я» и самооотношения. По Р. Бернсу, – это «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». В связи с этим выделяются три составляющие «Я-концепции»:

1. «Образ Я» – когнитивный аспект знания о собственной личности во всех областях и сферах жизни;

2. «самоотношение, принятие себя» – аффективно ценностный аспект, совокупность оценочных характеристик, отношений к имеющейся о себе информации на основе соотнесения с общей структурой собственных ценностей;

3. поведенческие установки – действия, вызываемые «образом Я» и самооотношением и реализующиеся в продуктивной деятельности и общении с окружающими [2].

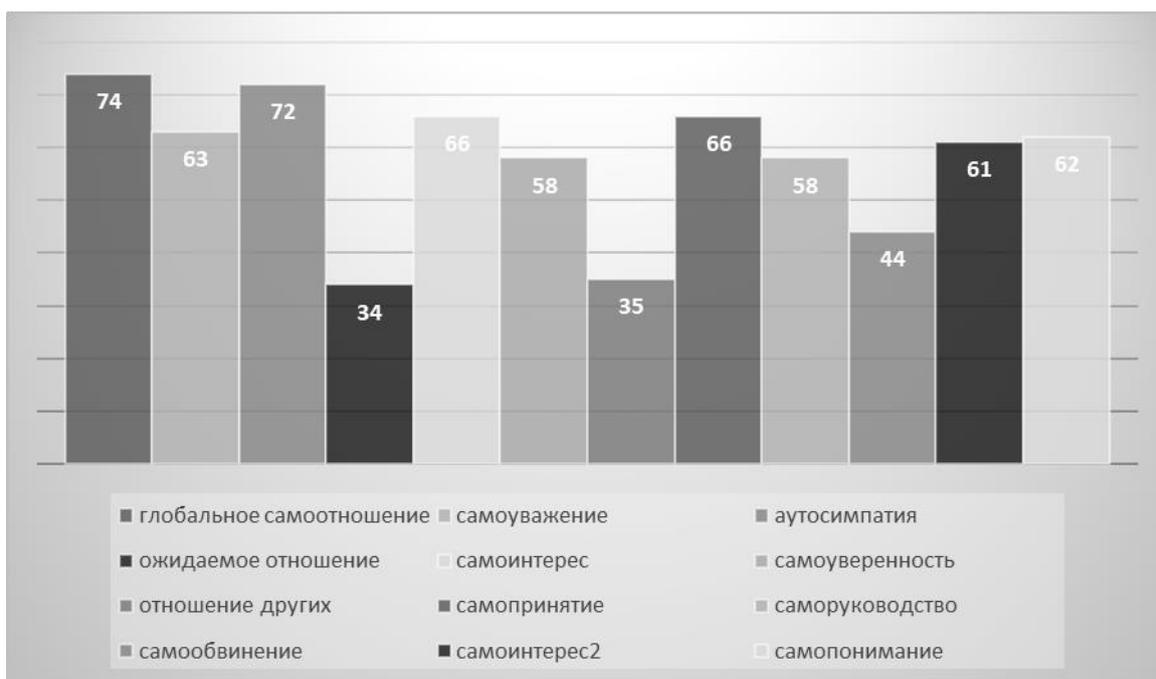
В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самооотношения.

В результате исследования по данной методике испытуемых младшего подросткового возраста были получены данные описанные на рис. 1.

Переходя к содержательной интерпретации данных, отметим, что ярко выраженными в данном возрасте являются следующие характеристики: глобальное самооотношение, аутосимпатия.

Выраженными являются: самоуважение, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, самопонимание.

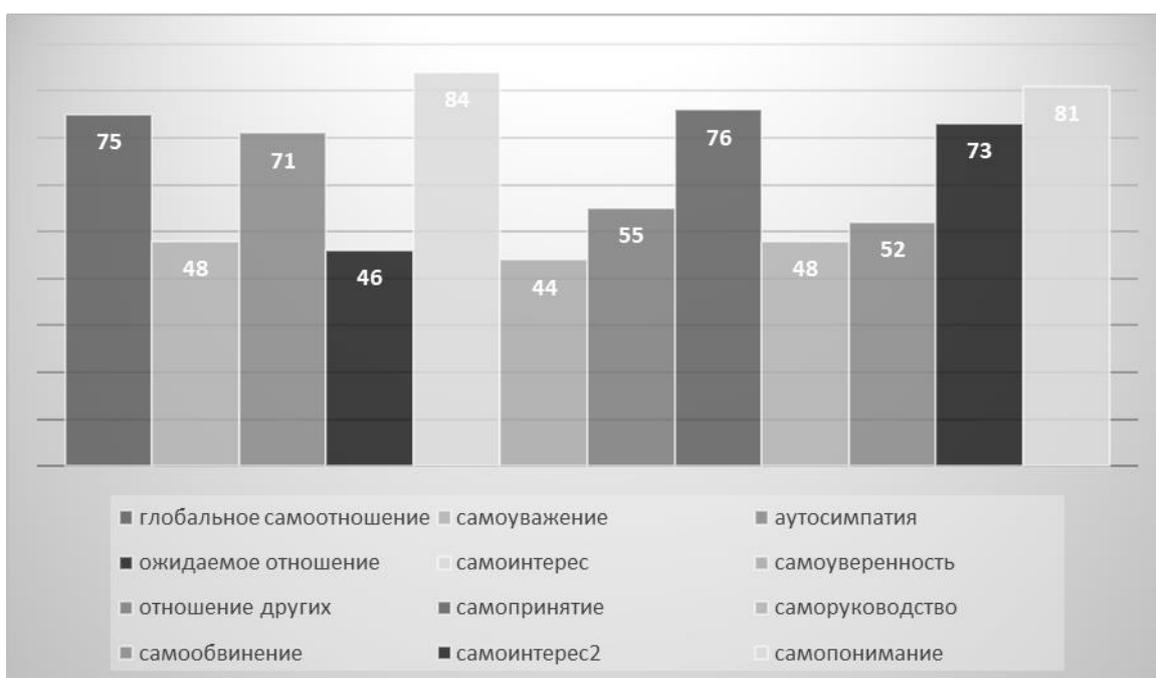
Не выражены: ожидаемое отношение, отношение других, самообвинение.



**Рис. 1.** Результаты теста самооотношения. Младший подростковый возраст

В юношеском возрасте ярко выражены следующие особенности: глобальное самоотношение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие, самопонимание.

Выражено самообвинение. Не выражены: самоуважение, ожидаемое отношение, самоуверенность, саморукводство (рис. 2).



**Рис. 2.** Результаты теста самооотношения. Юношеский возраст

Полученные данные позволяют нам сделать вывод, что дети меньше, чем юноши проявляют интерес к собственным мыслям и чувствам, дружеское отношению к себе, согласие с самой собой, одобрение своих планов и желаний, эмоциональному, безусловному принятию себя таким, каков есть.

Интересным является тенденция большего самоуважения, самоуверенности и саморуководства у детей. Это значит, что дети более склонны верить в свои силы и энергию, считают себя состоятельными, волевыми и надежными людьми, а также считают внутреннее «Я» своим стержнем, чувствуют обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей.

Гипотеза исследования «существуют особенности самопонимания у людей различных возрастов» проверялась с помощью программы «IBM SPSS Statistics».

Проверялась взаимосвязь таких характеристик, как самоинтерес, самопринятие, отношение других и возрастной группы (Таблица 1).

*Таблица 4*

**Расчет корреляционного критерия Спирмена**

<b>Характеристика\ Возрастная группа</b>	<b>Значение</b>	<b>Асимптоматическая стандартная ошибка</b>	<b>T- критерий</b>	<b>Прибл. значимость</b>
Самоинтерес	0,042*	0,154	0,265	0,792
Самопринятие	0,033*	0,156	0,205	0,893
Отношение других	0,044*	0,151	0,277	0,783

\* – корреляция значима на уровне 0,05

Полученные результаты позволяют нам сделать следующее заключение: между самоинтересом, самопринятием, отношением других и разных возрастных группах существуют отличия, то есть чем старше становится человек, тем для него значимее становится интерес к собственным мыслям, принятие себя, уверенность в своей интересности другим людям.

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод, что гипотеза подтвердилась.

*Литература*

1. *Белинская Е.П.* Я – концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений // Вестник МГУ. Сер. Психология. 1997. № 4. С. 25–31.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 24–28.
4. *Обухов А.С.* Современные подходы к исследованию личности через нарративные тексты // Преподаватель XXI век. 2009. № 4. С. 331–341.
5. *Прихожан А.М.* Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 82–87.
6. *Чернова А.Д.* Особенности самосознания подростков // Молодой учёный. 2019. № 19. С. 324–325.
7. *Чеснокова И.И.* Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности / отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1974. С. 34–54.

**Беспалова Т.С.,**  
студент 3 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
t.a.t.y.a.n.a.60@mail.ru

**Ерофеева А.В.,**  
студент 3 курса.  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
yerofeeva.arina@mail.ru

Научный руководитель **Крапива Т.Ю.,**  
преподаватель высшей категории  
SPIN-код eLibrary: 7548-8468

## **Интерактивные методы обучения как способ повышения мотивации обучающихся**

**Аннотация:** в статье анализируется понятие «мотивация», рассматриваются интерактивные методы, способы повышения мотивации к обучению младших школьников. Статья раскрывает основные теоретические подходы к пониманию мотивации, а также использованию разнообразных приёмов её повышения. Особое внимание уделяется описанию интерактивных методов обучения как наиболее эффективных в современной педагогике. Обсуждаются возможности применения интерактивных методов на уроках в начальных классах. Представлены результаты апробации продукта, включающего использование мультимедийных методов, геймификации, цифровых технологий.

**Ключевые слова:** мотивация, мотив, интерактивные методы обучения, младший школьный возраст.

**Tatyana Bespalova,**  
3<sup>rd</sup> year student of College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
t.a.t.y.a.n.a.60@mail.ru

**Arina Erofeeva,**  
3<sup>rd</sup> year student of College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
yerofeeva.arina@mail.ru

Academic adviser: **Tatyana Krapiva,**  
Teacher of the highest rank  
SPIN-code eLibrary: 7548-8468

## **Interactive teaching methods as a way to increase students' motivation**

**Abstract:** the article analyzes the concept of «motivation», discusses interactive methods and ways to increase motivation for learning of primary school students. The article reveals the main theoretical approaches to understanding motivation, as well as the use of various techniques for increasing it. Particular attention is paid to the description of interactive teaching methods as the most effective in modern pedagogy. The possibilities of using interactive methods in elementary school lessons are discussed. The results of testing the product, including the use of multimedia methods, gamification, digital technologies, are presented.

**Keywords:** motivation, motive, interactive teaching methods, primary school age.

Сегодня многие науки, включая психологию, обращаются к исследованию проблемы повышения мотивации к обучению младших школьников. Актуальность исследования данной темы связана с современными образовательными стандартами, которые требуют от педагогов применения разнообразных форм работы, способствующих активному вовлечению обучающихся в учебный процесс.

Формирование учебной мотивации является одной из ключевых задач, стоящих перед современной образовательной системой и, в частности, педагогическим сообществом. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования одним из базовых требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего

образования, является готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию [11].

Изучение и развитие мотивации обучающихся подразумевает наличие взаимодействия между учителем и учеником. Современная школа ставит перед собой задачу, которая заключается в создании, а также постоянном совершенствовании условий, способствующих формированию и развитию у школьников позитивной учебной мотивации.

Отечественные и зарубежные учёные давали различную трактовку этого понятия, значимость его в процессе становления личности. Психоанализ Зигмунда Фрейда основывается на предположении, что мотивация поведения обусловлена стремлением удовлетворить врождённые инстинкты. Фрейд считал, что важнейшими мотивами активности человека являются инстинкты. Он охарактеризовал инстинкт в качестве внутреннего стимула, движущей силы, действующей внутри организма. В этом смысле инстинкт отличается от внешнего стимула (например, голоса другого человека), который тоже может активизировать человека [6, с. 22]. Гуманистическая психология Абрахама Маслоу характеризует мотивацию как стремление человека к непрерывному саморазвитию [10]. В отечественной психологии проблема мотивации рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других учёных.

**Мотив** – это то психологически реальное, что побуждает и направляет деятельность, придаёт ей личностный смысл [8, с. 99]. Алексей Николаевич Леонтьев выделял две основные категории мотивов: неосознаваемые и осознаваемые. Неосознаваемые мотивы выражаются потребностью и готовностью субъекта к определенным действиям. Они включают в себя эмоции и личностные смыслы. Эмоции – это отражение отношения результата деятельности к её мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают положительные эмоции, если неуспешно – отрицательные. Личностный смысл – это переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. Осознаваемые мотивы характеризуются тем, что индивид понимает причины, которые побуждают его к действию. К числу таких мотивов можно отнести интересы, убеждения и мировоззрение личности [1, с. 288].

**Мотивация** рассматривается как внутренний процесс регулирования поведения, включающий в себя совокупность мотивов, которые

стимулируют, направляют и определяют действия индивида. Мотивация основана на потребностях и интересах личности [5, с. 348, 4, с. 198–201].

Младший школьный возраст представляет собой важный этап, характеризующийся активным развитием ребёнка, который включает в себя становление произвольности психических процессов, формирование внутреннего плана действий и развитие рефлексии. В этот период также происходит значительное изменение социальной ситуации, когда ребёнок начинает посещать школу, и обучение становится основным видом деятельности. Успешное прохождение этого этапа невозможно без положительной мотивации к учёбе.

Поскольку проблемы мотивации обучающихся оказывают негативное влияние на учебный процесс, родители и педагоги должны в первую очередь стимулировать интерес детей к учёбе, прислушиваться к их потребностям и поддерживать их на пути.

Когда деятельность ученика соответствует ближайшей зоне развития ребёнка, когда обучение вызывает положительные эмоции, когда взаимодействие учителя и ученика основано на доверии и подкреплено сочувствием, развитие обучающегося возрастает.

Для того, чтобы сформировать у обучающихся положительное отношение к учебной деятельности педагог может пользоваться следующими приёмами:

- создание ситуации успеха
- положительный эмоциональный настрой
- рефлексия
- использование игр
- использование ИКТ и другие [9, с. 276–279].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования мотивации, что поддерживается применением современных педагогических методик. В современной педагогике имеется множество разнообразных технологий и методов работы с детьми, включая те, которые способствуют повышению учебной мотивации. Мы рассмотрим такие методы обучения как интерактивные [3, с. 49–57].

**Интерактивные методы обучения** – это специальные методы организации познавательной деятельности, осуществляемые в форме совместной деятельности обучающихся, при которых все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и

свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Основной характеристикой интерактивных методов является высокий уровень активности всех участников образовательного процесса. В отличие от традиционных методов обучения, при использовании интерактивных методов изменяется взаимодействие между преподавателем и обучающимися: активность преподавателя снижается, и его главной задачей становится создание таких условий, при которых ученики будут проявлять инициативу в процессе обучения.

Интерактивные методы организации занятий:

- вызывают интерес у обучающихся;
- способствуют активному вовлечению каждого в учебный процесс;
- затрагивают эмоции каждого ученика;
- способствуют успешному освоению учебного материала;
- предоставляют обратную связь (реакция аудитории на происходящее);
- влияют на изменение поведения [7, с. 6–11].

Интерактивные методы способствуют обучению и учению, погружая участников процесса в общение и обеспечивают коллективное взаимодействие. Общение представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором устанавливаются и развиваются контакты между людьми. Он включает в себя три аспекта: информативный (обмен данными), интерактивный (разработка стратегии и координация совместных действий) и перцептивный (восприятие и понимание собеседника). Однако также следует учитывать мотивационную и оценочно-рефлексивную составляющие. Методы обучения имеют большое значение, охватывая аспекты от мотивации до рефлексии учебной деятельности [2].

Современная педагогика включает в себя разнообразные интерактивные методы, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания, направленные на развитие креативности и творческого мышления;
- работа в группах, способствующая развитию командных навыков;
- игровые технологии, обеспечивающие усвоение материала в увлекательной форме;
- реализация социальных проектов и других внеклассных форм обучения, расширяющих кругозор обучающихся;

- использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для изучения и закрепления нового материала;
- методы решения проблем («дерево решений», «мозговой штурм»), развивающие навыки принятия решений;
- проведение тренингов, направленных на развитие определенных компетенций и навыков [5, с. 348].

**Интерактивные методы обучения** являются действенным способом повышения мотивации учащихся. Использование данных методов обучения развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде, критическое мышление и творческие способности учеников. Эти навыки помогут им справляться с учебными задачами и будут полезны в будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим несколько примеров успешного применения интерактивных методов на уроках в начальной школе.

- Групповая работа на уроках литературного чтения с применением метода «Анкета» при изучении сказки «Сивка-бурка», в которой обучающиеся обмениваются идеями и решениями, что способствует развитию критического мышления и командных навыков. Используя данный метод, ребятам предлагается выбрать героя, после чего, они делятся на группы и их задача – составить описательную характеристику персонажу, которого они выбрали.

- Защита проектов на уроках окружающего мира с помощью презентаций. Перед тем, как показать презентацию с текстом, ученики выбирают, анализируют и синтезируют информацию на уроке.

- «Географическая викторина», побуждающая обучающихся активно участвовать в процессе изучения нового материала через соревновательный элемент.

- «Мозговой штурм» как метод коллективного поиска решений для разных учебных задач по математике. Используя данный метод, обучающиеся анализируют задачу и предлагают различные варианты решения, выбирая наиболее подходящий.

Для того, чтобы эффективно применять интерактивные методы обучения, нами были разработаны методические рекомендации по их использованию. Они помогают учителям сделать уроки интересными, разнообразными и насыщенными, используя активные формы взаимодействия между обучающимся и учителем. Методические рекомендации играют важную роль в поддержке учителей и обеспечении

качественного образования для младших школьников.

Данный опыт прошёл успешно, и показал эффективность применения представленных нами интерактивных методик, а именно:

1. Кейс-метод (предлагайте ученикам применять знания для решения конкретных задач);
2. Использование мультимедиа (создавайте различные презентации, видеоматериалы и др.);
3. Цифровые технологии (организуйте работу с различными виртуальными музеями, лабораториями, онлайн-курсами, электронными учебниками и др.);
4. Практическая направленность (моделирование ситуаций, работа с документами, анализ практических случаев и т.д.);
5. Геймификация (система баллов и достижений, командные конкурсы, элементы соревнований как на уроке, так и во внеурочное время);
6. Создание позитивной атмосферы (проявление внимания, активного участия, создания виртуальных классов и «детских форумов» для обучения).

Таким образом, интерактивные методы обучения не только повышают мотивацию учеников, но и способствуют лучшему освоению учебного материала, развитию ключевых навыков и подготовке к самостоятельной жизни. Данные методы позволяют обучающимся активно участвовать в образовательном процессе, ставить новые проблемы и находить решения, что приводит к повышению интереса к обучению.

### *Литература*

1. *Абдурахманов Р.А.* История психологии: идеи, концепции, направления: учебное пособие. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 326 с.
2. *Бородина В.А.* Психологические основы интерактивных технологий обучения и учения // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2015. Т. 209. Вып. 2. С. 53–58.
3. *Братчикова Ю.В.* Психолого-педагогические приемы развития мотивации учебной деятельности у младших школьников // Личность в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург,

- 19 ноября 2014 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. С. 49–57.
4. *Ефимова Н.С.* Основы общей психологии: учебник. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2013. 288 с.
  5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013. 348 с.
  6. *Налчаджян А.А.* Фрустрация, психологическая самозащита и характер. Т. 2. Защитные механизмы, самосознание и характер. М.: «Налчаджян Альберт Агабекович», 2013. 510 с.
  7. *Сафронова Л.Ю.* Методы интерактивного обучения: методические указания. Великие Луки: филиал ПсковГУ, 2015. 86 с.
  8. *Сосновский Б.А.* Общая психология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 342 с.
  9. *Усатенко Л.В.* Мотивация учения младших школьников – показатель качества обучения младших школьников // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сборник трудов Шестидесятой международной научно-практической конференции, Белгород, 30 октября 2023 года. Белгород: ООО «ГиК», 2023. С. 276–279.
  10. *Фассахова Г.Р., Гатауллина Р.В., чумарова Л.Г.* Абрахам Маслоу и его гуманистические идеи // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 58 (2). С. 369–372.
  11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286, в ред. приказа от 08.11.2022) // Справочная правовая система КонсультантПлюс <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=424649&dst=100001#ZVrSGUleTA5> (дата обращения: 19.03.2025).

**Богун Н.О.,**  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт филологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
no.bogun@mpgu.su

Научный руководитель: **Стародубова Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 4490-8140

## **Гендерная педагогика в Чешской Республике: теоретический и методологический аспекты**

*Аннотация.* В статье описываются теоретические и методологические аспекты современного состояния гендерной педагогики в Чешской республике с учётом актуальных законов и социальных концепций, описываются некоторые аспекты реализации гендерного подхода на разных ступенях образования. Представлен анализ теоретических данных о гендерной специфике педагогической деятельности в Чешской Республике при работе с детьми разного возраста. Подчеркивается важность проведения педагогической работы по развитию гендерной идентичности обучающихся.

*Ключевые слова:* гендерная педагогика; полоролевое воспитание; гендерные роли; система образования.

**Nikita Bogun,**  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University;  
no.bogun@mpgu.su

Academic advisor: **Elena Starodubova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 4490-8140

## **Gender pedagogy in Czech Republic: theoretical and methodological aspects**

**Abstract:** the author describes theoretical and methodological aspects of contemporary gender pedagogy in Czech Republic considering the actual laws and social conceptions. Some aspects of the gender approach implementation at different levels of education are described in the article. The analysis of theoretical data on the gender specifics of pedagogical activity in the Czech Republic when working with children of different ages is presented. The importance of carrying out pedagogical work on the development of students' gender identity is emphasized.

**Keywords:** gender pedagogy; gender-role education; gender roles; education system.

В зарубежной педагогике актуальным остаётся вопрос полоролевого (гендерного) воспитания в условиях плюрализма взглядов динамично развивающегося мира.

**Целью** статьи является рассмотрение теоретического и методологического аспектов общих тенденций развития гендерной педагогики в Чешской республике.

В связи с этим перед нами стояли задачи рассмотреть основные нормативно-правовые и стратегические акты, определяющие образовательную и воспитательную политику Чешской республики, рассмотреть научные работы, являющиеся базовыми для функционирования системы образования в этой стране, ознакомиться с реализацией теоретических и методологических положений на практике.

**Предметом исследования** являются философские, правовые и педагогические концепции Чешской республики, а также опыт реализации на их основе общественных отношений в области образования и воспитания в гендерном аспекте.

**Актуальность исследования** характеризуется тем, что в Российском обществе существует сформированная веками система традиционных ценностей. Сейчас они активнейшим образом формулируются, вербализуются и интегрируются в воспитание и образование. На стадии развития в России находится полоролевое воспитание, и именно в области трансляции традиционных семейных ценностей для нас полезно рассмотрение опыта зарубежных коллег. Идеологическая, ценностная

основа может быть любая, но методология – то, что универсально, что может работать более или менее эффективно. Потому перед нами стоит задача рассмотреть идеи гендерной педагогики в Чехии, а также способы её реализации. Стоит отметить, что автором были проанализированы первоисточники, так как переводов использованных материалов на русский язык нет.

Начнём с определения советского и российского сексолога И.С. Кона. Пол – это природные свойства, совокупность которых отличает самцов от самок. Различают также более узкое понятие социального пола, представляющее собой детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящее не от биологических различий, а от социальной организации общества [1]. Последнее, фактически, является гендером – социально сформированным комплексом характеристик, моделей поведения, интересов, деятельности и внешнего вида, который в обществе ассоциируется с имиджем мужчин и женщин. Специфический форма этих мужских и женских характеристик является культурно и исторически изменчивой [4]. Чешский социолог Маржикова констатирует: «Дети рождаются с мужскими или женскими половыми признаками, но личности с женской или мужской идентичностью и ролью сформируются потом» [7].

До двухлетнего возраста возможно изменить направленность воспитания с целью формирования черт личности одного или другого пола, после четвертого года жизни уже выстроенная гендерная идентичность обычно не может быть изменена никакими медицинскими или образовательными средствами, и такие попытки обычно приводят к серьезным нарушениям психического здоровья [9]. Осознание принадлежности к определённому полу и стабилизация этого фактора развития личности наступает на четвертом году жизни ребенка. Затем быстро усиливается влияние атрибутов мужественности и женственности, которые проявляются в детской одежде, интересах, языке, требуемом поведении [6; 14]. Таким образом, во многом полоролевое самоопределение детей зависит от поведения родителей в семье.

Каждая культура в разные исторические периоды вырабатывает набор общеприменимых формальных и неформальных норм, которые определяют, как должны вести себя мужчины и женщины в данном обществе, что для них допустимо, желательно, нежелательно и недопустимо. Эти стандарты встроены в социальные институты, такие как экономика, религия, политическая и образовательная система, семья.

В Чешском обществе существуют ясные представления о данной и неизменной природе мужчин и женщин (половом диморфизме), на основе которых формируется специфическая гендерно-сексуальная организация общества. Тем не менее часть педагогов считает, что упорядоченные социальные отношений мужчин и женщин в обществе на самом деле не являются необходимыми: ЮНИСЕФ в брошюре о гендерной социализации в семьях указывает, что половая детерминация – это лишь временная стадия развития социальных отношений в данной культуре [13].

Демократическая идеология Чехии продвигает популярное утверждение об абсолютном равенстве двух полов в политической и экономической жизни, о чём свидетельствует высокий уровень занятости женщин и избирательное право, данное в 1920 году. На практике социологии сталкиваются с неформальным акцентом на различиях между полами, на неравном положении мужчин и женщин в обществе. Министерство образования, спорта и молодёжи Чешской республики в Стратегии развития образования до 2030-х годов заявляет, что в рамках реализации принципа индивидуализации образования, педагогами будут применяться инновационные формы и методы работы для реализации принципов гендерного равноправия, для раскрытия потенциала школьников вне зависимости от половой принадлежности и для устранения сложившихся гендерных стереотипов. Уточняется, что речь идет не о развитии моделей образования по принципу «маскулинных девочек» и «феминных мальчиков», а то, что в индивидах односторонне развиваются только те свойства и таланты, которые приемлемы с точки зрения традиционных гендерных стереотипов, чешское образование же направлено на поддержание потенциальных способностей человека безотносительно пола. В чешской социологии выделяется две основные концепции теории полоролевого воспитания: структурного функционализма и феминистской социологии. Подробно эти концепции описаны в работе американских учёных Рензетти и Каррена: структурный функционализм опирается на исходящую из биологического полового диморфизма систему гендерных ролей, то есть ожидаемых обществом способов поведения представителей определённого пола. По их мнению, репродуктивная функция женщины напрямую располагает их к заботе о семье, воспитанию детей и работе по дому, в то время как мужчины исходя из биологической конституции приспособились к роли кормильца и защитника семьи. Структурные функционалисты считают, что зоной

ответственности женщин является обеспечение мужчин и детей эмоциональной поддержкой, удобствами и питанием, при условии того, что мужчины занимают роль ответственного лидера семьи, обеспечивающего внешнюю безопасность и снабжение благами. Эта модель в большинстве стран, в том числе и в России, является традиционной.

Существует также и концепция, поддерживаемая представителями либеральных партий чешского правительства – феминистская парадигма, в отличие от структурного функционализма, признающая принятие мужчинами женских ролей и женщинами мужских для защиты женщин от сексизма и гендерных стереотипов, устранение так называемых «институциональных привилегий» мужчин, заключающихся в более высокой заработной плате и большей вероятности принятия их на высокие должности. Сторонники концепции подчеркивают особую важность гендерной социализации для понимания гендера как подвижной, социально и культурно сформированной категории. По их мнению, гены являются лишь «кодом», который может на этапе внутриутробного развития формировать внешние признаки, однако полоролевое воспитание играет решающую роль [10]. В реальности чешское правительство занимает традиционную позицию. Важным будет отметить то, что усыновление детей однополыми парами не разрешено – в 2024 году нижняя палата Чешского парламента не одобрила усыновление/удочерение ребёнка однополый парой (Международное общественное движение ЛГБТ и его структурные подразделения решением Верховного Суда Российской Федерации от 30.11.2023 признана экстремистской организацией и запрещена в РФ) [16].

Практическая реализация концепции полоролевого воспитания в Чехии направлена на устранение гендерных стереотипов, ведущих, по мнению учёных Чешской академии наук, к невозможности реализации талантов и способностей в будущей жизни мальчиков и девочек. Подобные стереотипы, по словам учёных, явились «наследием социализма».

Согласно актуальным исследованиям Чешской академии наук, наблюдается феминизация профессии учителя, и учителя-мужчины всё чаще уходят из школы на более высокооплачиваемую работу. Это может создавать предпосылки для гендерной десоциализации, так как половая принадлежность педагогического состава имеет важную роль в полоролевом воспитании.

На уровне педагогической коммуникации, чешские исследователи Халлова и Сандлерова определили, что ответы девочек чаще прерываются, и у девочек меньше возможностей ответить на вопрос [3]. Отличительной особенностью Чешских воспитательных программ является половое просвещение – ознакомление детей с зарождением человеческой жизни, формирование у детей элементарных знаний о репродуктивных функциях, должное внимание уделяется идентификации половой роли вместе с осознанием и развитием понимания партнёрского характера жизни в семье. Половое просвещение включено в учебный предмет «Člověk a jeho svět» в начальной и средней школе. Тем не менее количество часов и содержание курса определяется администрацией отдельно взятой школы [5]. Программы дошкольных образовательных учреждений ориентированы на создание условий, свободных от стереотипов маскулинности и феминности. Воспитателям рекомендуется положительно оценивать мальчиков за участие в бытовом труде, девочек, к примеру, не осуждать за активные игры.

Современные методические пособия по гендерным вопросам уделяют особое внимание организации учебного процесса: к примеру, считается, что так называемое «фронтальное преподавание» является неоправданным с точки зрения распределения внимания (девочки и отличники – спереди, мальчики и неуспевающие – сзади), а круговая рассадка считается лучшим вариантом [11].

Администрации школ рекомендуют посетить уроки у себя и выяснить, какие оценочные высказывания учитель использовал в отношении девочек и мальчиков: «является ли оценка девочек более благосклонной или более строгой, чем оценка мальчиков?» Считается, что подобных различий быть не должно. К классу не рекомендуется обращение «мальчики и девочки», однако «уважаемые учащиеся», то есть без указания пола – предпочтительно [2].

Профессор Сметачкова приводит такой пример: «Я помню урок чешского языка, где учитель начал рассказывать о происхождении слова *perfitme*: «А теперь кое-что, что будет интересно особенно девочкам». Чешские педагоги считают подобное отношение в корне неправильным, как и распределение профессий на мужские и женские, вследствие чего на классных часах проводится работа по разрешению данного стереотипа. Учителям предписывается не поддерживать в мальчиках и девочках гендерные стереотипы, используя такие фразы, как: «это не для девочек/мальчиков»; «мальчики не плачут»; «прояви себя как настоящий

мужчина/джентльмен»; «девочка чего-то подобного не делает»; «девушек не бьют».

Учителям предписывается пресекать маскулинное поведение мальчиков и юношей, предписывается чаще использовать гендерно-нейтральные обозначения профессий и феминитивы. В обращениях, к примеру, это реализуется так: «уважаемые учащиеся» либо «уважаемые студенты и студентки» предпочтительнее, чем «уважаемые студенты».

В методических пособиях, предназначенных для учителей общеобразовательных школ Чехии, рекомендуется проводить тренинги на классных часах, целью которых является рефлексия и осознание гендерной идентичности. Тренинги могут иметь форму беседы, ролевой игры, эксперимента, дискуссии – воспитанникам предлагается поразмышлять о внешности, занятиях и способах поведения, типичных для мужчин и женщин; критически оценить распределение домашних обязанностей в семье исходя из пола; поразмышлять о достоинствах и недостатках традиционного распределения ролей в обществе; осознать, что при оценке других людей высокую роль играют гендерные стереотипы; выявить предубеждения относительно подходящих подарков и игрушек для мальчиков и девочек; оценить, насколько приемлемо, когда дети ведут себя «не как девочки» и «не как мальчики»; поразмышлять о дискриминации по признаку пола, этнической принадлежности, сексуальной ориентации; оценить, как превалирование маскулятивов в языке влияет на человеческие отношения [2].

### *Литература*

1. *Кон И.С.* Сексология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
2. *Babanová A., Miškolci J.* Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol. Praha, 2007. 120 s.
3. *Jones S.M., Dindia K., Tye S.* Sex Equity in the Classroom: Do Female Students Lose the Battle for Teacher Attention? // *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis* / eds. B.M. Gayle, R.W. Preiss, N. Burrell, M. Allen. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. S. 185–209.
4. *Kašpárková S.* Gender aspekt ve výchově dětí v rodině. Brno, 2006. 94 s.
5. *Ketting E., Ivanova O.* Sexuality Education in the WHO European Region – Czech Republic. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Federal Centre for Health Education), BZgA, Cologne/Germany. URL:

[https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Comprehensive%20Country%20Report%20on%20CSE%20in%20Europe%20and%20Central%20Asia\\_0.pdf](https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Comprehensive%20Country%20Report%20on%20CSE%20in%20Europe%20and%20Central%20Asia_0.pdf) (дата обращения: 10.05.2025).

6. *Macek P.* Dospívání bez konfliktů // PROPSY. 1998. Roč. 4, č. 5. S. 10–11.
7. *Maříková H.* Muž v rodině: demokratizace sféry soukromé. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 1999. 87 s.
8. New study points to feminisation of Czech education system after 1989 // Radio Prague International. URL: <https://english.radio.cz/new-study-points-feminisation-czech-education-system-after-1989-8746301> (дата обращения: 15.04.2023).
9. *Oakley A.* Pohlaví, gender a společnost. Praha, 2000. 200 s.
10. *Renzetti C.M., Curran D.J.* Women, men, and society. 2nd ed. 1992. 210 s.
11. *Smetáčková I.* Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. 2006. 270 s.
12. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. URL: <https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2021/01/Strategie-2030.pdf> (дата обращения: 10.05.2025).
13. UNICEF. Module 18: Gender Socialisation and Gender Dynamics in Families – the Role of the Home Visitor. 2016. URL: <https://www.unicef.org> (дата обращения: 13.04.2023).
14. *Vágnerová M.* Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum // Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele / sest. Irene Smetackova. Praha : Otevřená společnost, 2006. 67 p.
15. *Valdrová J.* Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. Praha: Otevřená společnost, 2006. 126 p.
16. Zpráva PSP ČR. URL: <https://www.psp.cz/zprava/18725> (дата обращения: 05.05.2025).

**Бозиева Ф.А.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»  
fatima.bozieva.00@bk.ru

Научный руководитель: **Сорокоумова Е.А.,**  
доктор психологических наук, профессор  
SPIN- код eLibrary: 3942-6168

## **Изучение нравственных установок современных младших школьников**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема духовно-нравственного развития младших школьников в условиях современного общества, характеризующегося нравственным кризисом, влиянием массовой культуры и цифровой среды. В статье раскрывается сущность нравственности как интегративного качества личности, включающего когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Рассматриваются ключевые аспекты нравственного воспитания: патриотизм, трудолюбие, коллективизм, гуманность и самоуважение. Особое внимание уделяется изучению нравственных установок у современных детей, находящихся под влиянием цифровых технологий и изменившихся социальных условий. Установлено, что, формирование духовно-нравственных установок у младших школьников должно основываться на принципах уважения, толерантности, заботы и поддержки, что соответствует актуальным ценностям современного образования.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное развитие, младшие школьники, нравственное воспитание, ценности, нравственные установки, социальные нормы, психология, педагогика.

**Fatimat Bozieva,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
fatima.bozieva.00@bk.ru

Academic advisor: **Elena Sorokoumova**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code (eLibrary): 3942-6168

## **Studying the Moral Attitudes in Modern Primary School Children**

**Abstract.** The article addresses the pressing issue of the spiritual and moral development of primary school children in the context of modern society, which is characterized by a moral crisis, the influence of mass culture, and the digital environment. The article elucidates the essence of morality as an integrative personal quality encompassing cognitive, emotional, and behavioral components. Key aspects of moral education are examined, including patriotism, diligence, collectivism, humanism, and self-respect. Special attention is given to the formation of moral attitudes in contemporary children, who are influenced by digital technologies and changing social conditions. It is established that the development of spiritual and moral attitudes in primary school children should be based on the principles of respect, tolerance, care, and support, aligning with the current values of modern education.

**Keywords:** spiritual and moral development, primary school children, moral education, values, moral attitudes, social norms, psychology, pedagogy.

В контексте современных тенденций психолого-педагогической мысли особую значимость приобретает проблема духовно-нравственного становления младших школьников. Актуальность ее объясняется нравственным кризисом, охватившим современное общество. Как отмечают исследователи в области педагогики и психологии, наблюдается устойчивая тенденция замещения традиционных нравственных идеалов ценностями массовой культуры.

Особая роль в этом процессе принадлежит средствам массовой информации, влияние которых на формирование личности достигло такой интенсивности, что в научной литературе их нередко характеризуют как «альтернативную образовательную систему». Именно с этим феноменом многие эксперты связывают нарастающие проявления духовного обеднения в социуме.

Корни сложившейся ситуации кроются в системной девальвации воспитательной функции, которая сегодня воспринимается не как целостный психолого-педагогический феномен, а как второстепенный

элемент образовательного процесса. Между тем, именно воспитание выступает ключевым механизмом трансляции базовых категорий: ценностных ориентаций, поведенческих паттернов, морально-этических норм и нравственных принципов.

Повышенное внимание научного сообщества к вопросам нравственного воспитания не является случайным – оно отражает глубинные трансформации, происходящие в социальной ткани современного общества. В условиях нарастающей поляризации доходов населения, размывания традиционных ценностных ориентиров и ослабления внутренних нравственных регуляторов, перед педагогической наукой встаёт задача разработки новых эффективных стратегий духовно-нравственного становления личности.

Особую актуальность приобретает поиск инновационных воспитательных методик, способных:

- противостоять деструктивному влиянию цифровой среды;
- формировать устойчивую систему моральных координат;
- развивать способность к критическому осмыслению информации;
- воспитывать социальную ответственность.

Психологи и педагоги подчёркивают необходимость комплексного подхода, объединяющего усилия педагогов, психологов, родителей и социума в целом. Только такой многоуровневый подход может обеспечить формирование целостной нравственной личности в условиях вызовов XXI века.

Основные ориентиры образования на духовное возрождение нации отражены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (приказ Минюста России от 22 декабря 2009 г. № 15782/009), «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» (утв. указом Президента от 1 июня 2012 г. № 61), а также в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (распоряжение Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423) [11].

Формирование у подрастающего поколения социальных ценностей и поведенческих установок – это одно из приоритетных направлений современной государственной политики в сфере образования.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для интенсивного формирования учебной деятельности, который является фундаментом развития интеллекта ученика. Психологи установили, что этот возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних

влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм; он отличается бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, непосредственностью в поведении.

Современный ребенок находится под воздействием постоянного информационного натиска. По утверждению Н.В. Максименко, ребенка «воспитывает все: люди, вещи, явления, прежде всего и больше всего – люди. Направить это развитие и руководить им – вот задача воспитания» [4, с. 15].

По мнению Л.С. Выготского в младшем школьном возрасте возникают «внутренние этические инстанции» благодаря освоению социальных норм поведения [2, с. 106].

В.С. Мухина считает, что младший школьный возраст – период от 6 до 10 лет, когда ребенок проходит большой путь в своем индивидуальном развитии. Этот возраст считается наиболее восприимчивым для усвоения моральных знаний, так как в силу ограниченности нравственного опыта моральные знания являются регулятором духовно-ориентированного поведения, его мотивов [6].

Зарубежные исследователи рассматривают именно этот возраст наиболее благоприятным для нравственного развития ребенка (Toit S.J., Kruger N., Tomlinson P., Quinton M.).

Несмотря на наличие большого количества исследований отечественных психологов, посвященных разным вопросам нравственного развития младших школьников (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон и мн. др.), явно недостаточно работ, раскрывающих специфику нравственного развития современных младших школьников, находящихся в совершенно новой социальной ситуации развития.

Современное поколение младших школьников формируется под влиянием родителей, чье становление личности пришлось на 1990-е годы – период глубоких социально-экономических трансформаций в России, сопровождавшихся кризисом ценностных ориентиров. Это отразилось на процессе социализации, вызвав размывание традиционных моральных устоев и возникновение ценностного вакуума.

Особую специфику современной ситуации определяет то, что нынешние дети с раннего возраста погружены в гипердинамичную

цифровую среду. Их социализация происходит в условиях избыточного и плохо структурированного информационного потока, который они активно осваивают через многочисленные электронные устройства, часто без должного педагогического контроля.

Термин «нравственность» берет свое начало от слова нрав. По латыни нравы звучат как «moralis» – мораль. «Нравы» – это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках. Нравы не вечные и не неизменные категории, они воспроизводятся силой привычки масс, поддерживаются авторитетом общественного мнения, а не правовых положений» [1, с. 69].

И.С. Марьенко определял нравственность как фундаментальное качество личности, побуждающее человека к осознанному следованию принятым в обществе нормам, правилам и поведенческим принципам. По его мнению, нравственные ориентиры проявляются в системе ценностных отношений – к Отечеству, социальному окружению, коллективу, окружающим людям, собственной личности, трудовой деятельности и другим значимым аспектам бытия [5].

Нравственность (в контексте духовно-нравственного развития) – одно из измерений духовности, являющееся основополагающим, так как именно она определяет характер развития других сфер (эстетической и интеллектуальной), направленность деятельности личности по реализации ее интеллектуальных и эстетических способностей.

Содержание нравственности заключается в следующем:

1. В отношении к Родине (патриотизм) – любовь к своей стране, истории, обычаям, языку, желание стать на ее защиту, если это потребуется.

2. В отношении к труду (трудолюбие) – предполагает наличие потребности в созидательной трудовой деятельности и ее, понимание пользы труда для себя и общества, наличие трудовых умений и навыков и потребность в их совершенствовании.

3. В отношении к обществу (коллективизм) – умение согласовывать свои желания с желаниями других, умение координировать свои усилия с усилиями других, умение подчиняться и умение руководить.

4. В отношении к себе – уважение себя при уважении других, высокое сознание общественного долга, честность и правдивость, нравственная чистота, скромность.

5. В человеколюбие или гуманность [10].

Как интегративное качество личности, имеющее сложную многоуровневую структуру и «выражающуюся в способности человека сохранять и реализовывать в различных условиях собственные личностные ценностно-ориентационные позиции, в активном следовании правилам и нормам поведения, принятым в обществе, понимает нравственность и Е.Е. Соловцова [9].

По мнению Е.Е. Соловцовой, нравственность как целостная модель психической регуляции, содержит в себе когнитивный (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные нормы), эмоциональный (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях), поведенческий компоненты (нравственное поведение, поступки в их мотивационной направленности), обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения на основе свободного выбора.

О.В. Канашкина рассматривает нравственные установки как «внутренние установки ребенка действовать согласно своей совести и свободной воле. Они обеспечивают добровольное соблюдение правил, норм и принципов поведения» [3, с. 39]. Т.Б. Сандабкина полагает, что нравственная установка – это готовность младшего школьника к проявлению доброты, поддержки, уважения и толерантности к окружающим его людям, готовность действовать согласно представлениям о добре и зле, моральным нормам [8].

Интерес представляет анализ нравственных установок, проведенный Д.В. Новиковым, на основе которого сделан следующий вывод: «воспитание у школьников качеств личности означает организацию процессов осознания и принятия учениками системы существующих в обществе ценностей» [7, с. 116].

Таким образом нравственные установки современных младших школьников – это процесс формирования духовных и нравственных ценностей на основе познания себя самого через других людей в окружающем мире.

Исходя из этого, формирование духовно-нравственной установки у учащегося в образовательном процессе начальной школы основываются на равноправии, уважении, заботе, поддержке, понимании, толерантности к себе и к окружающим людям, т.е. это, по сути, ценности, которые являются ядром духовно-нравственных установок, а значит формирование нравственных установок можно представить, как процесс усвоения современными младшими школьником данных ценностей.

Целью нашего исследования является изучить особенности нравственных установок современных младших школьников, выявить и экспериментально проверить уровень сформированности когнитивного компонента нравственных установок современных младших школьников.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что формирование нравственных установок младших школьников будет эффективным, если:

- в образовательный процесс включены ситуации нравственного выбора, соответствующие возрастным особенностям детей;
- используется интеграция учебной и внеурочной деятельности (проекты, игры, дискуссии);
- обеспечено взаимодействие школы и семьи в вопросах ценностного воспитания.

Проводимое нами экспериментальное исследование, направленное на изучение уровня сформированности нравственных установок младших школьников, проводилось в 1 «А» (контрольный класс) и в 4 «Б» (экспериментальный класс) МКОУ «СОШ № 6» г. о. Нальчика. В эмпирическом исследовании приняли участие 50 учеников. Учащиеся были разделены на две группы. Количество младших школьников в каждой группе по 25 человек.

В исследовании были использована методика:

**«Закончи историю» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).**

Данная методика направлена на изучение когнитивного компонента развития нравственных качеств младших школьников.

Цель методики заключается в определении понимания детьми таких нравственных качеств, как: великодушие и скупость, трудолюбие и лень, честность и лживость, отзывчивость и безразличие, а также умение решать проблемные ситуации, связанные с данными нравственными качествами.

Учащиеся 1 класса только начали обучение и не были активно задействованы во внеурочной деятельности. Занимались учебной деятельностью, формированием дисциплины на уроках. Проходят период адаптации в начальной школе. Учащиеся 4 выпускного класса активно принимают участие во внеурочной деятельности, успешно прошли период адаптации в условиях обучения в начальной школе.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования когнитивного компонента развития нравственных качеств младших школьников.

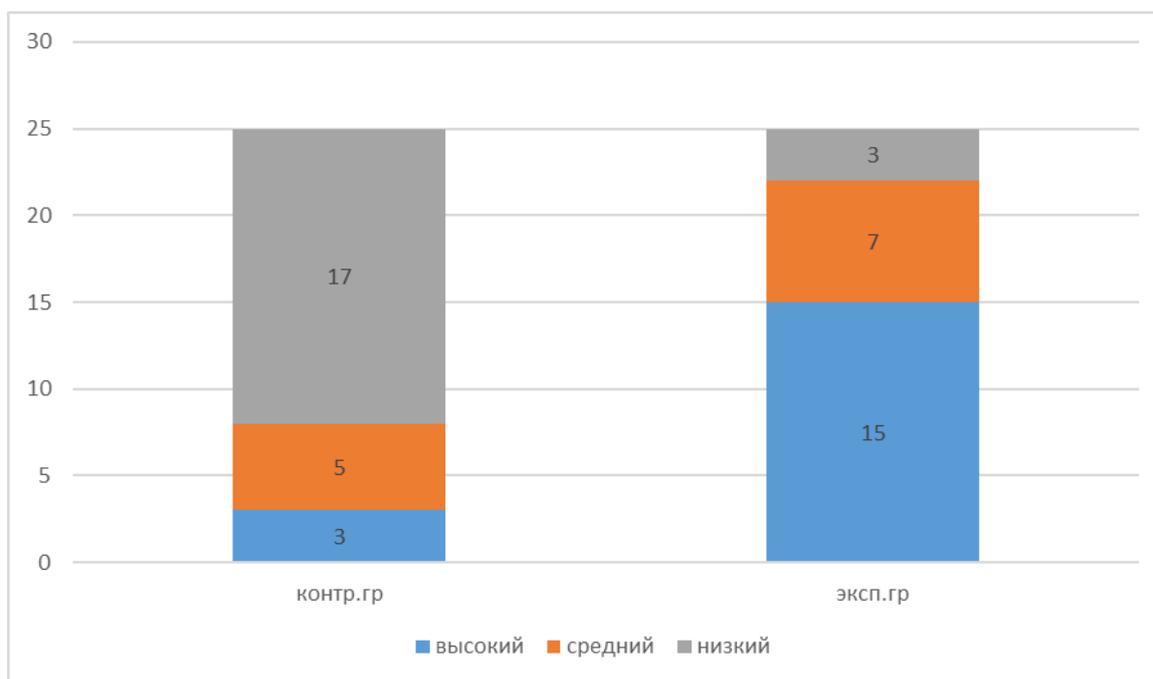
При обработке данных была использована программа статистической обработки данных Jamovi.

Результаты диагностики по методике представлены в таблице 1 и на рис. 1.

Таблица 1

**Результаты измерения когнитивного компонента нравственных качеств у детей из контрольной и экспериментальной групп**

Название шкалы	Среднее значение и стандартное отклонение по группе		Среднее значение по выборке
	Контр.группа	Экспер.группа	
Высокий уровень	11,0 ± 1,0 (n-3)	10,2 ± 1,15 (n-15)	10,6
Средний уровень	6,80 ± 1,30 (n-5)	6,43± 1,27 (n-7)	6,62
Низкий уровень	2,24 ± 1,20 (n-17)	2,0 ± 1,0 (n-3)	2,12



**Рис. 1.** Результаты измерения когнитивного компонента нравственных качеств у младших школьников контрольной и экспериментальной групп

Как видим, по когнитивному компоненту у участников контрольной группы преобладает низкий уровень развития нравственных качеств, а у обучающихся экспериментальной группы высокий уровень развития нравственных качеств. Низкий результат получили 3 участника

экспериментальной группы и 17 контрольной участников группы, средний уровень развития нравственных качеств у 5 обучающихся контрольной группы и 7 экспериментальной обучающихся группы.

Для выявления значимости различий между показателями когнитивного компонента нравственных качеств детей в разных группах был выбран критерий Манна-Уитни.

*Таблица 2*

**Анализ значимости различий между показателями когнитивного компонента нравственных качеств у испытуемых**

Шкалы	Критерий Манна-Уитни	
	показатель	асимп.знач.
Высокий уровень	U= 13,0	p = 0,269
Средний уровень	U= 14,5	p = 0,674
Низкий уровень	U= 23,5	p = 0,869

Результаты, представленные в таблице, указывают на отсутствие статистически значимых различий между сравниваемыми группами по всем трем шкалам (высокий, средний, низкий).

Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий между группами по всем уровням ( $p > 0,05$ ), что может быть связано с малой выборкой или недостаточной чувствительностью критерия к наблюдаемым тенденциям. Однако качественное распределение данных (15 учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем против 3 в контрольной) указывает на позитивную динамику в формировании нравственных установок при целенаправленном педагогическом воздействии.

Проведенное исследование подтвердило исключительную важность целенаправленной работы по формированию нравственных установок у младших школьников в современных условиях. Сегодня как никогда требуется комплексный подход, объединяющий усилия:

- образовательных учреждений (через реализацию государственных программ и инновационных педагогических методик),
- семьи (посредством осознанного родительского воспитания),
- общества (путем создания благоприятной социальной среды).

Формирование нравственных установок у младших школьников – сложный, многокомпонентный процесс, требующий системного подхода со стороны семьи, школы и общества. В условиях современных вызовов особую значимость приобретает целенаправленная воспитательная работа, основанная на традиционных ценностях, но адаптированная к реалиям цифровой эпохи.

### *Литература*

1. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 272 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. *Канашикина О.В.* Формирование нравственных установок и коммуникативной культуры учащихся четвертого класса в процессе чтения художественной литературы // Начальная школа. 2013. № 4. С. 37–41.
4. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. 300 с.
5. *Марьенко И.С.* Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985. 103 с.
6. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 608 с.
7. *Новиков Д.В.* Ценностные ориентации в нравственном воспитании младших школьников // Система ценностей современного общества. 2014. № 37. С. 114–120
8. *Сандабкина Т.Б.* Некоторые аспекты воспитания нравственной сферы младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 118–122.
9. *Соловцова Е.Е.* Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка: дис. ... канд. психол. наук. М: Московский педагогический университет, 1999. 190 с.
10. *Харламов И.Ф.* Педагогика: учеб. пособие. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
11. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 12.05.2025).

**Борзакова З.В.,**  
курсант 3 курса специалитета  
Институт психологии служебной деятельности ОВД  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»  
zborzakova@gmail.com  
SPIN-код eLibrary: 6887-8010

Научный руководитель: **Лебедев И.Б.,**  
доктор психологических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 6887-8010

## **Профессиональная деформация как фактор возникновения девиантного поведения у сотрудников ОВД**

*Аннотация.* Работа в органах внутренних дел характеризуется тем, что исполнение служебных обязанностей часто происходит в условиях неопределенности, повышенного риска и стресса, что сильно отражается на морально-психологическом состоянии сотрудников. Сотрудники обязаны взаимодействовать с разнообразными слоями общества, грамотно и полномерно исполнять служебный долг, работать с огромным количеством информации, иметь высокую стрессоустойчивость, а также быть готовым быстро принимать решения. Это, в свою очередь, может привести к истощению психологических ресурсов, нервно-психическому напряжению и давлению и, как результат, к разнообразным отклонениям в эмоциональной и личностной сферах. Такие особенности работы оказывают значительное влияние на личностные качества сотрудников и могут стать причиной возникновения профессиональной деформации. Данная тема является востребованной в работе в органах внутренних дел.  
*Ключевые слова:* профессиональная деформация, выгорание, сотрудники ОВД.

**Zlata Borzakova,**  
4<sup>th</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
zborzakova@gmail.com

Academic advisor: **Igor Lebedev,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 6887-8010

## **Occupational deformation as a factor of deviant behavior among police officers**

***Abstract.*** Work in the internal affairs bodies is characterized by the fact that the performance of official duties often occurs in conditions of uncertainty, increased risk and stress, which strongly affects the moral and psychological state of employees. Employees are required to interact with diverse segments of society, perform their duties competently and fully, work with a huge amount of information, have high stress tolerance, and be ready to make quick decisions. This, in turn, can lead to depletion of psychological resources, neuropsychiatric stress and pressure, and, as a result, to various deviations in the emotional and personal spheres. Such work features have a significant impact on the personal qualities of employees and can cause professional deformation. This topic is in demand in the work of law enforcement agencies.

***Keywords:*** professional deformation; burnout; police officers.

Профессиональная деформация – это изменения личности, характера, ценностей, поведения и других качеств, происходящие под влиянием профессиональной деятельности. С профессиональной деформацией может столкнуться представитель любой профессии, особенно человек, работающий в сфере «человек-человек» и в условиях повышенного стресса. Чаще всего профессиональная деформация выражается в формальном отношении к людям, повышенной агрессивности, неадекватном восприятии ситуаций и людей, исчезновении жизненных и нравственных ценностей. Такие изменения могут быть эпизодическими или стать устойчивой чертой личности. Профессиональная деформация

проявляется в манере поведения, речи, привычках и даже внешнем виде человека.

Под профессиональной деформацией личности Е.И. Рогов предлагает понимать изменения, возникающие под влиянием профессиональной деятельности, которые могут проявляться в абсолютизации труда как единственно достойной формы деятельности, а также в появлении жестких ролевых стереотипов, которые переносятся из сферы труда в другие сферы [5].

А.В. Буданов определяет профессиональную деформацию как любые изменения в организме, вызванные профессиональной деятельностью и приобретающие постоянный характер [2].

Профессиональная деформация описана в работах таких ученых, как Маркова А. К. (1996), Зеер Э. Ф. (1999, 2003).

А.К. Маркова выделила восемь основных симптомов профессиональной деформации, в число которых входит [4]:

1) нарушение профессионального развития, проявляющееся в нереалистичных целях, искаженных представлениях о профессии, профессиональном отчуждении;

2) развитие негативных качеств и отклонение от социальных норм;

3) низкая профессиональная мобильность – неспособность адаптироваться к новым условиям труда;

4) редукция профессиональных знаний, умений, навыков;

5) стагнация профессионального развития;

6) неблагоприятные состояния личности, такие как эмоциональное истощение и выгорание;

7) профессиональные заболевания, которые могут помешать дальнейшему профессиональному росту;

8) неравномерный темп развития личностных структур. Например, огромный багаж знаний и навыков не реализуется полностью из-за низкого уровня мотивации к трудовой деятельности.

Деформация сотрудников ОВД представляет собой изменение профессиональных и личностных качеств человека под воздействием негативных аспектов работы и окружающей среды. Подвержены профессиональной деформации сотрудники практически всех подразделений правоохранительных органов: уголовного розыска, дознания следствия и других. Ежедневно сталкиваясь с преступным миром, стрессом и различными видами преступлений – убийствами, грабежами, кражами, изнасилованиями, суицидами, сотрудник полиции в

идеале должен сохранять свою человечность и придерживаться принципов морали. Однако это удается не всегда.

В своем труде А.В. Буданов рассматривает три группы факторов, ведущих к возникновению профессиональной деформации у сотрудника МВД [1].

1. Факторы, обусловленные спецификой правоохранительной деятельности (Регламентированность правовыми актами, жесткая формальность и корпоративность деятельности, наличие властных полномочий и дополнительных прав, повышенная ответственность, надзорность, психические и физические перегрузки, нестабильный и ненормированный график работы, отсутствие достаточного времени для отдыха и восстановления затраченных сил, необходимость выполнения профессиональных задач в опасных для жизни и здоровья ситуациях, риск, близость с криминальной субкультурой (использование уголовного жаргона, клички, чрезмерный мат и т.п.).

2. Факторы личностного свойства (недостаточная профессиональная подготовленность, а также отсутствие профессиональной готовности, специфические качества личности сотрудника, темперамент, профессиональный опыт, неверные или искаженные профессиональные установки, дезадаптация, изменение мотивации деятельности)

3. Факторы социально-психологического характера (Неадекватные и неэтические действия со стороны руководства, неблагоприятное влияние или отсутствие семьи, друзей, знакомых, критика и потребительское отношение со стороны общества, низкая оценка деятельности органов правопорядка, негативные предрассудки и искажение образа полицейского (например, мнение, что все сотрудники ДПС обязательно берут взятки) и др.)

Профессиональная деформация может быть развита на 3 основных уровнях.

1. Начальный. Сотрудник адаптируется к служебной деятельности, приобретает необходимые умения и навыки, а также привычки, специфичные для выполнения служебных задач. На этом уровне профессиональная деформация, как правило, обладает положительным эффектом. На этом этапе так же профессиональная деятельность приобретает обыденный характер.

2. Средний. Происходит постепенная заострение профессионально важных качеств (Например, осторожность у

следователей перерастает в чрезмерную подозрительность, они ищут противоправные элементы в любых действиях окружающих), стиль служебного поведения переносится на обычную жизнь, профессиональные интересы вымещают другие, ценности приобретают материальный, практичный характер, сотрудник накапливает достаточный профессиональный опыт.

3. Глубинный. На этой стадии у сотрудника могут появляться серьезные трудности: он отдаляется от гражданской жизни, воспринимает свой опыт уникальным, не терпя критики в свою сторону, главенствуют состояния равнодушия, упадка, раздражительности, появляется синдром эмоционального выгорания. Привычки, выработанные на службе, переносятся на семейную жизнь.

Таким образом, особенности правоохранительной деятельности часто включают в себя элементы негативного воздействия на личность. Недостаточный уровень психологической и нравственной устойчивости у сотрудника часто приводит к профессиональной деформации.

### *Литература*

1. Буданов А.В. Педагогика профессиональной безопасности сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1996. № 1 (3). С. 37–40.
2. Буданов А.В. Работа с сотрудниками ОВД по профилактике профессиональной деформации. М.: Домодедово, 1992. 271 с.
3. Конституция Российской Федерации: (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) // Российская газета. 1993. 25 декабря; СЗ РФ. 2020. № 11. Ст. 1416.
4. Макарова И.В. Общая психология: учебное пособие для прикладного бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 182 с.
5. Рогов Е.И. Личность в профессиональной деятельности. Ростов-н/Д.: РГПУ, 1994. 240 с.

**Борисова Л.А.,**  
курсант 1 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
lika.borisova.2006@inbox.ru

Научный руководитель: **Русецкая Д.В.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 1029-9705

## **Особенности проявления социофобии у детей и ее преодоление**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются такое современное явление, как социофобия. Интерес к данной проблеме возник относительно недавно, в конце 20 века. В статье рассматриваются особенности проявления социофобии у детей. Также проведено активирование учащихся в возрасте 6–9 лет. Результаты анкетирования позволяют сделать выводы, что признаки социофобии, тормозят активности ребенка, тем самым оказывают влияние на достижение успехов. Представлены рекомендации по оказанию помощи ребенку с социофобией.

*Ключевые слова:* социофобия; дети; ребенок; тревога; избегание; когнитивно-поведенческая терапия; контакт.

**Lika Borisova,**  
1<sup>st</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
lika.borisova.2006@inbox.ru

Academic adviser: **Daria Rusetskaya,**  
candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 1029-9705

## Features of the manifestation of social phobia in children and its overcoming

**Abstract.** This article discusses such a modern phenomenon as social phobia. Interest in this problem arose relatively recently, at the end of the 20th century. The article discusses the features of the manifestation of social phobia in children. Students aged 6-9 were also activated. The results of the survey allow us to conclude that signs of social phobia inhibit the activity of the child, thereby affecting the achievement of success. Recommendations for helping a child with social phobia are presented.

**Keywords:** social phobia; children; child; anxiety; avoidance; cognitive behavioral therapy; contact.

На сегодняшний день социофобия стала очень частым явлением, поскольку большинство людей зачастую предпочитают проводить время дома перед телевизором или с телефоном в руках. Многие подростки вместо того, чтобы проводить время со своей семьей или друзьями погружаются в виртуальный мир.

Социофобия – это социальная фобия (социальное тревожное расстройство), боязнь исполнения каких – либо общественных действий (например, публичных выступлений), либо действий сопровождаемых вниманием со стороны посторонних лиц.

Гиппократ говорил, человек с социофобией – любит темноту и не любит свет или сидеть в освещенных местах, головным убором пытается закрыть свое лицо, чтобы не быть у всех на виду, и чтобы его никто не видел.

По мнению Пьера Жана, социофобия – вид тревожного расстройства, при котором человек иррационально боится негативной оценки или критики любых его слов и действий со стороны окружающих.

Активное изучение проблемы социофобии, исследование причин и выявление симптомов начинается в конце 20 века. В 1980-е годы появляется американский сборник по психологическим расстройствам «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» (DSM-III), благодаря которому социофобию стали относить к отдельному расстройству. Далее в 90-е годы началось активное внедрение когнитивно-поведенческой терапии для более эффективной помощи людям с социофобией.

Социофобию можно заметить как по внешним, так и по внутренним факторам. К внешним факторам относится: учащенное сердцебиение, головокружение, побледнение кожного покрова, повышенная потливость, тошнота. Также человек, у которого присутствуют признаки социофобии может терять сознание, чувствовать «потемнение в глазах», например во время публичного выступления. Люди с социофобией часто нелюдимы, боятся большого количества людей, узких пространств и повышенного интереса к их персоне.

У ребенка наблюдается избегающее поведение, т.е. он старается избегать любого общения с кем-либо, с трудом ходит в школу, всячески ограничивает круг своего общения. Ребёнок боится пить, есть, иногда даже шевелится на виду у своих одноклассников, запинается, дрожит голос при разговоре даже по телефону, страх и тревожное состояние возникает даже при дистанционном общении (удаленка). На уроках физкультуры мало двигается, так как при публичном выступлении, например, при сдаче обычных нормативов подкашиваются и немеют ноги, тело становится непослушным, маленький социофоб старается быть незаметным. Данный страх в большинстве своем подкреплен только личными фантазиями ребенка о том, что может произойти. В голове дети заиклено прокручивают моменты, где они могут сделать что – то не так (опозориться, выглядеть глупо) – возникает руминация. Руминация – это привычка обдумывать или переосмысливать какие – то события, мысли, действия. Дома ребенок тихий и застенчивый, предпочитает одинокие игры в своей комнате [1].

Ребенок социофоб может долго и изнурительно страдать, его самооценка стремительно понижается. Бессознательные мысли берут верх. В запущенной форме эта проблема может привести к депрессии и суицидальным мыслям, поэтому психотерапевтам важно установить диагноз на ранней стадии.

Мы решили изучить особенности проявления социофобии у детей. Для этого было проведено анкетирование 83 учащихся 6–9 лет. Результаты анкетирования показали: у 20 % детей в школе нет друзей; 25 % детей не нравится отвечать у доски; 20 % детей на переменах сидят на своих местах, пассивны и не общаются со сверстниками; 71 % детей не доверяют окружающим; 60 % не решают свои проблемы и неудачи, избегают ситуаций их возникновения; 39 % любят находиться в одиночестве.

Результаты анкетирования позволяют сделать выводы, что признаки социофобии, тормозят активности ребенка, тем самым оказывают влияние

на достижение успехов. Тревожность сопровождается избеганием ситуаций, которые могут привести к ошибкам и неудачам, исчезает стремление к достижению цели и накоплению какого-либо опыта. Тревожность появляется в зависимости от определенных жизненных ситуаций. Чем больше ребенка наказывают и ругают значимые взрослые за вполне обычное поведение, тем больше путаются мысли о представлении, что правильно, а что нет. По мере взросления дети начинают проявлять антисоциальное поведение, некоторые стараются скрывать дискомфорт, но в отдельных случаях психологические изменения очевидны.

Для того, чтобы оказать помощь ребенку с социофобией, необходимо:

1. Определить эмоциональное состояние ребенка, для этого можно предложить представить ему какого цвета его внутренний мир. Использование в рисунке черного и красного цветов указывают на наличие стресса, тревожности, а яркие оттенки сигнализируют о благополучии психоэмоционального состояния ребенка. Также можно предложить нарисовать, как выглядит его внутренний страх, для облегчения задачи на выбор дать несколько вариантов картинок. Показать, заинтересовать ребенка, объяснить, что его страх находится в районе солнечного сплетения и от него, лучиками отходит энергия в разные части тела, поэтому и потеют руки, немеют (подкашиваются) ноги, человек становится неуклюжим. Нужно попробовать вслух поговорить со своим страхом, представить его в виде мультяшного героя, попытаться наладить с ним контакт.

2. Установить с ним контакт. Для начала необходимо укрепить доверие, для этого используют следующие приемы. 1) Найти общие темы для общения (для начала стоит узнать у ребенка, например, о его хобби, домашних животных и любимых играх). Поддерживать диалог и стараться разговаривать с ребенком, запомнить информацию о нем. 2) Избегать критики (не в коем случае нельзя оказывать моральное давление на ребенка. Следует аккуратнее подбирать слова в различных ситуациях). 3) Не быть навязчивым (в случае, если ребенок не очень разговорчив, то не следует заваливать его вопросами и всячески давить на него). 4) Показать на собственном примере, что общаться не страшно, а хорошо (надо объяснить ребенку, что общение приносит радость, показать, как это здорово и интересно).

3. Нужно изменить мышление у ребенка. Очень хороший эффект дают дыхательные упражнения, имитация тяжелых жизненных ситуаций

в комфортной обстановке, групповые тренинги. Лучше всего помогает когнитивно-поведенческая терапия, с помощью которой ребенок фокусируется на осознании влияния мыслей на эмоции и поведение [3]. Необходимо научить ребенка самостоятельно выявлять негативные мысли и наблюдать за ними, улучшать личные стратегии, направленные на решение текущих проблем. Когнитивно-поведенческая терапия помогает понять, что само событие не имеет для ребенка никакого значения, важно то значение, которое он сам придает этому событию [2]. Если представление не соответствует действительности, то и эмоции неправильные. Задача терапии помочь социофобу отыскать искажение в мышлении и научиться более реально смотреть на происходящее. При положительной динамике работы с социофобией от нее можно избавиться от 2–3 месяцев до года.

4. Обучить дополнительным методам, например, хороший способ борьбы с социофобией – научиться улыбаться (мимические мышцы наиболее связаны с мозгом). Это особенно трудно дается замкнутым личностям, улыбка крайне редко появляется на лице таких людей, эмоция спрятана в солнечном сплетении и держит ее страх. Начинаем с улыбки перед зеркалом, фокусируемся на личных ощущениях, это способствует выработке эндорфинов, постепенно выносим нашу улыбку на улицу «погулять». Положительная реакция незнакомых людей, поможет ребенку понять, что мир вокруг него не так жесток, как он нарисовал его у себя в сознании, исход общения может быть благоприятным. Потихоньку ребенок почувствует себя нужным в обществе, получит положительные эмоции от благодарных людей, научится быть счастливым. Улыбка и когнитивно-поведенческая терапия в совокупности с дыхательными упражнениями со временем стабилизируют состояние.

### *Литература*

1. *Ибрагимов Ш.У.* Социофобия как распространённая проблема современной молодежи // Наука, образование и культура. 2022. № 1 (61). С. 59–62.
2. *Русецкая Д.В.* Методы третьей волны когнитивно-поведенческой терапии // Теория и практика психологической работы и профессионального обучения психологов силовых структур: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 21 ноября 2023 года. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2025. С. 276–280.

3. *Русецкая Д.В.* Особенности психологической коррекции негативных психических состояний в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2021. 28 с.

**Бродяная А.А.,**  
ученица 11 класса,  
МАОУ «Свердловская СОШ № 2»  
Лосино-Петровского округа  
Московской области

Научный руководитель: **Бродяная А.А.,**  
педагог-психолог высшей категории

**Развитие эмоционального интеллекта у детей школьного  
возраста с помощью авторских метафорических  
ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах»**

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта в контексте психологии и педагогики. Особое внимание уделяется ключевым компонентам эмоционального интеллекта: самосознанию, самоконтролю, способности понимания, различения, выражения и осознанной регуляции эмоций. На основе обзора источников делается вывод о том, в последнее время наблюдается усиление внимания к развитию эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект находится в базе глобальных трендов и вызовов, связанных с развитием человеческого потенциала. Также в статье приведены результаты исследования особенностей эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста и подростков. Автором рассмотрено и разработано содержание психологической работы по формированию эмоционального интеллекта школьников с помощью авторской колоды метафорических ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах».

*Ключевые слова:* арт-терапия; метафорические ассоциативные карты; младший школьник; подросток; сказкотерапия; эмоции; эмоциональный интеллект.

**Alevtina Brodyanaya,**  
11<sup>th</sup> Grade Student  
MAOU «Sverdlovskaya secondary school № 2»

Academic Adviser: **Anna Brodyanaya,**  
Teacher-psychologist of the highest category

## **The development of emotional intelligence in school-age children through the use of original metaphorical associative cards «Cartoons in Faces»**

**Abstract.** The article examines the phenomenon of emotional intelligence in the context of psychology and pedagogy. Special attention is paid to the key components of emotional intelligence: self-awareness, self-control, the ability to understand and distinguish, express and consciously control emotions. Based on a review of the sources we can conclude the increase in attention to the development of emotional intelligence recently. Emotional intelligence is the database of global trends and challenges that are related to human development and resources. The article also presents the result of a study the characteristics of emotional intelligence in primary and secondary school. The authors has reviewed and developed the content of psychological work on the formation of emotional intelligence of students using the author's desk of metaphorical associative cards «Cartoons in faces».

**Keywords:** art therapy, metaphorical associative maps, primary and secondary school students, teenagers, fairy tale therapy, emotions, emotional intelligence.

Эмоциональный интеллект – это интегральный ресурс, который помогает современному школьнику лучше адаптироваться к изменяющимся условиям, и во многом определяет благополучие и успешность личности в будущем.

Важнейший фактор развития эмоционального интеллекта – это формирование и развитие умения распознавать свои личные и чужие эмоции.

Эмоциональное развитие ребенка тесно связано с когнитивным и социальным развитием, развитием речи. Именно поэтому, школьники, которые обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта (EQ), хорошо ориентируются как в своих, так и в эмоциях другого человека. Они понимает причины, вызвавшие данную эмоцию. Такие школьники могут не только контролировать интенсивность эмоций, но и при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. Поэтому в обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) внесено понятие «эмоциональный интеллект» образования, конкретизированы требования ФГОС ООО к развитию у школьников эмоционального интеллекта.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» встречается в трудах западных ученых Д. Майера и П. Сэловея. Ученые рассматривали эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта, включающую в себя способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий [15].

Д. Гоулман в своей работе подчеркивает важность развития эмоционального интеллекта и определяет его как важный компонент лидерских способностей [4]. А. Котруш, К. Станчу, А.А. Бульбореа доказали, что успех на работе или в жизни на 80 % зависит от эмоционального интеллекта и только на 20 % от интеллектуального.

В отечественной психологии исследованием эмоционального интеллекта занимались многие научные деятели. Так, Люсин В.Д. определяет эмоциональный интеллект как совокупность когнитивных способностей «к пониманию и управлению эмоциями как своими собственными, так и чужими» [11].

Понятие «эмоциональный интеллект» раскрывается в научных трудах Ю.В. Давыдовой [5, с. 36–38], Е.С. Синельниковой [13, с. 6–11]. С.М. Шингаев в своих трудах поясняет возможность и необходимость развития эмоционального интеллекта школьников в образовательном пространстве [14].

Ученые М.В. Киселева [8], А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская [9], изучали особенности применения арт-терапии в работе со школьниками по развитию эмоционального интеллекта.

Н.В. Буравцова и Н.В. Дмитриева [6, с. 201–204] в контексте своего исследования пришли к выводу о том, что метафорические ассоциативные карты являются одним из действенных инструментов работы с детьми по развитию эмоционального интеллекта.

И.Н. Андреева [1] и В.А. Брызгина в процессе изучения предпосылок развития эмоционального интеллекта пришли к выводу, что развитие эмоционального интеллекта – неотъемлемый компонент социальной адаптации.

Стоит отметить, что среди ученых нет единого мнения насчет возможности развития эмоционального интеллекта. Существует два мнения. Например, Д. Майер и П. Сэловей полагают, что повысить уровень эмоционального интеллекта практически невозможно, так как это относительно устойчивая способность, но эмоциональные знания – вид информации, который человеческий мозг приобретает и обрабатывает без

особых усилий [15]. Д. Гоулман придерживается иной позиции. Ученый убежден, что эмоциональный интеллект возможно развить, и этим стоит заниматься [3, с. 86–92].

Мы полагаем, что эмоциональное развитие становится возможным в проявлении сознательного регулирования эмоций, а степень развитости эмоционального интеллекта у детей младшего и подросткового возраста отличается. Так, младшие школьники только начинают осознавать свои эмоции и учиться называть их. На данном этапе важно научить ребенка справляться со своими эмоциями. В подростковом возрасте происходит формирование эмоций, связанных со своей личностью. Школьникам в этом возрасте присуща быстрая смена эмоций и настроения.

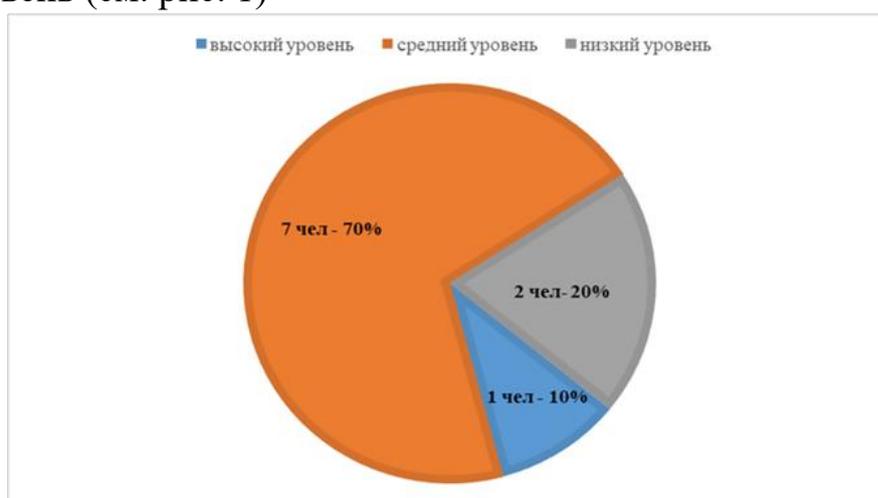
В связи со всем вышеизложенным, появилась необходимость проведения эмпирического исследования, которое позволило бы изучить в сравнении эмоциональный интеллект младших школьников (8–10 лет) и подростков (15–17 лет).

Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа № 2» г. Балашиха.

Участниками исследования стали 24 школьника начальной и старшей школы (10 человек – обучающиеся 2 класса, 14 человек – обучающиеся 10 класса).

#### ***Оценка эмоционального интеллекта младших школьников (возраст 8–10 лет)***

По результатам методики «Словарь эмоций» высокий уровень выявлен у 1 ученика, 2 ученика показали низкий уровень, а 7 учащихся – средний уровень (см. рис. 1)



**Рис. 1.** Результаты методики «Словарь эмоций». Этап 1.

По итогам теста эмоционального интеллекта (автор – Люсин Д.В.) [10, с. 3–22]. низкий уровень показали 3 ребенка (30 %), у 5 детей выявлен средний уровень (50 %), а у 2 детей – высокий уровень (20 %).

В целом исследование показало, что уровень развития знаний о разнообразии эмоций человека у детей данного возраста недостаточен.

#### ***Оценка эмоционального интеллекта подростков (15–17 лет).***

По итогам методики Холла Н. получены низкие результаты по шкалам «Управление своими эмоциями», «Распознавание эмоций других людей» и «Эмоциональная осведомленность» (см. табл. 1.)

*Таблица 1*

#### **Результаты методики Холла Н. Этап 1**

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Шкала «Эмоциональная осведомленность»	3 чел. (21,5 %)	8 чел. (57 %)	3 чел. (21,5 %)
Шкала «Управление своими эмоциями»	1 чел. (7 %)	6 чел. (43 %)	7 чел. (50 %)
Шкала «Самотивация»	2 чел. (14 %)	10 чел. (72 %)	2 чел. (14 %)
Шкала «Эмпатия»	4 чел. (28 %)	8 чел. (58 %)	2 чел. (14 %)
Шкала «Распознавание эмоций других людей»	3 чел. (21,5 %)	6 чел. (43 %)	5 чел. (35,5 %)

Это говорит о том, что респонденты плохо умеют определять свои эмоции и при необходимости изменять их по собственному выбору или же менять их интенсивность.

#### ***Создание и апробация авторской колоды метафорических ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах»***

После полученных данных первого этапа диагностики началась непосредственная работа по разработке авторской колоды МАК и апробации методики работы с колодой МАК как основным инструментом для развития эмоционального интеллекта.

На этапе подбора картинок было принято решение, что это будет сказочная колода с портретным изображением героев мультфильмов.

Сказка еще в раннем детстве помогает детям узнать разницу между добром и злом, учит их давать оценку поступкам сказочных героев.

Но проблема в том, что современные дети уделяют мало времени чтению книг. Сегодня на жизнь детей огромное влияние оказывает

телевидение и интернет. Одни из первых и важных представителей медиа-пространства – мультипликационные фильмы.

Мультфильмы одинаково любят как дети, так и взрослые. Ведь мультфильм – это та же сказка: яркая, динамичная и волшебная. У каждого есть свой любимый персонаж. Мультфильмы показывают примеры поведения и подсказывают выход из трудных ситуаций; помогают реализовать эмоциональные потребности.

Автором была создана персонифицированная метафорическая колода карт «Мультфильмы в лицах». Она состоит из 63 ассоциативных картинок – героев мультфильмов по мотивам сказок, отобранных с точки зрения нравственного, трудового и эстетического содержания.

Все картинки выбирались из открытых интернет-источников. Чтобы изображение хорошо считывалось, с помощью специального приложения была проведена коррекция цвета и ретушь изображений. Всем портретам было предано сходство с рисунком.

Колода универсальна, т.к. может использоваться в работе со школьниками разных возрастов с такими темами как: проживание своих эмоций и чувств; взаимоотношения с окружающими людьми; самопознание; выход из затруднительных ситуаций, поиск решений; знакомство с типами темперамента; нахождение ресурсов для самопомощи; развитие творческого потенциала.

Для продуктивной работы с МАК были разработаны упражнения «Кто Я?», «Найди пару», «Темперамент и я», «Маска», «Семейный альбом», «Создай свою сказку».

Апробация метафорических карт происходила во время занятий педагога-психолога со школьниками, участвующими в исследовании.

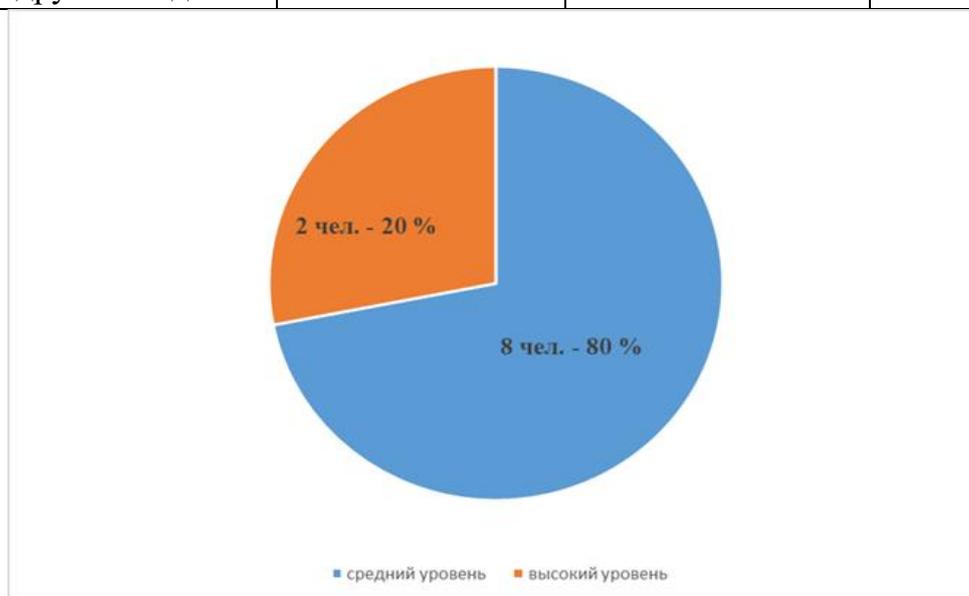
По итогам апробации данной колоды было издано Методическое пособие по использованию метафорических ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах» в работе с детьми младшего школьного возраста и подростками по развитию эмоционального интеллекта».

После коррекционной работы с использованием авторской «Мультфильмы в лицах» было проведено повторное тестирование (см. табл. 2, рис. 2, рис. 3).

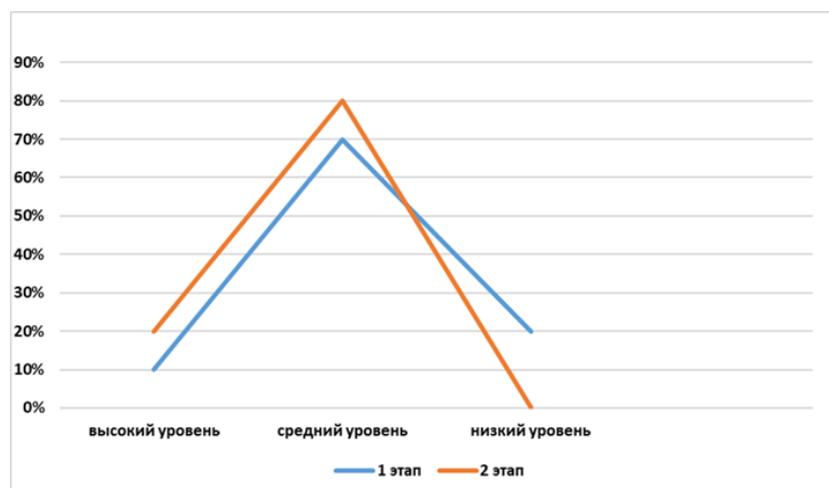
Таблица 2

**Результаты методики Холла Н. Этап 2**

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Шкала «Эмоциональная осведомленность»	5 чел. (35,5 %)	9 чел. (64,5 %)	0 чел. (0 %)
Шкала «Управление своими эмоциями»	2 чел. (14 %)	9 чел. (64,5 %)	3 чел. (21,5 %)
Шкала «Самотивация»	4 чел. (28,5 %)	9 чел. (64,5 %)	1 чел. (7 %)
Шкала «Эмпатия»	4 чел. (28,5 %)	9 чел. (64,5 %)	1 чел. (7 %)
Шкала «Распознавание эмоций других людей»	5 чел. (35,5 %)	7 чел. (50,5 %)	2 чел. (14 %)



**Рис. 2.** Результаты методики «Словарь эмоций». Этап 2



**Рис. 3.** Тест эмоционального интеллекта (автор – Люсин Д.В.).  
Результаты 1 и 2 этапа в сравнении

По итогам повторной диагностики видно, что развитие эмоционального интеллекта существенно связано с возрастом: чем старше ребенок, тем выше у него уровень развития способности к познанию окружающих. После выполнения упражнений с использованием данной колоды карт уровень эмоционального интеллекта школьников повысился. Дети научились различать эмоции, описывать и понимать свое эмоциональное состояние в разных жизненных ситуациях. Управление своим эмоциональным состоянием помогло школьникам разрешать любые разногласия мирно, без конфликтов и драк.

Таким образом, мы можем утверждать, что использование авторских метафорических ассоциативных карт «Мультфильмы в лицах» в коррекционной работе педагога-психолога способствует повышению уровня эмоционального интеллекта у школьников младшего и подросткового возраста.

### *Литература*

1. *Андреева И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии, 2007. № 5. С. 57–65.
2. *Брызгина В.А.* Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта младших школьников // Цели и ценности современного образования: сб. науч. тр. 2019. С. 212–216.
3. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. *Гоулман Д.,* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 с.
5. *Давыдова Ю.В.* Особенности эмоционального интеллекта подростков различных социальных групп: эмпирический аспект // Личность в Природе и Обществе: научные труды молодых учёных. Серия: Психология и педагогика. Вып. 13. М.: РУДН, 2018. С. 36–38.
6. *Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В.* Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. М.: МаКардс, 2021. 227 с.
7. *Ильин Е.И.* Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) // Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 633–634
8. *Киселева М.В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
9. *Копытин А.И.* Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2010. 197 с.

10. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
11. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36
12. *Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2010. 176 с.
13. *Синельникова Е.С.* Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект: дис. ...канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 195 с.
14. *Шингаев С.М., Симагина И.К.* Эмоциональный интеллект школьников как фактор успешной социализации // Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: сборник материалов XXII международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.М. Шингаева. СПб.: СПб АППО, 2018. С. 198–201.
15. *Mayer J.D., DiPaolo M., & Salovey P.* Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. 54 (3–4). С. 772–781.

**Вернигора С.А.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
vernigorasergej96@gmail.com

**Волкова А.А.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
alenadenile@mail.ru

Научный руководитель: **Гришаева Ю. М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код: 9948-7042

## **Развитие экологической культуры старшекласников на уроках английского языка**

***Аннотация.*** В статье раскрываются психолого-педагогические условия, необходимые для развития экологической культуры старшекласников на уроках английского языка. Приводится анализ результатов эмпирического исследования, направленного на выявление отношения учащихся к теме экологии и окружающей среды. Описывается метод предметно-языкового интегрированного обучения на основе проектной деятельности. Приводятся доказательства его эффективности в контексте интеграции темы экологии в английский язык. Выделяются рекомендации для успешного применения данного метода в ходе процесса обучения.

***Ключевые слова:*** экологическая культура, английский язык, проектный метод, предметно-языковое интегрированное обучение.

**Sergey Vernigora,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
vernigorasergej96@gmail.com

**Alena Volkova,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
alenadenile@mail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code: 9948-7042

## **The Development of Ecological Culture of High School Students in English Lessons**

**Abstract.** The article investigates psycho-pedagogical conditions required for the development of ecological culture of high school students in English lessons. An analysis of results of empirical research aimed at identifying students' attitudes to the topic of ecology and environment is revealed. The method of content and language integrated learning based on project activity is described. The effectiveness of the approach in the context of integration of environmental topics into the English language classes is demonstrated. Recommendations for successful implementation of project-based learning into the learning process are given.

**Keywords:** ecological culture, English language, project-based learning, content and language integrated learning.

Современная техносфера ставит новые вызовы перед человеческой цивилизацией, связанные с решением глобальных и региональных экологических проблем. В связи с этим существенно возрастает роль системы образования, направленной на формирование экологической культуры подрастающего поколения.

Исходя из анализа ряда проведенных исследований, становится ясно, что учащиеся старших классов в силу возраста наиболее склонны к активному участию в решении экологических проблем. Следовательно, учителям необходимо стимулировать развитие ЭК старшеклассников, интегрируя данную проблематику в учебное содержание своего предмета. В данном исследовании будет рассмотрено использование

адаптированных учебных материалов эколого-ориентированной направленности на занятиях по английскому языку в старшей школе.

Проблема исследования заключается в том, что в современных школах часто недостаточно используется образовательный потенциал иностранного языка для формирования экологической культуры обучающихся.

Целью исследования является выявление психолого-педагогических условий, направленных на повышение экологической культуры учащихся старшей школы на уроках английского языка. Гипотеза данной научной работы выражается в том, что развитие экологической культуры старшеклассников будет эффективным при применении *предметно-языкового интегрированного обучения* на основе *проектной деятельности*. В исследовании определены следующие задачи: 1) провести пилотную психолого-педагогическую диагностику старшеклассников в отношении изучения экологии в рамках английского языка; 2) проанализировать полученные эмпирические данные; 3) сделать вывод и дать рекомендации для учителей о практическом применении предметно-языкового интегрированного обучения на основе проектной деятельности.

Интеграция эколого-ориентированной проблематики в содержание учебного предмета «иностранный (английский) язык» расширяет общий кругозор учащихся и развивает профессиональную компетенцию учителя [4]. Экологизация содержания учебного предмета «английский язык» требует от учителя организации качественного и последовательного развития всех навыков обучающихся (чтение, говорение, аудирование, письмо), а также использования всех разделов английского языка (грамматика, словарный запас, произношение, функциональный язык). Следует отметить, что при интеграции экологической тематики в учебное содержание основной задачей учителя становится грамотное объяснение материала с учетом отсутствия глубоких экологических знаний у учеников. Далее рассмотрим основные психолого-педагогические условия, способствующие формированию экологической культуры старшеклассников на уроках английского языка.

Экологическая культура личности состоит из следующих компонентов: аксиологического, включающего в себя ценности, смыслы и нормы; когнитивного, заключающегося в полученных знаниях; и деятельностного, раскрывающего опыт экологической деятельности человека [5]. Проведенные исследования и работы раскрывают основные

аспекты, которые должны учитываться при интеграции экологического и предметного содержания. В первую очередь, аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты ЭК должны формироваться последовательно. Каждый из них должен быть выражен в заданиях и продемонстрировать определенную ценность для учащихся, делая процесс обучения более практико-ориентированным [2].

Кроме того, наличие личного опыта у ученика является необходимым условием для персонализации темы. Изучение английского языка основано на понимании, а не на заучивании темы или правила, поэтому для полного погружения в экологическую проблематику необходимо подробно объяснить ученикам значимость экологии в их жизни. Рекомендуется вводить задания, направленные на осознание роли экологии в жизни как всего человечества, так и отдельной личности, чтобы повысить мотивацию к обучению [1].

*Предметно-языковое интегрированное обучение* на основе *проектной деятельности* является, на наш взгляд, более эффективной образовательной технологией в сравнении с традиционным обучением, так как мобилизует широкий спектр знаний, умений, навыков и способов деятельности у обучающихся. Кроме того, данная технология позволяет существенно расширять темы изучения, выходя за рамки базовых дидактических материалов [3]. Будучи совмещенной с обучением на основе проектной деятельности, упомянутая технология становится наиболее удобным способом изучения экологического учебного материала благодаря своему высокому уровню личностной ориентированности. Следует отметить, что во время подготовки и презентации экологических проектов на уроках английского языка старшеклассники развивают ключевые навыки 21-го века, известные как 4К: критическое мышление, креативность, коммуникацию и кооперацию.

Перед проведением опроса старшеклассников, направленного на выявление отношения к ЭК и ее интеграции в процесс обучения английскому языку, был проведен анализ работ на соответствующую тематику. Например, в исследовании Е. Сукмы, С. Рамадхана и В. Индриани (2020), считающимся опорным для нашей работы, были опрошены 128 учителей общеобразовательных учреждений. В приведенных результатах отмечается, что почти 99 % респондентов считают важным интеграцию экологического и предметного содержания, что подтверждает актуальность нашей научной работы. Однако примерно 80 % респондентов отмечает, что они не имеют достаточного количества

времени на реализацию указанной интеграции. В заключение, примерно 85 % учителей находят интеграцию экологического и предметного содержания необходимой для выполнения [6].

Эмпирическое исследование проводилось среди старшеклассников (10–11-ые классы) школ Москвы и Московской области (МАОУ Домодедовская СОШ № 8; Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева). Диагностика проводилась в форме электронного анкетирования. Количество участников анкетирования составило 50 человек: 45 человек – девушки и 5 человек – юноши. Респондентам было предложено ответить на 11 вопросов на определение отношения к проектной деятельности и уровня развитости ЭК.

На основе результатов анкетирования были сделаны выводы, подтверждающие значимость выбранной для исследования проблематики. 62 % респондентов подтвердили интерес к масштабным проектам в сфере экологии, в контраст 30 %, заявившим о полной незаинтересованности. В дополнение, 52 % никогда не задумывались, считают ли они себя экологически просвещенными людьми, а 12 % полностью признают отсутствие каких-либо знаний на данную тему, в то время как 36 % респондентов утверждают обратное: их осведомленность в данной сфере развита всесторонне. Приведенные данные указывают на возможность интеграции экологического и предметного содержания на уроках английского языка.

В дополнение, 60 % принявших участие в анкетировании заявили, что изучение экологии на уроках английского языка в школе было довольно сложным, и требуется поиск других подходов к организации такого обучения. 40 % учащихся отозвались о своем опыте положительно. Наконец, 100 % респондентов отметили необходимость интеграции экологического и предметного содержания на уроках английского языка в старшей школе, так как экологическая проблематика важна и актуальна в современном мире. Однако из общей доли ответивших выделились 24 %, подчеркнув необходимость снижения сложности учебного материала и частоты проведения уроков на экологические темы.

Результаты исследования подтверждают актуальность представленной темы для школьников. Тем не менее, существует проблема в сложности учебного материала и выборе способов его представления на уроке английского языка, что играет, на наш взгляд, важную роль в эффективности формирования экологической культуры школьников. Нельзя забывать и о том, что в результате исследования была

выявлена в том числе и низкая мотивация старшеклассников к изучению экологии на уроках английского языка, что может быть связано с рядом причин, например, с использованием традиционного репродуктивного характера обучения или с незаинтересованностью педагога в изучении экологических тем.

Исходя из следующих результатов исследования, можно сделать вывод, что внедрение проектной деятельности в изучение английского языка в старшей школе может повысить учебную мотивацию школьников в целом (66 % ответов). Далее, 66 % респондентов отметили готовность к созданию учебно-исследовательского проекта об экологии региона, в котором проживают, повысив при этом свой уровень ЭК и развив гибкие навыки. Эти данные показывают вовлеченность обучающихся в экологические проблемы своего региона.

Таким образом, *предметно-языковое интегрированное обучение на основе проектной деятельности* является, на наш взгляд, эффективной образовательной технологией в сравнении с традиционным обучением, так как мобилизует широкий спектр знаний, умений, навыков и способов деятельности у обучающихся. В результате проведенной диагностики старшеклассников на предмет их отношения к эколого-ориентированной проектной деятельности на уроках английского языка, нами было выявлено, в целом, положительное стремление школьников погружаться в эту тематику.

Также следует учесть возможные препятствия и минусы, которые могут оттолкнуть в процессе выполнения проектной деятельности. Во-первых, проектная деятельность может исказить представление об ЭК и проектной деятельности, так как фокус смещается на конечный результат и присутствует фактор поверхностного нахождения информации и неосмысленного доклада. Во-вторых, низкий уровень английского языка может стать труднопреодолимым барьером, из-за чего может вызвать негативные эмоции, спровоцировать натянутое общение между одноклассниками.

В связи с тем, что существует ряд проблем для учителя в части организации проектной деятельности, связанных со сложностью экологической тематики и требованием дополнительной подготовки, мы рекомендуем обращаться к личному опыту школьников и строить экологические учебно-исследовательские проекты на региональном материале.

### *Литература*

1. *Кебалова Л.А.* Формирование экологической культуры школьников в условиях цифровой трансформации образования // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 1. С. 130–134.
2. *Ланина С.Ю.* Экологическая культура школьников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2022. с. 178–180.
3. *Ali Saiful J.* Eco-ELT for environmental research and praxis in ELT // Journal on English as a Foreign Language, 2023. p. 373–398.
4. *Iskos J.* December 2024 – Beyond Curriculum Teaching ELT through a CLIL Multidisciplinary Class, 2025. p. 26.
5. *Nur S. & Anas I. & Pilu R.* The Call for Environmentally-Based Language Teaching and Green Pedagogy: Climate Actions in Language Education // Elsy: Journal of English Language Studies, 2022. 4. p. 77–85.
6. *Sukma E., Ramadhan S., & Indriyani V.* Integration of Environmental Education in Elementary Schools // Journal of Physics: Conference Series, 2020. p. 1481.

**Владыкина М.Е.,**  
студент 2 курса бакалавриата  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
5mariyavlad5@gmail.com

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

### **Специфика смысложизненных ориентаций и ценностей у представителей разных возрастов**

***Аннотация.*** В статье рассматриваются особенности смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастов. Исследование заключается в обоснованном значении проблемы смысла жизни для развития социально-психологических теорий личности и группы. В ходе исследования раскрывается содержание отличительного признака субъектно-психологической общности возрастных групп. На основе результатов исследования был проведен сравнительный анализ, сделаны выводы. Полученные данные способны отразить состояние системы смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастов в настоящий период времени.

***Ключевые слова:*** смысложизненные ориентации, возрастная когорта, жизненные ценности, особенности жизни разных возрастов.

**Maria Vladykina,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
5mariyavlad5@gmail.com

Academic adviser: **Julia Sukhovershina,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5575-7148

## The specificity of life orientations and values among representatives of different ages

**Abstract.** The article examines the features of life-meaning orientations in representatives of different ages. The study consists in the substantiated significance of the problem of the meaning of life for the development of social and psychological theories of personality and group. The study reveals the content of the distinctive feature of the subject-psychological community of age groups. Based on the results of the study, a comparative analysis was conducted, conclusions were made. The data obtained are able to reflect the state of the system of life-meaning orientations in representatives of different ages at the present time.

**Keywords:** life-meaning orientations, age cohort, life values, life characteristics of different ages.

Социально-политические и экономические изменения, произошедшие в обществе, существенно повлияли на смену жизненных ориентиров и ценностей у представителей разных возрастов. В современном обществе каждое поколение имеет свои уникальные смысложизненные ориентации, которые определяют их ценности, приоритеты и цели в жизни. Эти ориентации формируются под влиянием различных факторов, таких как социальная среда, культурные традиции, технологический прогресс и изменения в экономике.

Изучение особенностей смысложизненных ориентаций и ценностей у представителей разных возрастов поможет практическим психологам построить правильную программу сопровождения и консультирования.

Смысложизненные ориентации – это способность человека находить смысл и цель в своей жизни, определять свои ценности и стремиться к их реализации. В концепции Н.А. Бердяева смысл жизни человека в том, чтобы всеми возможными силами совершенствовать свою природу и окружающий мир, способствовать личностному одухотворению, обожествлению человеческой природы [2, с. 16].

В научной литературе встречается понятие «возрастная когорта», которое используют для выделения границ внутри эпохи взрослости. «Возрастная когорта» – большая группа людей, родившихся в один исторический период и пережившие одни и те же исторические и социальные события. Считается, что для большинства людей,

принадлежащих к определенной возрастной когорте, нормативные события и переходы ожидаются в определенное время, хотя в жизни человека могут случаться и ненормативные (непредвиденные) события и переходы, которые порождают напряжение и нуждаются в перестройке всей жизни человека [1].

Отечественный философ И.А. Ильин также разграничивал «взрослость» и «зрелость» как два самостоятельных периода человеческой жизни, которые идут друг за другом. Довольно часто эти термины употребляют как синонимические: вместо понятия «зрелость» используют понятие «взрослость», а «зрелость» понимают как качество в психическом развитии человека. Таким образом, ссылаясь на И.А. Ильина, видно, что взрослость – пора целеполагания и поиска предназначения, зрелость – пора достижений и расцвета способностей [3, с. 285-286].

В современном обществе каждый возраст имеет свои уникальные смысложизненные ориентации, которые определяют их ценности, приоритеты и цели в жизни. Эти ориентации формируются под влиянием различных факторов, таких как социальная среда, культурные традиции, технологический прогресс и изменения в экономике. Понимание этих ориентаций помогает нам лучше понять и взаимодействовать с представителями разных возрастов.

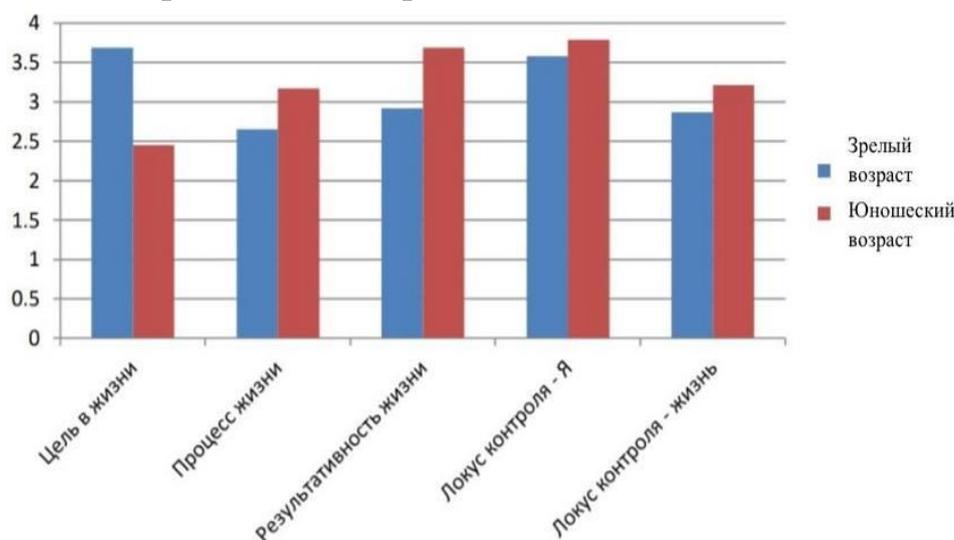
Анализ литературы указал на необходимость в определении смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастов при помощи диагностики. Опытно-практическая работа была проведена в период с февраля 2025 по май 2025 года.

Цель диагностики: определение особенностей смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастов. Для достижения этой цели, в опытно-экспериментальной части исследования показателей особенностей смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастных групп принимали участие 30 человек: представители зрелого и юношеского возраста. Каждый возраст был представлен одинаковым числом респондентов – по 15 человек в группе. Первой группой являлись представители зрелого возраста (40 % мужчин и 60 % женщин) в возрасте от 41 до 52 лет. Второй группой являлись представители юношеского возраста (30 % мужчин и 70 % женщин) в возрасте от 15 до 23.

Участникам исследования с целью проведения диагностики и выявления особенностей смысложизненных ориентаций были предложены методики, основанные на теориях Д.А. Леонтьева и М. Рокича [4]. Для оценки различий между особенностями юношеского и

зрелого возраста использовался статистический метод U-критерий Манна-Уитни, а также коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена. Расчет статистических критериев проводился с помощью методов математической статистики.

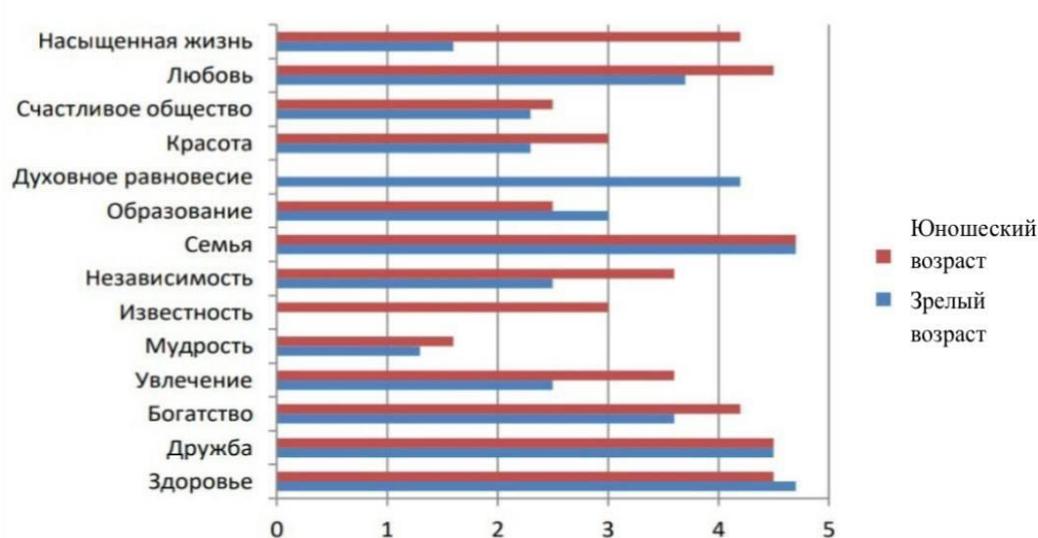
Результат проведенной методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева представлен на рис. 1.



**Рис. 2.** Результаты диагностики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева

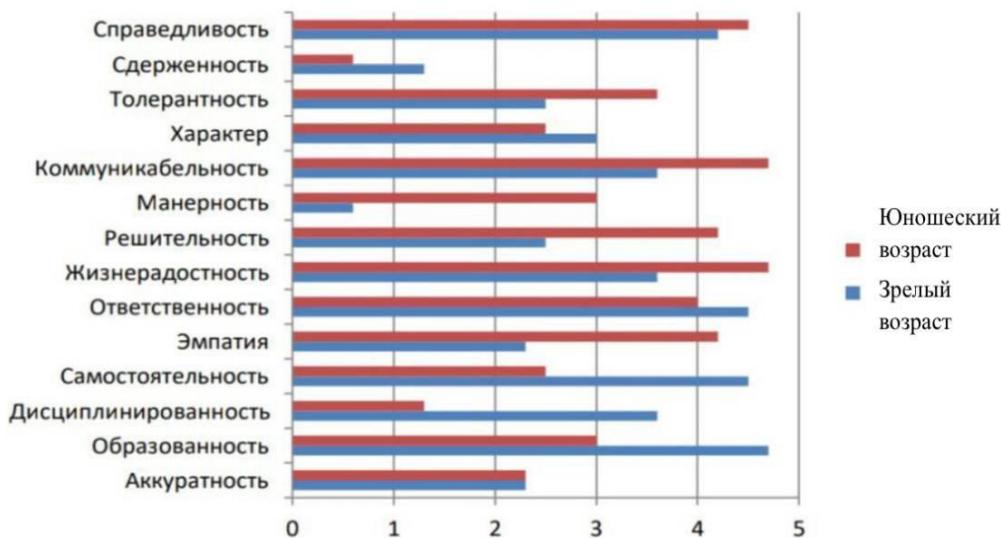
На основе данных показателей, можно заметить относительно высокий уровень по всем параметрам, за исключением «Цели в жизни», у представителей юношеского возраста. Это свидетельствует о полном насыщении жизнью, но также и об отсутствии жизненных целей или неопределённости. У представителей зрелого возраста характеризуется целеустремлённостью и значительным удовлетворением от жизни. Но, средние показатели свидетельствуют о недостатке эмоциональной насыщенности от жизни и свободном принятии решений. Относительно низкий показатель «Локус контроля – жизнь» свидетельствует о неспособности к переменам.

Тест по теории М. Рокича направлен на определение ценностных ориентаций личности, на основе которых строятся все взаимоотношения человека, формируется мировоззрение, поведение. Данная методика может применяться как в консультационных, так и в исследовательских целях. Результат проведенного исследования при помощи теста по теории М. Рокича представлен на рис. 2 и рис. 3.



**Рис. 3.** Результаты диагностики по методике М. Рокича (терминальные ценности)

На основе данных показателей можно определить наиболее значимые терминальные ценности, по мнению представителей юношеского и зрелого возраста. Для юношеского возраста наиболее значимыми являются: семья, здоровье, дружба и любовь. Для зрелого возраста наибольшее значение имеет здоровье, семья и дружба. Духовное равновесие также играет важную роль.



**Рис. 4.** Результаты диагностики по методике М. Рокича (инструментальные ценности)

На основе данных показателей можно определить наиболее значимые инструментальные ценности, по мнению юношеского и зрелого возраста.

Для юношеского возраста наиболее значимыми являются жизнерадостность и коммуникабельность. Для зрелого возраста наибольшее значение имеет образованность и самостоятельность и ответственность.

На заключительном этапе, по результатам диагностики, проведен сравнительный анализ смысложизненных ориентаций у представителей разного возраста. Для сравнения была выбрана методика Д.А. Леонтьева как наиболее подходящий элемент, включающий в себя все необходимые данные для исследования специфики смысложизненных ориентаций у представителей разных возрастов.

Результаты сравнительного анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа**

Показатели теста СЖО (А.Д. Леонтьева)	Средние значения ( %)		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Зрелый возраст	Юношеский возраст		
Цель жизни	73,8	48,9	29	0,016**
Процесс жизни	53,0	63,3	73	-0,251***
Результативность жизни	58,4	73,7	48	-0,354**
Локус контроля–я	71,6	75,7	98	-0,143****
Локус контроля–жизнь	57,4	64,2	83	-0,092****

Примечание. Достоверность различий: \*при  $p < 0,05$ ; \*\* при  $p < 0,01$ ; \*\*\* при  $p < 0,001$ .

*Цель жизни:* U-критерий Манна-Уитни равен 29. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 56.  $29 \leq 56$ , следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,01$ ).

*Процесс жизни:* U-критерий Манна-Уитни равен 73. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 72.  $73 \geq 72$ , следовательно полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости ( $p < 0,001$ ).

*Результативность жизни:* U-критерий Манна-Уитни равен 48. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 56.  $48 \leq 56$ , следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически незначимы ( $p < 0,01$ ).

*Локус контроля – я:* U-критерий Манна-Уитни равен 98. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 72.  $98 \geq 72$ , следовательно полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости ( $p < 0,001$ ).

*Локус контроля – жизнь:* U-критерий Манна-Уитни равен 83. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 72.  $83 \geq 72$ , следовательно полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости ( $p < 0,001$ ).

Корреляция по всем параметрам не достигает уровня статистической значимости.

Таким образом, при сравнении данных между возрастными зрелого и юношеского возраста выявлен высокий уровень различия в определении особенностей смысложизненных ориентаций.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. При помощи проведённой диагностики, выявлены значимые различия во взглядах и жизненных ценностях у представителей зрелого и юношеского возраста. У представителей зрелого возраста были выявлены: недостаток эмоциональной насыщенности от жизни и свободного принятия решений, неспособность к переменам. У представителей данного поколения прослеживается склонность к более спокойному поведению и стабильному образу жизни. У представителей юношеского возраста выявлены: неясность в определении понятия «цель в жизни», но при этом уверенность в продуктивном процессе жизни. Представители данного поколения стремятся к самореализации, обладают жизнерадостным восприятием окружающей действительности.

2. При помощи сравнительного анализа, по результатам диагностики, выявлены статистически значимые различия в смысложизненных ориентациях между представителями зрелого и юношеского возраста, что свидетельствует о значимом сдвиге в процессе социализации личности, смене жизненных ориентиров в сторону приоритета духовного благополучия и самореализации, а также увеличение зоны комфорта.

### *Литература*

1. *Беляева Л.А.* Социальный портрет возрастных когорт в постсоветской России // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 31–42.
2. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. М.: Юрайт, 2025. 201 с.
3. *Ильин И.А.* Поющее сердце. Книга тихих созерцаний // Собрание сочинений в десяти томах. Т. 3. М.: Даръ, 1994. 285–286 с.
4. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2008. 18 с.

**Волкова Е.А.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
volkova.li2017@yandex.ru

Научный руководитель: **Пежемская Ю.С.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5131-3370

## **Толерантность в структуре психологической безопасности личности молодежи**

*Аннотация.* Рост агрессии, неприязни и напряженности в обществе усиливает нестабильность, делая важным вопрос психологической безопасности человека в сложных условиях. Одним из возможных условий психологической безопасности личности является ее толерантность. Студенческие годы считаются важным этапом формирования толерантности как жизненной позиции. В этот период складывается мировоззрение, вырабатывается индивидуальный стиль деятельности. В данной статье представлены исследования выраженности характеристик толерантности, а также психологической безопасности личности у студенческой молодежи. Были выявлены значимые взаимосвязи психологической безопасности личности с характеристиками толерантности.

*Ключевые слова:* толерантность; толерантность к неопределенности; интолерантность; психологическая безопасность личности.

**Elizaveta Volkova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
 Herzen State Pedagogical University of Russia;  
volkova.li2017@yandex.ru

Academic adviser: **Julia Pezhemskaya,**  
Candidate of psychological sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5131-3370

## **Tolerance in the structure of psychological security of youth personality**

**Abstract.** The growth of aggression, hostility and tension in society increases instability, making the issue of psychological safety of a person in difficult conditions important. One of the possible conditions for the psychological security of a person is his tolerance. Student years are considered an important stage in the formation of tolerance as a life position. During this period, a worldview is formed, an individual style of activity is developed. This article presents studies of the severity of the characteristics of tolerance, as well as the psychological security of personality among students. Significant correlations of psychological security of the individual with the characteristics of tolerance have been identified.

**Keywords:** tolerance; tolerance to uncertainty; intolerance; psychological security of personality.

Одной из актуальных проблем психологии является проблема психологической безопасности личности. По мнению И.А. Басовой, психологическая безопасность личности «проявляется в её способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями, сопротивляться деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [1, с. 68].

Проблемы проявления агрессивности, взаимной неприязни, напряженности в человеческих отношениях ведут к усилению нестабильности во многих аспектах жизни. Актуальным становится вопрос, как в сложных жизненных обстоятельствах человеку чувствовать себя в безопасности, оставаться психологически защищенным.

Одним из возможных условий психологической безопасности личности является ее толерантность, предполагающая уважение к мнению и взглядам других людей, признанию их прав и свобод наравне со своими [2]. Необходимо также сказать о толерантности к неопределенности, которая является внутренней устойчивостью человека и подразумевает его способность к саморегуляции, когда на пути встречаются новые и неожиданные ситуации, и умение найти эффективный выход из них [3]. Сами же толерантные установки влияют на формы поведения, способствуют предотвращению конфликтных ситуаций, создавая предпосылки для конструктивного взаимодействия с другими людьми.

В качестве одного из этапов формирования толерантности как жизненной ориентации личности можно выделить студенческие годы. Б.Г. Ананьев отмечает, что в данный период формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи, происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности [4]. Толерантное сознание студенческой молодежи способно не только обеспечить взаимопонимание между людьми, но и оказать влияние на формирование личности, которая будет психологически безопасно чувствовать себя в обществе.

Цель исследования: изучение взаимосвязи толерантности и психологической безопасности личности молодежи.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: экспресс – опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.В. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой; методика «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; методика И.И. Приходько «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности»; анкета психологической безопасности Н.Е. Харламенковой.

В исследовании приняли участие студентки вузов Санкт-Петербурга 1–5 курсов в возрасте от 18 до 35 лет (средний возраст 21,4 года). Общая численность выборки составила 41 респондент женского пола.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

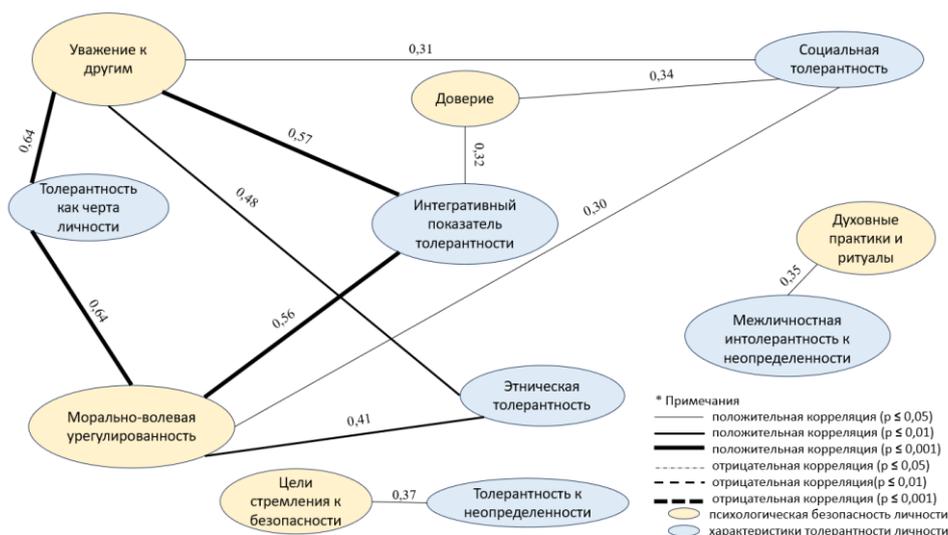
- 1) иногородняя студенческая молодежь обладает более выраженными характеристиками толерантного сознания и психологической безопасности личности;
- 2) в корреляционной структуре психологической безопасности личности существуют значимые взаимосвязи с характеристиками толерантности.

Анализ средних значений показателей выраженности толерантности позволил выявить, что у студенческой молодежи преобладает средний уровень этнической и социальной толерантности; наличие на среднем уровне личностных черт, установок и убеждений, определяющих толерантное отношение человека к окружающему миру. В целом студенческая молодежь в зависимости от ситуации проявляет как толерантное, так и интолерантное отношение. Средний уровень стремления молодежи к изменениям и предпочтении решать более сложные задачи говорит о том, что молодежь на среднем уровне стремится к упорядоченности во всем, к определенности во взаимоотношениях с другими людьми.

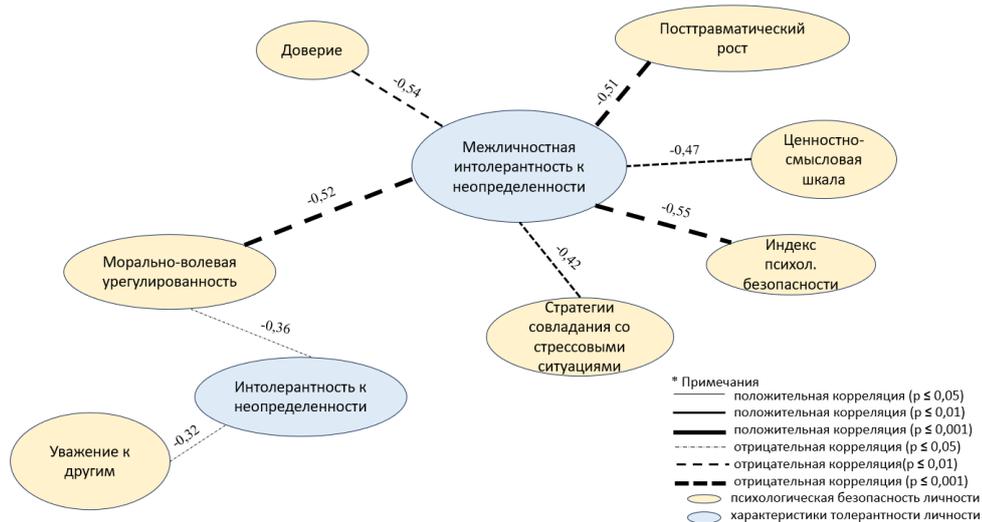
Анализ средних значений показателей выраженности психологической безопасности личности позволил выявить, что у молодежи высокий уровень морально-волевых норм, необходимых для поддержания комфортного уровня отношений; средний уровень умения гибко перестраиваться в новых ситуациях, находить смысл в травматической ситуации и дополнительные ресурсы для того, чтобы не быть поглощенной ею. Индекс психологической безопасности показывает, что молодежь ощущает себя психологически безопасно на среднем уровне. Психологическую безопасность личности студенческая молодежь в большей степени ассоциирует с целями стремления к безопасности, а именно: с самосохранением, свободой, защищенностью. Чуть меньше студенты ассоциируют ее с состоянием и свойствами – независимостью, стабильностью, чувством комфорта. На следующем месте по предпочитаемым ассоциациям идут условия безопасности и ресурсы, такие как жизненный опыт, позитивное окружение, наличие жилья и т.д. Менее предпочитаемыми являются ассоциации, связанные со способами достижения безопасности – госбезопасность, наличие убежища, самообороны. Наиболее «неудачными» ассоциациями являются те, которые связаны с духовными практиками и ритуалами, например, медитация, религия, талисманы и обереги.

Сравнительный анализ характеристик толерантности и психологической безопасности личности иногородней и местной студенческой молодежи с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил достоверных значимых различий между группами. Значение по шкале «Стратегии совладания со стрессовыми ситуациями» находится в зоне неопределенности. Вероятно, можно сказать, что у иногородних студентов ( $28,74 \pm 9,68$ ), чем у местных ( $23,41 \pm 8,35$ ) есть небольшая тенденция к тому, что они на большем уровне способны быстро и активно реагировать на изменения в окружающей среде, подстраиваться под любую неожиданную ситуацию. Это можно объяснить тем, что при поступлении в университет иногородние студенты сменили место жительства, поменяли привычную им обстановку. По остальным составляющим толерантности и психологической безопасности личности одинаково преобладает средний уровень как у иногородних, так и у местных студентов, за исключением морально-волевой урегулированности, которая у обеих групп находится на высоком уровне. Также студенты в меньшей степени ощущают безопасность с внешней стороны, они больше ориентируются на свои собственные цели и чувства.

В качестве второй гипотезы нашего исследования мы выдвинули предположение о том, что в корреляционной структуре психологической безопасности личности существуют значимые взаимосвязи с характеристиками толерантности. В ходе проверки гипотезы нами был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена. В результате получен ряд значимых положительных и отрицательных корреляций (рисунки 1 и 2).



**Рис. 1.** Корреляционная плеяда положительной взаимосвязи психологической безопасности личности с характеристиками толерантности



**Рис. 2.** Корреляционная плеяда отрицательной взаимосвязи психологической безопасности личности с характеристиками толерантности

Были выявлены следующие значимые взаимосвязи:

– интегративный показатель толерантности имеет высоко значимую положительную связь с уважением к другим ( $R=0,57$ , при  $p \leq 0,001$ ) и морально-волевой урегулированностью ( $R=0,56$ , при  $p \leq 0,001$ ). Это говорит о том, что молодежь, которая толерантна к другим, – ценит и уважает людей и их права, использует и контролирует свои волевые и нравственные качества для поддержания комфортных отношений с другими людьми, открыта к новым отношениям;

– толерантность как черта личности имеет высоко значимую положительную связь с уважением к другим ( $R=0,64$ , при  $p \leq 0,001$ ) и морально-волевой урегулированностью ( $R=0,64$ , при  $p \leq 0,001$ ). Это означает, что молодежь, имеющая толерантные черты, установки и убеждения, – свободно использует и контролирует свои волевые и нравственные качества для поддержания комфортных отношений с другими людьми, в том числе представителями других этнических и социальных групп, уважая их права и свободу;

– этническая толерантность имеет значимую положительную связь с морально-волевой урегулированностью ( $R=0,41$ , при  $p \leq 0,01$ ) и с уважением к другим ( $R=0,48$ , при  $p \leq 0,01$ ). Это означает, что молодежь, которая толерантно относится к представителям других этнических групп, – открыта к новому взаимодействию, готова свободно использовать свои нравственные качества для поддержания отношений и уважения своего партнера по общению;

– межличностная интолерантность к неопределенности имеет отрицательную высоко значимую связь с морально-волевой урегулированностью ( $R=-0,52$ , при  $p \leq 0,001$ ), посттравматическим ростом ( $R=-0,51$ , при  $p \leq 0,001$ ) и индексом психологической безопасности ( $R=-0,55$ , при  $p \leq 0,001$ ), значимую связь с доверием ( $R=-0,54$ , при  $p \leq 0,01$ ), ценностно-смысловой шкалой ( $R=-0,47$ , при  $p \leq 0,01$ ) и стратегиями совладания со стрессовыми ситуациями ( $R=-0,42$ , при  $p \leq 0,01$ ). Это означает, что молодежь, которая стремится к ясности и контролю в межличностных отношениях и испытывает дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими, – чувствует себя недостаточно защищенной, испытывает недоверие к людям и любые изменения у них сопровождаются стрессом. Также можно сказать о том, что у молодежи, интолерантной к неопределенности, имеются трудности в контроле своих волевых и нравственных качеств для поддержания отношений с другими людьми, а также возникают сложности в нахождении сил и

психологического ресурса для преодоления последствий травматической ситуации.

Таким образом, гипотеза о том, что иногородняя студенческая молодежь обладает более выраженными характеристиками толерантного сознания и психологической безопасности личности, не подтвердилась. Была выявлена тенденция к тому, что иногородние студенты на большем уровне способны быстро и активно реагировать на изменения в окружающей среде, подстраиваться под любую неожиданную ситуацию. Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между психологической безопасностью личности и характеристиками толерантности, что подтверждает нашу вторую гипотезу.

### *Литература*

1. *Баева И.А.* Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации // Развитие личности. 2016. № 3. С. 57–74.
2. *Гершунский Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3–12.
3. *Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.* Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 1. С. 3–20.
4. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. 254 с.

**Волкова М.Д.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
vomarinette@yandex.ru;

**Довбий Т.Ю.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
tanya.dovbii@gmail.com

Научный руководитель: **Солнцева Н.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 1290-5560

## **Взаимосвязь тревожности и эмоционального интеллекта у студентов-психологов**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-психологов, а также рассмотрению особенности взаимосвязи между ними. Цель работы – выявление особенностей соотношения ситуативной и личностной тревожности с компонентами эмоционального интеллекта. Научная новизна заключается в проведении сравнительного анализа этих показателей с применением валидных психодиагностических методик, а также в сопоставлении полученных результатов с данными предыдущих исследований. Установлено, что при росте тревожности показатели эмоционального интеллекта снижаются, причём ситуативная тревожность сопряжена с более выраженными изменениями. Полученные результаты подчёркивают актуальность дальнейшего изучения данного вопроса в контексте профессионального становления студентов-психологов. Предоставленные данные могут служить основой для разработки психопрофилактических и коррекционных программ в образовательной среде.

**Ключевые слова:** тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, эмоциональный интеллект, студенческий возраст.

**Marina Volkova,**  
1<sup>st</sup> year students of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
vomarinette@yandex.ru;

**Tatiana Dovbii,**  
1<sup>st</sup> year students of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
tanya.dovbii@gmail.com

Academic adviser: **Natalia Solntseva,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 1290-5560

## **The relationship of anxiety and emotional intelligence in psychology students**

**Abstract.** The article focuses on the study of emotional intelligence and anxiety among psychology students, as well as on the peculiarities of their relationship. The aim of the work is to identify the correlation between situational and personal anxiety and the components of emotional intelligence. The scientific novelty of the study lies in the comparative analysis of these indicators using reliable psychodiagnostic methods, as well as comparing the results with previous research. It has been found that increased anxiety is associated with decreased emotional intelligence, and situational anxiety leads to more significant changes. These findings emphasize the importance of further research on this topic in the context of psychology students' professional development. The data presented can serve as a basis for developing preventive and corrective programs in the educational environment.

**Keywords:** anxiety, personal anxiety, situational anxiety, emotional intelligence, student age.

В последнее время, тема эмоционального интеллекта и тревожности стала все более интересна как отечественным, так и зарубежным специалистам. Однако, стоит подчеркнуть, что вопрос их взаимосвязи изучен недостаточно и до сих пор остается открытым даже в имеющихся

работах по этой теме. Научные знания по изучаемому вопросу либо устаревшие, либо отсутствуют. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ предыдущих исследований. Так, например, С.С. Минава, Р.К. Карнеев и Н.С. Краснопольская (2015) в своей работе, посвящённой изучению связи между эмоциональным интеллектом и тревожностью у студентов-психологов, установили, что личностная тревожность оказывает более выраженное давление на показатели эмоционального интеллекта [5]. Кроме того, временной разрыв с момента публикации снижает актуальность полученных данных. В исследовании О.В. Грибковой (2012), рассматривающем тревожность и эмпатичность студентов гуманитарных специальностей, также наблюдается односторонний подход: изучается исключительно взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта, без учёта ситуативной, что существенно сужает интерпретационные возможности [1]. Даже в более современных работах, таких как исследование Д.В. Коваль (2023), результаты оказываются неоднозначными, поскольку автором не зафиксирована статистически значимая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и тревожностью [2].

Таким образом, целью данного исследования является анализ взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности с уровнем эмоционального интеллекта у студентов бакалавриата психологического направления. Исследование направлено на выявление закономерностей, которые демонстрируют, как изменения в уровне тревожности могут влиять на ключевые компоненты эмоционального интеллекта.

Нами были использованы стандартизированные методики оценки уровня тревожности и эмоционального интеллекта:

- 1) тест эмоционального интеллекта ЭМИн-Кр. Авторы: Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко (2022);
- 2) шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, Ю. Ханин).

Объект исследования: аффективные свойства личности.

Предмет исследования: взаимосвязь между личностной и ситуативной тревожностью и уровнями эмоционального интеллекта у студентов психологов.

Задачи исследования:

- 1) провести обзор и анализ научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта и тревожности;

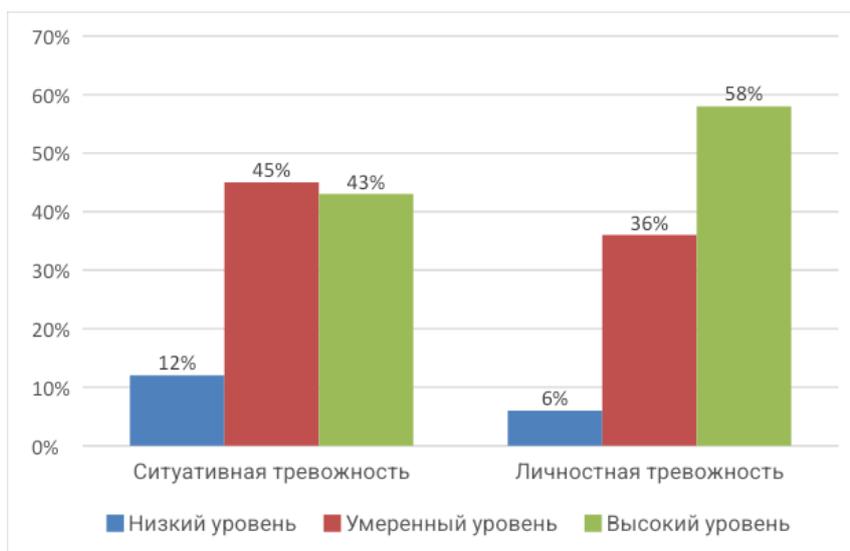
- 2) оценить уровень личностной и ситуативной тревожности у студентов психологов с использованием шкалы Ч. Спилбергера и Ю. Ханина;
- 3) провести диагностику уровня эмоционального интеллекта у студентов психологов с применением опросника «ЭмИн-Кр» Д.В. Люсина;
- 4) провести анализ полученных данных для оценки степени подтверждения выдвинутых гипотез;
- 5) провести сопоставление результатов, представленных в открытых источниках, с данными, полученными в рамках проведенного исследования;
- б) на основании сопоставления сформулировать вывод.

Гипотезы исследования:

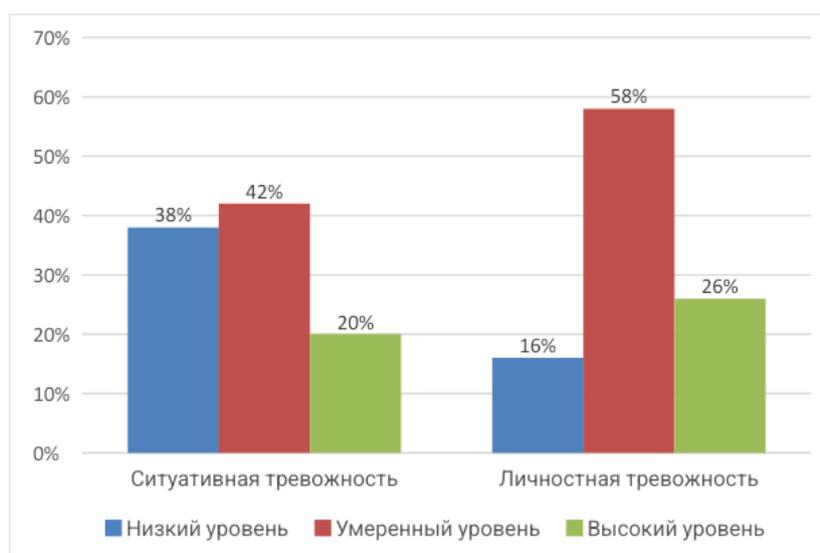
- 1) существует зависимость между эмоциональным интеллектом (ЭИ) и уровнем ситуативной и личностной тревожности;
- 2) данная зависимость имеет обратный характер: при увеличении уровня тревожности будут снижаться показатели ЭИ;
- 3) личностная тревожность оказывает более выраженный негативный эффект на показатели ЭИ по сравнению с ситуативной тревожностью.

В исследовании приняло участие 33 респондента. Из них 87,9 % составляют женщины, а 12,1 % – мужчины. Возраст участников варьируется от 18 до 25 лет, при этом 90,9 % респондентов находятся в возрастной категории от 18 до 25 лет, 6,1 % – младше 18 лет, и 3 % – старше 25 лет. Средний возраст выборки составил 21,3 года. Все участники являются студентами первого курса группы ПЧСВ\_2 по направлению «Психология» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Анализ и интерпретация результатов. Для начала сравним различные уровни тревожности в выборке нашего исследования с результатами, представленными в открытых источниках. На рис. 1 представлены данные, полученные в ходе нашего исследования, а на рис. 2 – данные, полученные в других источниках.



**Рис. 1.** Уровни тревожности в выборке нашего исследования



**Рис. 2.** Уровни тревожности, указанные в открытых источниках

Перейдем к рассмотрению рис. 1 и рис. 2 для того, чтобы сопоставить данные об уровнях ситуативной тревожности у обеих групп. В нашей выборке, в сравнении с результатами, указанными в открытых источниках, наблюдаются следующие тенденции: процент респондентов с низким уровнем данного вида тревожности на 26 % меньше, с умеренным уровнем – на 3 % больше и с высоким уровнем – на 23 % больше. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что уровень ситуативной тревожности в нашей выборке превышает результаты, полученные авторами других исследований. Также необходимо отметить, что большинство наших испытуемых имеют высокие показатели ситуативной тревожности.

Теперь обратимся к данным по уровням личностной тревожности в разных выборках и проведем аналогичный анализ. Согласно полученным данным, процент наших респондентов с низким уровнем данной тревожности на 10 % меньше, чем по результатам из открытых источников, с умеренным уровнем – на 22 % меньше, с высоким уровнем – на 32 % больше. Данные результаты указывают на то, что уровень личностной тревожности в нашей выборке не только превышает аналогичный показатель выборки, но и в целом преимущественно находится на высоком уровне.

Можем предположить несколько факторов, скорее всего повлиявших на разницу в полученных результатах.

Во-первых, хочется отметить социально-экономический фактор, в 2022 году на территории России произошел экономический кризис и санкционные ограничения, что оказало значительное влияние на эмоциональную сферу людей в обществе. Финансовый кризис сопровождается нестабильностью на рынке труда, в результате чего, люди теряют уверенность в завтрашнем дне, что, в свою очередь, может вызывать повышение уровня ситуативной тревожности. Также стоит отметить снижение чувства контроля, так как человек не в силах повлиять на ситуацию в глобальном плане (например, на курс валют), что создает ситуацию неопределенности, которая влечет за собой повышение уровня тревожности. Если человек следит за экономической ситуацией через СМИ, которые транслируют стрессогенную информацию о росте цен, снижении доходов и росте безработице, то это влечет за собой повышение уровня стресса и ситуативной тревожности.

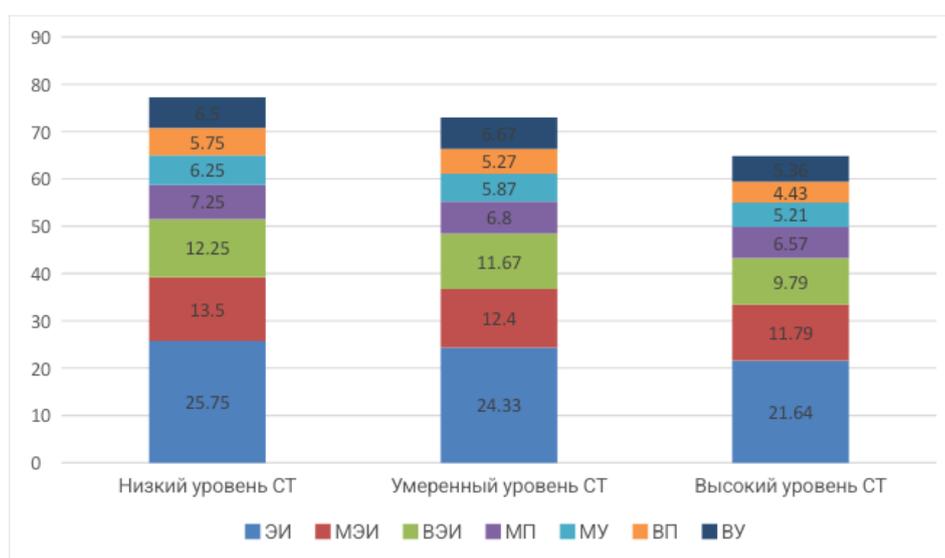
Во-вторых, стоит обратить внимание на долгосрочные психологические последствия пандемии COVID-19. По официальной информации данная пандемия длилась 5 лет 3 месяца и 21 день, что составляет долгий срок, во время которого большинство людей находилось в состоянии хронического стресса и тревоги за собственное здоровье и здоровье близких, что могло повлиять на характеристики личности и привести к росту уровня тревожности. Также во время пандемии некоторые люди находились в постоянном ожидании плохих новостей (например, об увеличении сроков локдаунов), что могло закрепиться, как стиль мышления, который усилил личностную тревожность.

Информация, представленная в таблице 1 и рис. 3, является эквивалентной. Добавлены две формы визуализации данных для повышения наглядности.

Таблица 1

**Сопоставление уровней ситуативной тревожности с показателями ЭИ**

Показатели ЭИ	Низкий уровень СТ	Умеренный уровень СТ	Высокий уровень СТ	Диапазон числовых показателей ЭИ
ЭИ	25,75	24,33	21,64	8-32
МЭИ	13,5	12,4	11,79	4-16
ВЭИ	12,25	11,67	9,79	4-16
МП	7,25	6,8	6,57	2-8
МУ	6,25	5,87	5,21	2-8
ВП	5,75	5,27	4,43	2-8
ВУ	6,5	6,67	5,36	2-8



**Рис. 3.** Сопоставление уровней ситуативной тревожности с показателями ЭИ

Обратимся к таблице 1 и рис. 3, чтобы провести анализ результатов сопоставления различных уровней ситуативной тревожности с показателями ЭИ. Установлено, что с увеличением ситуативной тревожности наблюдается снижение показателя общего ЭИ: от 25,75 при низкой тревожности до 21,64 при высокой тревожности. По двум

основным шкалам наблюдается аналогичная картина, при увеличении ситуативной тревожности с низкого до высокого уровня показатели МЭИ и ВЭИ постепенно снижаются с 13,5 до 11,79 и с 12,25 до 9,79 соответственно. Почти все субшкалы также уменьшают свои значения с ростом уровня тревожности: МП с 7,25 до 6,8, МУ с 6,25 до 5,21, ВП с 5,75 до 4,43. Что касается субшкалы ВУ, там происходит небольшой скачок роста данного показателя при переходе с низкого на умеренный уровень тревожности с 6,5 до 6,67, но с дальнейшим увеличением уровня тревожности значение данного показателя спускается до 5,36, что в целом свидетельствует о том, что результаты данной субшкалы имеют тенденцию к уменьшению при росте ситуативной тревожности.

На рис. 3 можно наблюдать постепенное снижение столбцов, величина которых отражает сумму средних показателей ЭИ, с увеличением уровня ситуативной тревожности.

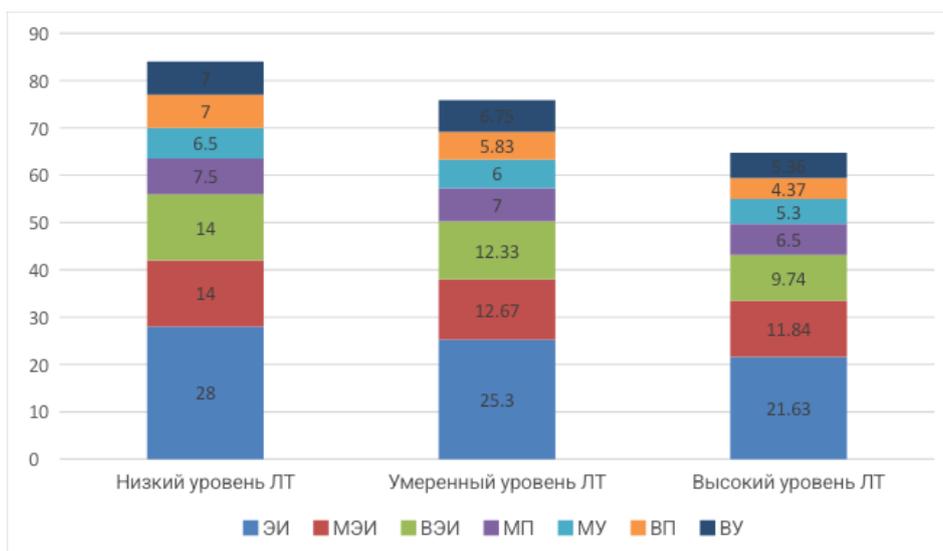
В результате анализа полученных данных, можно сделать вывод о том, что между эмоциональным интеллектом и ситуативной тревожностью существует обратная зависимость, то есть с увеличением уровня данной тревожности происходит постепенное уменьшение показателей эмоционального интеллекта.

Таблица № 2 и рис. 4 передают одно и тоже содержание, но разными способами, так как добавление двух форм визуализации обеспечивает более комплексное представление данных.

*Таблица 2*

**Сопоставление уровней личностной тревожности с показателями ЭИ**

Показатели ЭИ	Низкий уровень ЛТ	Умеренный уровень ЛТ	Высокий уровень ЛТ	Диапазон числовых показателей ЭИ
ЭИ	28	25,3	21,63	8-32
МЭИ	14	12,67	11,84	4-16
ВЭИ	14	12,33	9,74	4-16
МП	7,5	7	6,5	2-8
МУ	6,5	6	5,3	2-8
ВП	7	5,83	4,37	2-8
ВУ	7	6,75	5,57	2-8



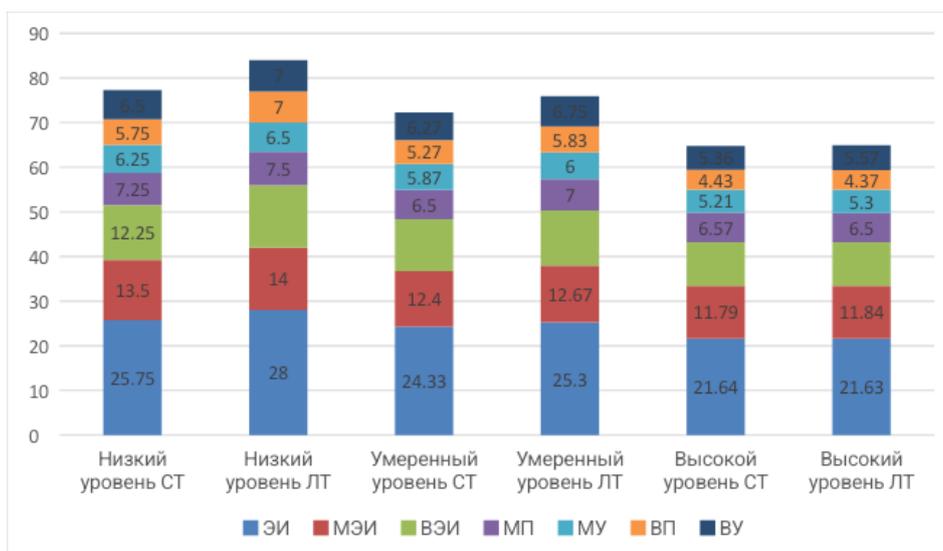
**Рис. 4.** Сопоставление уровней личностной тревожности с показателями ЭИ

Если посмотреть на результаты в таблице 2 и рис. 4, то можно провести анализ результатов сопоставления различных уровней личностной тревожности с показателями ЭИ. Исследование показало, что с ростом уровня личностной тревожности с низкого до высокого уровня наблюдается постепенное снижение всех показателей ЭИ: общий ЭИ уменьшился с 28 до 21,63, МЭИ – с 14 до 11,84, ВЭИ – с 14 до 9,74, МП – с 7,5 до 6,5, МУ – с 6,5 до 5,3, ВП – с 7 до 4,37 и ВУ – с 7 до 5,57.

На рис. 4 показано, что с увеличением уровня личностной тревожности происходит плавное уменьшение столбцов, размер, которых отображает сумму средних показателей ЭИ.

На основании анализа полученных данных, можно сделать следующий вывод: между эмоциональным интеллектом и личностной тревожностью существует зависимость, имеющая обратный характер, то есть уменьшение показателей эмоционального интеллекта наблюдается при увеличении уровня данной тревожности.

Рис. 5 иллюстрирует силу эффекта, который оказывают ситуативная и личностная тревожность разных уровней на показатели эмоционального интеллекта.



**Рис. 5.** Сила эффекта, который оказывают ситуативная и личностная тревожность разных уровней на показатели ЭИ

Рассматривая различные виды тревожности на низком уровне, можно заметить, что с увеличением уровня ситуативной тревожности с низкого до умеренного показатель общего ЭИ снизился на 1,42, а с умеренного до высокого – на 2,69; с увеличением уровня личностной тревожности с низкого до умеренного данный показатель снизился на 2,7, а с умеренного до высокого – на 3,67. То есть нами выявлено, что с увеличением уровня ситуативной тревожности показатель общего ЭИ уменьшился на 4,11, а с увеличением уровня личностной тревожности – на 6,37.

Примечательно, что даже визуальный анализ рис. 5 показывает, что при одинаковом уровне тревожности столбец показателей эмоционального интеллекта для ситуативной тревожности всегда ниже, чем аналогичный столбец для личностной тревожности.

Данная диаграмма демонстрирует, что и личностная, и ситуативная тревожность при увеличении собственного уровня сопровождается уменьшением показателей эмоционального интеллекта. Также она приводит нас к мысли о том, что ситуативная тревожность оказывает больший подавляющий эффект, нежели личностная тревожность, вопреки нашему изначальному предположению.

Ситуативная тревожность привязана к наличной ситуации, в то время как личностная тревожность является устоявшейся характеристикой личности, в этом различии может крыться объяснение разной силы эффекта данных видов тревожностей на эмоциональный интеллект.

Поскольку ситуативная тревожность возникает в ответ на конкретные

стрессовые или неопределенные ситуации, это может приводить к смещению фокуса внимания на возможных угрозах, людям прежде всего необходимо обезопасить себя, что отодвигает понимание и управление эмоциями на второй план. По этой же причине высокий уровень ситуативной тревожности может подавлять различные когнитивные функции, которые являются важной составляющей эмоционального интеллекта.

В основе личностной тревожности лежат долгосрочные и стабильные факторы, которые делают ее хроническим состоянием. Живя долго в таком состоянии, человек способен адаптироваться к нему, а также выработать стратегии поведения для успешного взаимодействия с социумом, которые будут снижать негативный эффект данной тревожности на эмоциональный интеллект. Если ситуативная тревожность своей краткосрочной реакцией на конкретную ситуацию способна значительно нарушить когнитивные процессы, то личностная тревожность приводит к более медленному реагированию, но не исключает его.

Таким образом, результаты исследований подтвердили гипотезу о существовании зависимости между эмоциональным интеллектом (ЭИ) и уровнем ситуативной и личностной тревожности. При этом данная зависимость имеет обратный характер: при увеличении уровня тревожности показатели ЭИ снижаются.

Однако полученные данные не позволили прийти к единому выводу относительно того, какая форма тревожности (личностная или ситуативная) оказывает более существенное подавляющее влияние на ЭИ:

- результаты нашего исследования показали, что более выраженный подавляющий эффект на показатели ЭИ оказывает ситуативная тревожность;
- результаты из открытых источников показали, что более выраженный подавляющий эффект на показатели ЭИ оказывает личностная тревожность.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о важности более глубокого изучения данной темы и проведения дополнительных исследований для выявления возможных причин появления различных результатов.

### *Литература*

1. *Грибкова О.В.* Взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта у студентов младших курсов гуманитарных специальностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1 (11). С. 3–8.
2. *Коваль Д.В.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта с тревожностью у студентов-психологов // Наука через призму времени. 2023. № 1 (70). С. 476–479.
3. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 1–19.
4. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
5. *Минава С.С., Карнеев Р.К., Краснопольская Н.С.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-бакалавров направления подготовки «Психология» // Ежегодник НИИ фундаментальных и прикладных исследований. 2015. № 1–2 (7). С. 158–161.

**Воронова А.Д.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
voronova0na@gmail.com

**Ильина Л.Д.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
ladailina007@gmail.com

**Сизова А.В.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
sizova\_anna04@mail.ru,

Научный руководитель: **Карасаева А.М.,**  
SPIN-код eLibrary: 4297-3623

## **Особенности мотивации студентов-психологов первого курса с разным уровнем тревожности**

**Аннотация.** В статье представлен анализ влияния уровня личностной тревожности на структуру учебной мотивации студентов-психологов первого курса. Исследование выявило, что тревожность влияет не только на выраженность отдельных мотивов (например, профессиональных или социальных), но и на характер корреляций между мотивацией к успеху, избеганию неудач и творческой самореализацией. Подтверждена гипотеза о том, что высокая тревожность способствует преобладанию защитных стратегий и подавлению творческой активности. Выводы исследования акцентируют необходимость индивидуализации образовательных стратегий с учетом уровня тревожности студентов.

**Ключевые слова:** тревожность; мотивация к успеху; мотивация избегания неудач; учебная мотивация; студенты-психологи.

**Anastasia Voronova,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
voronova0na@gmail.com

**Lada Ilina,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
ladailina007@gmail.com

**Anna Sizova,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
sizova\_anna04@mail.ru

Academic advisor: **Aliya Karasaeva,**  
SPIN-code eLibrary: 4297-3623

## **Academic Motivation of First-Year Psychology Students with Different Anxiety Levels**

**Abstract.** This article presents an analysis of the impact of personal anxiety levels on the academic motivation structure of first-year psychology students. The study revealed that anxiety affects both the dominance of individual motives (e.g., professional or social) and the nature of correlations between achievement motivation, failure avoidance, and creative self-actualization. The hypothesis that high anxiety fosters defensive strategies and suppresses creativity was confirmed. The findings emphasize the importance of personalizing educational strategies based of the level of student's anxiety.

**Keywords:** anxiety; achievement motivation; failure avoidance; academic motivation; psychology students.

Студенты-психологи, находясь в процессе профессионального становления, сталкиваются с повышенной учебной нагрузкой и эмоциональной напряжённостью. В таких условиях уровень тревожности

может становиться фактором, влияющим на формирование структуры учебной мотивации. Изучение этой взаимосвязи необходимо для оптимизации образовательного процесса и улучшения академических результатов.

Теоретической основой исследования послужили концепции, раскрывающие структуру учебной мотивации и её связь с личностными особенностями. В частности, в рамках модели А.А. Реана и В.А. Якунина учебная мотивация представлена как многоуровневая система, включающая познавательные, профессиональные, социальные и коммуникативные мотивы [5]. Концепция мотивации достижения, разработанная Д. Макклелландом [4] и Дж. Аткинсоном, подчёркивает, что поведение человека может определяться либо стремлением к успеху, либо стремлением избежать неудачи, и соотношение этих тенденций определяет продуктивность учебной деятельности. Подход А.Н. Леонтьева [3] и В.Г. Асеева [1] рассматривает мотивацию как системообразующий компонент личности, влияющий на направленность и динамику деятельности. Для диагностики тревожности использована шкала Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, позволяющая выделить как ситуативный (реактивный), так и устойчивый (личностный) компоненты тревожности [6].

Проанализировав источники, мы подошли к формулировке проблемы нашего исследования: высокий уровень личностной тревожности способен снижать продуктивность учебной деятельности, ограничивать творческую активность и усиливать мотивацию избегания неудач. **Целью исследования** стало выявление особенностей учебной мотивации у студентов первого курса в зависимости от уровня тревожности. Реализация данной цели осуществлялась при помощи решения следующих **задач**: 1) определить уровень личностной тревожности у студентов; 2) проанализировать структуру мотивации в каждой группе; 3) сравнить мотивационные профили групп с разной тревожностью; 4) исследовать корреляции между мотивационными параметрами; 5) оценить влияние страха неудачи на академическую активность.

**Общую гипотезу** нашего исследования мы сформулировали так: уровень личностной тревожности оказывает значимое влияние на структуру мотивации. **Частными гипотезами** стали:

- чем выше тревожность, тем выше мотивация избегания неудач;

- низкая тревожность связана с продуктивными и познавательными мотивами;
- средний уровень тревожности формирует сбалансированную мотивацию.

**Выборку** нашего исследования составил 41 студент 1 курса Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена.

В нашем исследовании мы применили следующие *методики*.

Для измерения уровня тревожности использовалась методика оценки личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным [6].

Она позволяет выявить индивидуальные различия в переживании тревоги и её устойчивости, что важно для интерпретации поведенческих и мотивационных характеристик обучающихся.

Для анализа структуры учебной мотивации применялась методика А.А. Реана и В.А. Якунина [5] в модификации Н.Ц. Бадмаевой, в которой выделяются ключевые мотивационные группы: профессиональные, учебно-познавательные, социальные, коммуникативные и мотивы творческой самореализации.

Для диагностики направленности достижения использовались две методики: диагностика мотивации к успеху (автор: Т. Ehlers, 1964; адаптация: М.А. Котик, 1981) и диагностика мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс) [7]. Эти инструменты позволили оценить преобладающие стратегии поведения студентов в условиях учебных затруднений.

Для статистической обработки данных применялись методы описательной статистики, U-критерий Манна–Уитни для оценки различий между группами, а также ранговая корреляция Спирмена для выявления взаимосвязей между переменными.

В качестве методов статистической обработки мы применили: методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена.

Анализ полученных данных позволил выделить три группы студентов в зависимости от уровня личностной тревожности: низкий, средний и высокий. В каждой группе была проанализирована выраженность различных учебных мотивов.

У студентов с низким уровнем тревожности (n=12) были зафиксированы высокие показатели по социальным (M=4,53) и учебно-

познавательным мотивам ( $M=4,47$ ). Это свидетельствует о высокой открытости к межличностному взаимодействию и стремлении к знаниям как к самостоятельной ценности. Мотивация к избеганию неудач у данной группы была выражена слабо, что указывает на доминирование продуктивных, а не защитных стратегий.

В группе со средним уровнем тревожности ( $n=14$ ) наблюдалась наиболее сбалансированная структура мотивации. Основное место занимали профессиональные мотивы ( $M=4,44$ ) и мотивы творческой самореализации ( $M=4,05$ ). Эти студенты демонстрировали целеустремленность и стремление к саморазвитию, при этом мотивация избегания неудач также не достигала высоких значений. Это может свидетельствовать о сформированном навыке регуляции эмоционального состояния в учебной деятельности.

Наиболее напряжённая картина наблюдалась у студентов с высоким уровнем тревожности ( $n=12$ ). Здесь доминировали профессиональные мотивы ( $M=4,53$ ), однако творческая самореализация была снижена по сравнению с другими группами. В этой группе также наиболее ярко проявилась мотивация к избеганию неудач, что, по-видимому, обусловлено страхом оценки и внутренними барьерами, затрудняющими инициативу и креативное поведение.

Корреляционный анализ показал устойчивую отрицательную связь между мотивацией к избеганию неудач и творческой самореализацией ( $r=-0,33$ ), что указывает на то, что высокий уровень тревожности препятствует развитию креативного потенциала. В то же время мотивация к успеху продемонстрировала слабые положительные связи с остальными параметрами (максимальное значение  $r=0,29$ ), что позволяет говорить о её относительной автономности в структуре учебной мотивации.

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу о влиянии тревожности на мотивационную структуру студентов. Особенно значимым оказывается эффект мотивации избегания неудач, которая не только снижает креативность, но и может исказить восприятие учебной ситуации.

Полученные результаты исследования согласуются с современными психологическими теориями и данными, подтверждая сложную взаимосвязь между тревожностью и мотивацией. Для студентов с высокой тревожностью целесообразно разрабатывать структурированные задания, предоставлять ясные инструкции и обеспечивать обратную связь для

снижения их беспокойства. Кроме того, важно сосредоточиться на развитии навыков саморегуляции и управления стрессом.

Студенты с низким уровнем тревожности, в свою очередь, нуждаются в возможностях для творческой активности, работы в группах и экспериментирования, что способствует поддержанию их познавательной активности и социальной интеграции. Это подчёркивает необходимость индивидуализированного подхода в обучении студентов с разным уровнем тревожности.

### *Литература*

1. *Асеев В.Г.* Диагностика мотивации поведения // Мотивация поведения и формирование личности. М.: Наука, 1976. 158 с.
2. *Гребень Н.Ф.* Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2007. 487 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. *Макклелланд Д.* Мотивация человека / пер. с англ.; ред. Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. 669 с.
5. *Реан А.А., Якунин В.А.* Методика для диагностики учебной мотивации студентов // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. М.: Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. С. 151–154.
6. *Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л.* Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности // Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2007. 487 с.
7. *Элерс Т.* Методика диагностики мотивации к успеху // Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / ред. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2011. С. 544–547.

**Гатилова М.В.**,  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
mv\_gatilova@student.mpgu.edu  
SPIN-код eLibrary: 7683-6188

Научный руководитель: **Дубицкая Е.А.**,  
кандидат педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9066-1480

### **Динамика формирования конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования конфликтной компетентности будущих специалистов психологической службы образования. В статье раскрыта сущность понятия «конфликт», описаны основные формы и методы работы педагога-психолога по разрешению конфликтных ситуаций, изложен ход экспериментального исследования, представлен диагностический инструментарий и проанализированы полученные результаты, показана динамика формирования конфликтной компетентности, определены условия эффективного формирования конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов.

*Ключевые слова:* конфликт, конфликтная компетентность, педагог-психолог, компоненты конфликтной компетентности.

**Maria Gatilova**,  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
mv\_gatilova@student.mpgu.edu  
SPIN-code eLibrary: 7683-6188

Academic adviser: **Elena Dubitskaya**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 9066-1480

## **Dynamics of conflict competence formation of future teachers- psychologists**

**Abstract.** The article addresses the issue of developing conflict competence among future specialists in the psychological service of education. It explores the essence of the concept of «conflict», describes the main forms and methods that educational psychologists can employ in resolving conflict situations, outlines the progress of the experimental study, presents the diagnostic tools utilized, and analyzes the results obtained. Moreover, it illustrates the dynamics of developing conflict competence and identifies the conditions that facilitate the effective formation of conflict competence among future educational psychologists.

**Keywords:** conflict, conflict competence, educational psychologist, components of conflict competence.

В современной ситуации повышенной конфликтности будущим педагогам-психологам необходимо быть компетентными в области конфликтологии не только для эффективного построения профессиональной деятельности, но и для создания позитивных личностных взаимоотношений с окружающими, что создаёт психологически стабильную атмосферу в образовательном учреждении и обеспечивает эмоциональное благополучие обучающихся.

У детей и подростков часто возникают конфликты с друзьями, с родителями, с учителями и с воспитателями. Взаимодействие педагога-психолога с обучающимися несет в себе навыки разрешения конфликтов, которые помогают формированию у школьников умения конструктивно взаимодействовать в жизненных ситуациях, предупреждать негативные последствия эмоциональных вспышек и развивать навыки самоконтроля.

Одной из целей конфликтной компетентности является развитие навыков анализа конфликтных ситуаций, понимания их причин и последствий, а также умение предотвращать возникновение конфликтов или преобразовывать их в конструктивное взаимодействие. Педагог-психолог, обладающий конфликтной компетентностью, способен эффективно вести диалог с учащимися, проявлять толерантность, уважение к мнению других, а также находить компромиссы и содействовать разрешению конфликтов в образовательной среде.

Проблемой конфликтной компетентности занимались такие исследователи, как В.И. Андреев, Ф.М. Бородкин, Р. Дарендорф, М.М. Рыбакова, Е.В. Рыбина и др. Они изучали сущность конфликта и конфликтной компетентности, а также базовые концепты, вложенные в данные определения, катализаторы их активности. Кроме того, ученые выделили конкретные структуры, определили типологию и создали классификации конфликтов, разработали способы их разрешения.

В данной статье использованы материалы собственного исследования автора, представленные на XIX Всероссийской конференции молодых учёных (Москва, 2024) [3].

Конфликт как психологическое явление имеет разные интерпретации в теориях различных мыслителей, которые доказывают его значение в развитии личности. Э. Фромм утверждает, что конфликты возникают из-за невозможности удовлетворения базовых потребностей, таких как свобода и безопасность, вследствие чего создается внутренний дисбаланс у индивида [5]. К. Хорни рассматривает конфликт в смысле его воздействия на формирование невротических расстройств, выделяет тактики поведения, которые приводят к конфликтам или их разрешению, такие как стремление к общению, избегание или конфронтация [6].

А. Адлер в своем исследовании открывает дискуссию об идее о том, что комплекс неполноценности является основным элементом в возникновении внутриличностных конфликтов, когда индивид сталкивается с проблемой самоопределения и самооценки [1]. Э. Эриксон же говорит о значении возрастных кризисов, которые являются неизбежными этапами развития каждого человека, где конфликты служат триггерами для перехода на новый уровень зрелости [7].

Д. Доллард утверждает, что конфликты порождаются из фрустрации, которая вызвана блокированием возможностей удовлетворить потребности, что часто приводит к агрессивному поведению [4].

Предварительный анализ научной литературы выявил противоречие между актуальным интересом учёных к феномену конфликтной компетентности специалиста и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий формирования конфликтной компетентности современного педагога-психолога.

Развитие конфликтной компетенции у студентов педагогических вузов представляет собой приоритетную задачу образовательной системы, решение которой способствует оптимизации социального взаимодействия личности и общества. Оценка уровня сформированности конфликтной

компетенции будущих педагогов-психологов выступает существенным компонентом образовательного процесса, обеспечивая мониторинг развития навыков управления конфликтными ситуациями.

Для решения выявленной нами проблемы были сформулированы задачи исследования.

Прежде всего, нам необходимо раскрыть феноменологию конфликта: типологию, структуру, причины возникновения и функции. Конфликт – это ситуация, в которой две или более стороны имеют противоположные интересы, цели или взгляды, что может привести к напряженности или непониманию между ними. Различают конфликты межличностные, внутриличностные, социальные, организационные и другие. Структура конфликта обычно включает в себя элементы, такие как стороны конфликта, конфликтующие интересы, факторы и причины конфликта, а также его последствия.

Следующей задачей выступает уточнение сущности конфликтной компетентности, раскрытие её структуры и содержания. Конфликтная компетентность – это способность человека эффективно управлять конфликтами, выявлять их причины, находить конструктивные решения и урегулировать спорные ситуации. В структуре конфликтной компетентности мы выделили когнитивный, операционный и личностный компоненты.

Одна из задач, которую мы должны были решить в ходе исследования, – выделить основные факторы формирования конфликтной компетентности у будущих педагогов-психологов. Это прежде всего профессиональная подготовка, практический опыт, личностные характеристики, уровень эмпатии, коммуникативные навыки и т. п.

И наконец, необходимо экспериментальным путём определить уровень сформированности конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов.

Для решения данной задачи необходимо было организовать и провести экспериментальное исследование, которое проходило в несколько этапов.

На первом этапе мы выделили компоненты конфликтной компетенции и определили их содержание (см. табл. 1).

**Компоненты конфликтной компетенции и их содержание**

Компонент конфликтной компетентности	Содержание компонента
Когнитивный	Способности осознания и анализа конфликта, понимание причин и последствий конфликтной ситуации, анализировать интересы и точки зрения конфликтующих сторон, принимать информированные и объективные решения и находить конструктивные компромиссы.
Операционный	Использование различных стратегий и навыков в разрешении конфликтов, умение эффективно коммуницировать, слушать и выражать свои мысли и эмоции, использовать стратегии сотрудничества и поиска компромиссов, способность эффективно общаться и сотрудничать при разрешении конфликтных ситуаций.
Личностный	Развитие эмоционального интеллекта, способности контролировать эмоции, проявлять эмпатию и уважение к другим, умение быть гибкими и толерантными, навык установления позитивных отношений, снижения напряженности и конфликтности, создания доверительной атмосферы, необходимой для совместного разрешения проблем.

На следующем этапе исследования нами был подобран инструментарий для диагностики сформированности компонентов конфликтной компетенции.

1. Для оценки когнитивного компонента конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов мы воспользовались опросным листом, разработанным А.А. Алексеевой [2]. Этот опросник состоит из 15 вопросов и позволяет объективно оценить объем знаний студентов и понять, насколько они систематизированы.

Ответы были сгруппированы по трём уровням: высокий (без ошибок), средний (1–2 ошибки) и низкий (3 и более ошибок).

2. Ролевая игра – студентам было предложено отработать навыки манипуляции конфликтами и их урегулирования в имитационной конфликтной ситуации. С помощью данной методики был оценён уровень сформированности операционного компонента конфликтной компетентности. Мы так же распределили все ответы на три группы в

соответствии с уровнями сформированности операционного компонента конфликтной компетентности студентов педагогического вуза – высокий, средний и низкий.

3. Анкетирование – эта методика позволила студентам ответить на вопросы о восприятии и практическом опыте управления конфликтами, о коммуникативных навыках, эмоциональном интеллекте и т. п.

В результате стало возможным определить степень психической выносливости студента и насколько его поведение адекватно в сложных ситуациях. Таким образом, мы оценили уровень сформированности личностного компонента конфликтной компетентности.

В экспериментальном исследовании приняли участие 59 студентов I и III курсов Института педагогики и психологии МПГУ, обучающихся по направлению бакалавриата «Психолого-педагогическое образование». Качественный и количественный анализ результатов проведенного исследования позволил сделать выводы о сформированности конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов.

Когнитивный компонент на высоком уровне сформирован всего у 3 % испытуемых, у 48 % студентов – средний уровень, у 49 % выявлен низкий уровень. Приведенные данные свидетельствуют о неспособности студентов принимать объективные решения в конфликтных ситуациях и находить конструктивные компромиссы. Стоит отметить, что когнитивный компонент конфликтной компетентности студентов III курсов находится на более высоком уровне, чем у первокурсников, благодаря полученным знаниям в области психологии и педагогики.

Операционный компонент конфликтной компетентности сформирован в меньшей степени: у 63 % испытуемых выявлен низкий уровень, у остальных 37 % – средний уровень, высокий уровень не выявлен. Данные результаты вполне понятны, т.к. у студентов ещё недостаточно практического опыта.

Личностный компонент на высоком уровне сформированности у 14 % студентов, участвующих в исследовании, средний уровень продемонстрировали 78 % испытуемых, у 8 % будущих педагогов-психологов – низкий уровень. Это свидетельствует о том, что не все респонденты способны контролировать эмоции, проявлять эмпатию и уважение к другим, а также быть гибкими и толерантными.

После анализа степени сформированности каждого из компонентов становится возможным провести объективное оценивание уровня сформированности конфликтной компетенции у студента в целом.

Чтобы предоставить оценку общей сформированности конфликтной компетентности студента, необходимо определить степень сформированности каждого из компонентов. Мы сгруппировали полученные данные по уровням: нулевой, низкий, средний и высокий (см. табл. 2).

*Таблица 2*

**Уровни сформированности конфликтной компетентности  
и их характеристики**

Уровень	Характеристика
Нулевой	Основные или все компоненты демонстрируют начальную стадию развития: субъект проявляет либо избыточное стремление к конфликтам, либо их избегание, демонстрирует нерациональное поведение в конфликтных ситуациях. Отмечается неспособность контролировать конфликтные ситуации, дефицит базовых знаний о природе конфликта, его предпосылках и результатах
Низкий	Минимум два компонента показывают слабый уровень развития: познания о конфликтах фрагментарны и хаотичны, ценностные установки проявляются непостоянно, отсутствует конструктивное поведение в конфликтных ситуациях, не наблюдается мотивация к совершенствованию конфликтной компетентности
Средний	Не менее двух компонентов достигают среднего уровня развития: знания упорядочены, но недостаточны по объему, рациональное поведение имеет определенную направленность, хотя не всегда проявляется отчетливо, имеется определенный опыт действий в проблемных ситуациях
Высокий	Два из трех компонентов достигают высокого уровня развития: знания достаточны по объему и структурированы, ценностные ориентации и адекватное поведение имеют явную направленность, присутствует и пополняется практический опыт разрешения конфликтов
Высший	Все компоненты демонстрируют максимальный уровень развития: знания применяются комплексно, присутствует стремление к углублению конфликтологических познаний, активно накапливается опыт управления конфликтами, осуществляется регулярная самооценка и анализ собственных действий

Анализ результатов исследования конфликтной компетентности выявил преобладание среднего уровня её сформированности у основной части обучающихся третьего курса (61 %), у студентов первого курса

средний уровень конфликтной компетентности был выявлен у 47 % студентов. У данной группы студентов наблюдается средний уровень развития по двум и более компонентам: знания структурированы, но недостаточно полны; поведенческие реакции имеют определенную направленность, хотя не всегда проявляются отчетливо; присутствует определенный опыт действий в проблемных ситуациях.

Высокий уровень конфликтной компетентности продемонстрировали 3 % респондентов первого курса и 9 % третьего. У этих студентов два из трех компонентов развиты на высоком уровне: знания полны и систематизированы, ценностные ориентации и поведенческие паттерны имеют четкую направленность, накоплен практический опыт разрешения конфликтов. Такие будущие специалисты обладают основательной теоретической подготовкой в области конфликтологии, способны к анализу сложных ситуаций, принятию оптимальных решений и эффективному применению знаний на практике.

Низкий уровень конфликтной компетентности обнаружен у 50 % обучающихся первого курса и у 30 % обучающихся третьего курса. Эта группа характеризуется низким уровнем развития двух и более компонентов: недостаточностью и несистематизированностью знаний, ситуативным проявлением ценностных ориентаций, отсутствием выраженного адекватного поведения в конфликтах и мотивации к развитию конфликтной компетентности.

Нулевой и высший уровни развития конфликтной компетентности в исследуемой группе не зафиксированы. Комплексный анализ полученных данных свидетельствует о необходимости целенаправленного повышения уровня конфликтной компетентности будущих педагогов-психологов.

Таким образом, конфликтная компетентность позволяет педагогу-психологу эффективно урегулировать конфликтные ситуации в образовательной среде, создавать условия для конструктивного взаимодействия между обучающимися, развивать навыки коллективной работы и коммуникации. Это важная область образования, поскольку умение работать с конфликтами способствует созданию благоприятной обучающей среды, повышению качества образования и развитию личностных качеств учащихся, что является залогом их психологического и эмоционального благополучия в современной образовательной среде. В ходе экспериментального исследования была проведена диагностика уровня сформированности конфликтной компетентности у студентов I и III курсов. Сравнительный анализ результатов показал положительную

динамику развития всех компонентов конфликтной компетентности, что подтверждает, что её формирование осуществляется эффективнее при интеграции когнитивного, операционного и личностного компонентов т.е. студенты владеют теоретическими основами конфликтологии, имеют конструктивный опыт взаимодействия в конфликтных ситуациях, умеют управлять своим психическим и эмоциональным состоянием.

### *Литература*

1. *Адлер А.* Наука о характерах: понять природу человека. М.: Аст, 2011. 253 с.
2. *Алексеева А.А.* Когнитивная готовность будущего педагога-психолога к работе с подростками по разрешению конфликтных ситуаций // Студенческий. 2020. № 28–2 (114). С. 6–8.
3. *Гатилова М.В.* К вопросу о формировании конфликтной компетенции будущего педагога-психолога // Сборник материалов XIX Всероссийской конференции молодых учёных по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. Москва, 16 апреля 2024 / ред.-сост. Т.Л. Кузьмишина. М.: МПГУ, 2024. С. 117–123.
4. *Доллард Д.* Фрустрация и агрессия. М.: Просвещение, 1939. 265 с.
5. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности / пер. с англ. Э.М. Телятниковой, Т.В. Панфиловой. М.: Аст, 2004. 635 с.
6. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. СПб.: Питер, 2020. 240 с.
7. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 448 с.

**Гилязова А.А.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
aposednij35@gmail.com

**Харина К.Н.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
[kсениаксу06@gmail.com](mailto:kсениаксу06@gmail.com)

Научный руководитель: **Солнцева Н.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 1290-5560

## **Профессиональные предпочтения студентов-психологов с различными психодинамическими свойствами темперамента**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи выбора профессии и свойств темперамента у студентов-бакалавров направления подготовки «Психология»; анализируются особенности индивидуальности студентов в трех сферах поведения (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) и их соответствие требованиям выбранного типа профессии. Особое внимание уделяется различиям в психодинамических свойствах темперамента у людей со склонностью к работе в разных сферах. Научная новизна исследования заключается в установлении специфических взаимосвязей между конкретными психодинамическими свойствами темперамента и профессиональными предпочтениями студентов-психологов. Углубленный анализ позволяет выявить основные сферы и психодинамические свойства характерные для студентов, выбирающие направление «Психология».

**Ключевые слова:** темперамент, свойства темперамента, структура темперамента, профессия, факторы выбора профессий.

**Aizilya Gilyazova,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
aposlednij35@gmail.com

**Ksenia Kharina,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
kseniaksu06@gmail.com

Academic adviser: **Natalia Solntseva,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary:1290-5560

## **Professional Preferences of Psychology Students with Different Psychodynamic Properties of Temperament**

**Abstract.** This article examines the problems of the relationship between career choice and temperament properties among bachelor's degree students majoring in Psychology. It analyzes the characteristics of students' individuality across three behavioral domains (psychomotor, intellectual, communicative) and their alignment with the requirements of their chosen profession type. Particular attention is paid to differences in psychodynamic temperament properties among individuals inclined towards work in different professional domains. The scientific novelty of the study lies in establishing specific relationships between particular psychodynamic temperament properties and the professional preferences of psychology students. An in-depth analysis identifies the primary domains and psychodynamic properties characteristic of students choosing the «Psychology» major.

**Keywords:** temperament, temperament properties, structure of temperament, profession, factors of career choice.

Несмотря на многочисленные попытки исследовать проблему темперамента, она до сих пор остается спорной и не до конца решенной современной психологией. Актуальность исследования профессиональных предпочтений студентов-психологов с различными

психодинамическими свойствами темперамента обусловлена необходимостью понимания влияния личностных характеристик на выбор специальности и успешность в профессиональной деятельности. Это знание может способствовать более глубокому пониманию индивидуальных различий среди студентов и их влияния на карьерные устремления, что важно для дальнейших исследований в области психологии.

Темперамент – это понятие, которое характеризует деятельность человека с точки зрения «как», а не «что», «зачем» или «почему» [5, с. 116]. Как отмечает К.К. Платонов, темперамент предстает как качество личности, сформировавшееся в личном опыте человека на основе генетически обусловленного типа его нервной системы и в значительной мере определяющее стиль его деятельности [6]. Согласно С.Л. Рубинштейну, темперамент – это динамическая характеристика психической деятельности индивида [6]. Платонов определяет темперамент, как биологическую подструктуру личности, которая представляет собой набор нейродинамических и психодинамических свойств [6].

Темперамент является одной из наиболее значимых особенностей личности, которые предопределяют динамику деятельности человека. Важно понимать, какие именно характеристики определяют формально-динамические особенности поведения.

Согласно В.С. Мерлину, к этим характеристикам относятся: сензитивность, реактивность, активность, темп реакции, пластичность-ригидность, экстраверсия-интроверсия, эмоциональная возбудимость [2].

В концепции темперамента В.М. Русалова темперамент – это психосоциобиологическая категория, базовое образование психики, определяющее все богатство содержательных характеристик человека.

В.М. Русалов выделил четыре формально-динамических свойства темперамента:

- Эргичность – выносливость человека, как в умственном, так и в физическом плане.
- Пластичность – способность психики легко приспособляться к изменяющимся, новым условиям (в поведении, в познавательных процессах). Противоположность – ригидность.
- Скорость – темп реакций и поведения, в котором протекают психические процессы.
- Эмоциональность – впечатлительность, импульсивность,

чуткость к эмоциональным воздействиям и возможному несовпадению осуществляемого действия с запланированным образцом [8].

В.М. Русалов обращал внимание на то, что взаимодействие человека с предметным (субъект-объектным) и социальным (субъект-субъектным) влияет на формирование разных формально-динамических характеристик. Поэтому прежде всего В.М. Русалов выделяет 8 блоков, образующих структуру темперамента:

1. Предметная эргичность – желание умственного и физического напряжения, избыток или недостаток сил.

2. Социальная эргичность – открытость для общения, широта контактов, легкость установления связей.

3. Предметная пластичность – вязкость или гибкость мышления, способность переключаться с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию.

4. Социальная пластичность – сдержанность или расторможенность в общении.

5. Предметный темп – это скорость моторно-двигательных операций.

6. Социальный темп – речедвигательная активность, способность вербализации.

7. Предметная эмоциональность – мера чувствительности к расхождению результата реального и желаемого.

8. Социальная эмоциональность – ощущение уверенности в процессе общения, мера тревоги по поводу неудач в общении [7].

Учитывая сохраняющуюся дискуссионность проблемы темперамента в современной психологии, глубокое понимание его психодинамических свойств, в частности перечисленных выше характеристик, является ключевым для исследования профессиональных предпочтений студентов-психологов.

**Цель** исследования заключалась в изучении роли темперамента, как предиктора выбора профессии у студентов.

**Предмет** исследования: психодинамические (далее – психодинам.) свойства темперамента, как предиктор выбора профессии студентов-психологов.

**Объект** исследования: свойства темперамента.

**Гипотезы** исследования:

1. У студентов-психологов будет ярко выражена склонность к работе в сфере «Человек – человек».

2. Существует зависимость между психодинамическими свойствами темперамента и выбором профессии.

Исходя из поставленной цели, в работе использовались следующие **методики**:

- «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова;

- «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ)» В.М. Русалова.

**Методы** математической статистики:

- Сравнительный анализ по критерию Манна-Уитни при помощи программы STATISTICA.

В исследовании приняло участие студенты-первокурсники одного направления «Психология человека и социального взаимодействия» университета РГПУ им. Герцена – 35 человек, из которых 85,7 % женского пола, 14,3 % – мужского, 100 % в возрасте от 18 до 25 лет.

Прежде всего мы выявили профессиональные предпочтений студентов-первокурсников и их соответствия требованиям выбранной ими профессии. В рассматриваемой выборке преобладают сферы художественный образ (далее – худ. образ) (в среднем 8,3 баллов по группе) и человек (в среднем 7,1 по группе). Наименьший показатель принадлежит сфере техники (в среднем 3,4 балла по группе).

Сфера «техника» и «знаковые системы» менее привлекательна для психологов из-за ориентации профессии на эмпатию, интуицию и эмоциональное взаимодействие, в отличие от логики и абстракции, востребованных в технических областях.

Сфера «человек» и «художественный образ» более востребована, так как работа психолога предполагает постоянное взаимодействие с людьми и требует креативности для поиска индивидуальных решений.

Е.А. Климов, автор классификации, выбранной для данного исследования, акцентирует внимание на том, что «профессия может характеризоваться одновременно признаками разных типов, но в разной мере» [4, с. 263].

Следующий этап работы был посвящен изучению различий в проявлении свойств темперамента у студентов, выбравших это направление. Числовые значения были округлены до десятых.

Таблица 1

**Средние показатели психодинамических свойств темперамента по группе**

	Эргичность	Пластичность	Скорость	Эмоциональность
Психомоторная	27,3	34,1	31,5	32,1
Интеллектуальная	28	27,9	28,6	36,1
Коммуникативная	31,2	28,9	34	34,6

12-25: низкий уровень; 26-34: средний уровень; 35-48: высокий уровень.

Эти данные (см. табл. 1) демонстрируют общую картину выраженности психодинамических свойств темперамента у студентов-психологов.

- Психомоторная (далее – психомот.) сфера: Студенты демонстрируют умеренную эргичность и скорость, но высокую пластичность. Это может говорить о способности адаптироваться к различным видам физической активности и быстро переключаться между ними. Она может также помогать в саморегуляции, снимая напряжение и риск выгорания через осознанное движение и физическую активность.

- Интеллектуальная (далее – интеллект.) сфера: Пластичность и скорость в интеллектуальной сфере несколько ниже, чем в психомоторной, но эмоциональность значительно выше. Это может указывать на то, что студенты более склонны к эмоциональному восприятию информации, чем к активной интеллектуальной деятельности. Интеллектуальная эмоциональность необходима психологу, чтобы, демонстрируя уверенность в себе в процессе социального взаимодействия и тем самым внушая доверие, в то же время чутко откликаться на эмоциональное состояние клиента и глубоко понимать его переживания.

- Коммуникативная сфера (далее – коммун.): Эргичность и скорость в коммуникативной сфере достаточно высоки, это свидетельствует о том, что студенты-психологи, как правило, активно взаимодействуют с другими людьми и эмоционально вовлечены в процесс общения. Вербализация и активная речевая деятельность – важные способы демонстрации вовлеченности, они показывают клиенту, что психолог слышит, понимает и разделяет его переживания, а развитая коммуникативная эргичность позволит устанавливать доверительный контакт с разнообразными клиентами.

Следующий этап был посвящен выявлению различий

психодинамических свойств темперамента в зависимости от склонности к работе в определенной сфере. Выборка была разделена на четыре группы по склонности к работе в сферах: 1) Человек-человек (Ч-Ч); 2) Человек-художественный образ (Ч-ХО); 3) Человек-человек и человек-художественный образ (Ч-ЧХО); 4) Человек-природа и человек-художественный образ (Ч-ПХО). Группы формировались на основе анализа преобладающей сферы у респондентов, не учитывая фактическое количество набранных баллов. В связи с большим количеством случаев набора одинакового или почти одинакового наивысшего количества баллов по двум сферам, были выделены группы Ч-ЧХО и Ч-ПХО, которые объединяют в себе склонности к работе в двух сферах.

Таблица 2

**Показатели психодинамических свойств психомоторной активности у людей со склонностью к работе в разных сферах**

Психодинам. свойства темперамента	Предметная сфера				U- критерий Манна-Уитни	p
	Человек - человек (Ч-Ч)	Человек-худ. образ (Ч-ХО)	Человек-человек и человек-худ. образ (Ч-ЧХО)	Человек-природа и человек-худ. образ (Ч-ПХО)		
Эргичность психомотор. (ЭРМ)	29,8	25,6	30,6	33,6		
Пластичность психомотор. (ПМ)	30,8	34,1	34,6	33,8		
Скорость психомотор. (СМ)	34	28,2	33	34,2		
Эмоциональность психомотор. (ЭМ)	30,8	36*	29*	33,2	*11,5	* $\leq 0.05$

## Различия в психомоторной эмоциональности у Ч-ХО и Ч-ЧХО

Критерий  $U=11,5$   $p \leq 0.05$ . (см. табл. 2)

Группа студентов, ориентированных на работу в сфере «Человек-художественный образ», демонстрирует более высокую психомоторную эмоциональность по сравнению с группой, ориентированной на «Человек-человек и человек-художественный образ». Это может говорить о том, что взаимодействие с искусством и творчеством вызывает у них более сильные эмоциональные реакции, проявляющиеся в двигательной активности.

Творческие люди привыкли выражать свои эмоции через искусство: переживание неудачи или успеха происходит через манипулирование материалом для создания произведений искусства (т.е. через действия, например, рисование, лепка и т.д.). Отрицательные эмоциональные состояния могут выражаться через двигательные акты, например, импульсивное уничтожение своего творения.

Таблица 3

### Показатели психодинамических свойств интеллектуальной активности у людей со склонностью к работе в разных сферах.

Интеллектуальная сфера						
Психодинам. свойства темперамента	Человек-человек (Ч-Ч)	Человек-худ. образ (Ч-ХО)	Человек-человек и человек-худ. образ (Ч-ЧХО)	Человек-природа и человек-худ. образ (Ч-ПХО)	U-критерий Манна-Уитни	p
Эргичность интеллект. (ЭРИ)	31,3	24*	26,9	32,4*	*4	* $\leq 0.01$
Пластичность интеллект. (ПИ)	31,3	25,7	26,3	28,6	5	$\leq 0.05$
Скорость интеллект. (СИ)	32,5* **	27,1**	26,4	26,4*	**3,5 *0	** $\leq 0.05$ * $\leq 0.01$

Эмоциональ- ность интеллект. (ЭИ)	32,8	36,8	34,9	35,4		
--	------	------	------	------	--	--

### **Различия в интеллектуальной эргичности у Ч-ХО и Ч-ПХО**

Критерий  $U=4$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 3)

У студентов, ориентированных на сферу «Человек-природа и человек-художественный образ» (Ч-ПХО), интеллектуальная эргичность значимо выше, чем у студентов, ориентированных только на «Человек-художественный образ» (Ч-ХО). Это может указывать на то, что сочетание интереса к природе и искусству стимулирует более активную интеллектуальную деятельность. Принадлежность сразу двум сферам отражает разнонаправленность человека, для которой необходимо умение переключаться между двумя видами деятельности.

### **Различие в интеллектуальной скорости у Ч-Ч и Ч-ПХО**

Критерий  $U=0$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 3)

Студенты, ориентированные на сферу «Человек-человек» (Ч-Ч), демонстрируют более высокую интеллектуальную скорость по сравнению со студентами, ориентированными на «Человек-природа и человек-художественный образ» (Ч-ПХО). Вероятно, это связано с тем, что работа с людьми требует более быстрой обработки информации и принятия решений.

### **Различие в интеллектуальной скорости у Ч-Ч и Ч-ХО**

Критерий  $U=3,5$ ,  $p \leq 0.05$ . (см. табл. 3)

Это, как и в прошлом результате, может быть связано с тем, что работа с людьми требует более быстрой обработки информации и принятия решений.

### **Различие в интеллектуальной пластичности у Ч-Ч и Ч-ХО**

Критерий  $U=5$ ,  $p \leq 0.05$ . (см. табл. 3)

Интеллектуальная пластичность выше у людей, склонных к сфере «человек-человек» по сравнению с людьми, склонными к сфере «человек-художественный образ». Это может быть связано с тем, что ориентация на сферу человек-человек требует гибкости мышления и адаптации к динамичным межличностным ситуациям.

Таблица 4

**Показатели психодинамических свойств коммуникативной активности у людей со склонностью к работе в разных сферах**

Коммуникативная сфера						
Психодинам. свойства темперамента	Человек-человек (Ч-Ч)	Человек-худ. образ (Ч-ХО)	Человек-человек и человек-худ. образ (Ч-ЧХО)	Человек-природа и человек-худ. образ (Ч-ПХО)	U-критерий Манна-Уитни	p
Эргичность коммун. (ЭРК)	33,5*	30,3	32,3	26,2*	*0	* $\leq 0.01$
Пластичность коммун. (ПК)	29,8	29,7	27	25,6		
Скорость коммун. (СК)	37,8* **	30,8**	33,6	30,6*	**4,5 *0	** $\leq 0.05$ * $\leq 0.01$
Эмоциональность коммун. (ЭК)	33	36,4	35	35		

**Различия в коммуникативной эргичности у Ч-Ч и Ч-ПХО**

Критерий  $U=0$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 4)

У студентов, ориентированных на сферу «Человек-человек» (Ч-Ч), коммуникативная эргичность значительно выше, чем у студентов, ориентированных на «Человек-природа и человек-художественный образ» (Ч-ПХО). Это вполне закономерно, поскольку работа с людьми предполагает активное взаимодействие и установление контактов, что требует большей энергичности в общении.

**Различия в коммуникативной скорости у Ч-Ч и Ч-ПХО**

Критерий  $U=0$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 4)

Студенты, ориентированные на сферу «Человек-человек» (Ч-Ч), демонстрируют более высокую коммуникативную скорость по сравнению со студентами, ориентированными на «Человек-природа и человек-художественный образ» (Ч-ПХО). Как и в случае с коммуникативной эргичностью, это может быть связано с тем, что работа с людьми требует быстрой реакции на вербальные и невербальные сигналы.

## Различие в коммуникативной скорости у Ч-Ч и Ч-ХО

Критерий  $U=4,5$ ,  $p \leq 0.05$ . (см. табл. 4)

Коммуникативная скорость выше у людей со склонностью к работе в сфере «человек-человек». Эта область требует мгновенной реакции на вербальные и невербальные сигналы, оперативной оценки контекста и способности быстро формулировать и передавать мысли. В отличие от этого, работа с художественными образами предполагает более медленный, рефлексивный темп, где приоритет отдается глубокому анализу и интерпретации, а не моментальной реакции и обмену информацией, что в меньшей степени стимулирует развитие высокой коммуникативной скорости.

*Таблица 5*

### Показатели индексов активности психодинамических свойств у людей со склонностью к работе в разных сферах.

Индексы						
Психодинам. свойства темперамента	Человек-человек (Ч-Ч)	Человек-худ. образ (Ч-ХО)	Человек-человек и человек-худ. образ (Ч-ЧХО)	Человек-природа и человек-худ. образ (Ч-ПХО)	U-критерий Манна-Уитни	p
Индекс психомотор. активности (ИПА)	94,5	88,2	98,1	101,6		
Индекс интеллект. активности (ИИА)	95*	76,8* **	80	87,4**	*3 **9,5	* $\leq 0.01$ ** $\leq 0.05$
Индекс коммун. активности (ИКА)	101*	90,8	92,4	82,4*	*0	* $\leq 0.01$
Индекс общей активности (ИОА)	290,5	255,8	270,6	271,4		

Индекс общей эмоциональности (ИОЭ)	96,5	109,2	98,9	103,6		
Индекс общей адаптивности (ИОАД)	194	146,6	171,7	167,8		

### **Различие в индексе интеллектуальной активности у Ч-Ч и Ч-ХО**

Критерий  $U=3$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 5)

У студентов, ориентированных на сферу «Человек-человек» (Ч-Ч), индекс интеллектуальной активности значимо выше, чем у студентов, ориентированных на «Человек-художественный образ» (Ч-ХО). Постоянное взаимодействие требует оперативной обработки информации и быстрого принятия решений, создавая непрерывную когнитивную нагрузку. Работа с художественными образами снижает эту нагрузку, поэтому и индекс интеллектуальной активности ниже.

### **Различие в индексе коммуникативной активности у Ч-Ч и Ч-ПХО**

Критерий  $U=0$ ,  $p \leq 0.01$ . (см. табл. 5)

У студентов, ориентированных на сферу «Человек-человек» (Ч-Ч), индекс коммуникативной активности значимо выше, чем у студентов, ориентированных на «Человек-природа и человек-художественный образ» (Ч-ПХО). Индекс коммуникативной активности выше у людей со склонностью к работе в сфере человек-человек, чем у людей, имеющих склонность к работе в сферах и человек-человек, и человек-художественный образ. Сфера Ч-Ч, по своей сути, предполагает постоянное взаимодействие с другими людьми, активный обмен информацией, мнениями и эмоциями. Размытие профессиональных интересов на области, включающие работу с художественными образами, даже при наличии социального компонента, неизбежно влечет за собой снижение интенсивности коммуникативной деятельности.

### **Различие в интеллектуальной активности у Ч-ХО и Ч-ПХО**

Критерий  $U=9,5$ ,  $p \leq 0.05$ . (см. табл. 5)

Студенты, ориентированные на сферы «человек-природа» и «человек-художественный образ», демонстрируют более высокий индекс интеллектуальной активности, потому что сочетание этих областей

требует более широкого спектра когнитивных навыков: способность к абстрактному мышлению и творчеству (художественный образ) дополняется навыками наблюдения, анализа и систематизации информации об окружающем мире (природа). Это может свидетельствовать о более развитой способности к интегративному мышлению и адаптивности к различным типам задач, что, в свою очередь, отражается на результатах.

Таким образом, гипотеза 1 подтвердилась частично.

1. У студентов-психологов ярко выражена склонность к работе в сфере «Человек – Художественный образ» и «Человек- Человек».

Гипотеза 2 подтвердилась.

2. Существует зависимость между свойствами темперамента и выбором профессии.

На профессию «Психолог» идут люди не только со склонностью к работе в сфере «Человек-Человек», но и со склонностью к работе в сфере «Человек – Художественный образ».

Для них важны такие психодинамические свойства, как психомоторная пластичность и эмоциональность, интеллектуальная эмоциональность, коммуникативная скорость и эмоциональность.

Это говорит о том, что студенты способны к быстрой адаптации двигательных реакций и гибкому переключению между видами деятельности, что помогает устанавливать контакт с клиентом, используя невербальные сигналы, а также регулировать свое состояние через двигательные акты. Они глубоко переживают неудачи и успехи, что позволяет глубже понимать эмоциональные состояния клиентов (эмпатия) и создает риск «эмоционального выгорания» из-за интенсивного сопереживания.

### *Литература*

1. *Аверин В.А.* Психология личности: учебное пособие. М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2024. 104 с.
2. *Бадалова Б.* Темперамент: его типы и свойства в процессе обучения // Scientific Impulse. 2021. № 3. С. 117–123.
3. *Буянова Г.В.* Темперамент как фактор выбора профессии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 7 (75). С. 81–87.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.

5. *Панферов В.Н., Микляева А.В., Румянцева П.В.* Общая психология. Основные психические явления: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. В.Н. Панферова, А.В. Микляевой. М.: Юрайт, 2018. 373 с.
6. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
7. *Русалов В.М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.
8. *Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ). М.: ИП РАН, 2004. 136 с.

**Гребёнкина О.С.,**  
студент 2 курса бакалавриата  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
ogrebenkina7@gmail.com

**Савельева Е.С.,**  
студент 3 курса бакалавриата  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
szhenya11@gmail.com

Научный руководитель: **Микляева А.В.,**  
доктор психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 9471-8985

## **Взаимосвязь социальной тревоги и когнитивных искажений в интернет-пространстве**

***Аннотация.*** Несмотря на имеющийся научный интерес к теме когнитивных искажений и социальной тревоги, специфика их проявления в интернет-коммуникации на данный момент остается недостаточно изученной. Данное исследование направлено на анализ взаимосвязи между социальной тревогой и когнитивными искажениями в интернет-пространстве у студентов. Выборку составили 173 студента института психологии РГПУ им. А.И. Герцена в возрасте от 17 до 35 лет. Эмпирическое исследование проводилось с использованием Опросника социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ), опросников «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» И.С. Лучинкиной, «Индекс погруженности в интернет-среду Л.А. Регуш и др. Согласно полученным результатам, у студентов наблюдается тенденция к усилению когнитивных искажений при онлайн-общении. У студентов с социальной тревогой прослеживается противоречие, в котором ключевую роль играют когнитивные искажения: одновременное избегание онлайн-коммуникации и чрезмерное погружение в цифровое потребление.

***Ключевые слова:*** когнитивные искажения; социальная тревога; интернет-пространство.

**Olga Grebenkina,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
ogrebenkina7@gmail.com  
**Evgeniya Savelyeva,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
szhenya11@gmail.com

Academic adviser: **Anastasia Miklyaeva,**  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 9471-8985

## **The correlation between social anxiety and cognitive distortions in the Internet space**

**Abstract.** Despite the existing scientific interest in the topic of cognitive distortions and social anxiety, the specificity of their manifestation in Internet communication at the moment remains insufficiently studied. This study aims to analyze the relationship between social anxiety and cognitive distortions in the Internet space in students. The sample consisted of 173 students of the Institute of Psychology aged from 17 to 35 years old. The empirical study was conducted using the Social Anxiety and Social Phobia Inventory (SASPI), questionnaires «Cognitive errors in the course of Internet communication» by I.S. Luchinkina, «Index of immersion in the Internet environment» by L.A. Regush and others. According to the results obtained, students have a tendency to increase cognitive distortions during online communication. In students with social anxiety there is a contradiction in which cognitive distortions play a key role: simultaneous avoidance of online communication and excessive immersion in digital consumption.

**Keywords:** cognitive distortions; social anxiety; Internet space.

В эпоху цифровизации значительная часть межличностной коммуникации осуществляется в интернет-пространстве. Согласно результатам исследований, онлайн коммуникация, несмотря на наличие

определённых рисков, обладает рядом преимуществ. Во-первых, интернет-взаимодействие представляет собой «дополнительный источник копинг-ресурса, обеспечиваемого за счет расширения круга потенциальных партнеров по коммуникации и возможностей получения различного рода поддержки» [10, с. 309]. Во-вторых, способствует снижению чувства одиночества и повышению социальной вовлеченности [7]. Помимо этого, онлайн-коммуникация дает пользователям больше выбора стратегий поведения и создания желаемого впечатления по сравнению с офлайн-контекстом. Предполагается, что последние характеристики онлайн-взаимодействия могут быть особенно привлекательными для людей с высоким уровнем социальной тревожности [14]. Социальная тревога – состояние, сопровождающееся повышенной озабоченностью оценками со стороны других, высоким уровнем стресса в социальных ситуациях. У таких людей есть мотивация к общению, но им сложно это делать в реальной жизни, а общение в интернете становится для них доступной альтернативой непосредственному контакту с другими людьми [11]. Российские и зарубежные исследования также подчеркивают, что участники, предпочитающие онлайн-коммуникацию, имеют более низкие социальные навыки и высокий уровень социальной тревожности [2; 13; 15].

По данным исследований, социальная тревога развивается и поддерживается когнитивными искажениями. Под когнитивными искажениями понимаются систематические искажения человека в суждениях, которые возникают на основе неправильных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и влияют на восприятие поведения человека в определенной ситуации [1]. При социальной тревоге искаженное познание включает в себя переоценку возможности и/или затрат на различные негативные социальные установки [16]. Когнитивные искажения также являются одним из значимых факторов, определяющих поведение пользователей в сети. В условиях онлайн-коммуникации они влияют на восприятие, принятие решений и поведение пользователей, способствуя некритическому усвоению контента, распространению дезинформации и поляризации мнений [5; 6; 12]. Несмотря на имеющийся научный интерес к теме когнитивных искажений и социальной тревоги, специфика их проявления в интернет-коммуникации на данный момент остается недостаточно изученной, что обуславливает значимость исследования, целью которого является выявление взаимосвязей между

социальной тревогой и когнитивными искажениями в интернет-пространстве.

В эмпирическом исследовании приняли участие 173 студента института психологии РГПУ им. А. И. Герцена в возрасте от 17 до 35 лет ( $M=20\pm 2,3$ ) из них 12 % респондентов мужского и 88 % женского пола.

Исследование проводилось с использованием «Опросника социальной тревоги и социофобии» (ОСТиСФ) О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева [9], опросников «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» И.С. Лучинкиной [4], «Индекс погруженности в интернет-среду» Л.А. Регущ, Е.В. Алексеевой, О.Р. Веретиной, А.В. Орловой, Ю.С. Пежемской [8].

Математическая обработка данных проводилась с применением метода описательных статистик. Для изучения взаимосвязи между социальной тревогой и когнитивными искажениями применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Анализ результатов проводился с использованием статистической программы Statistica 10.0.

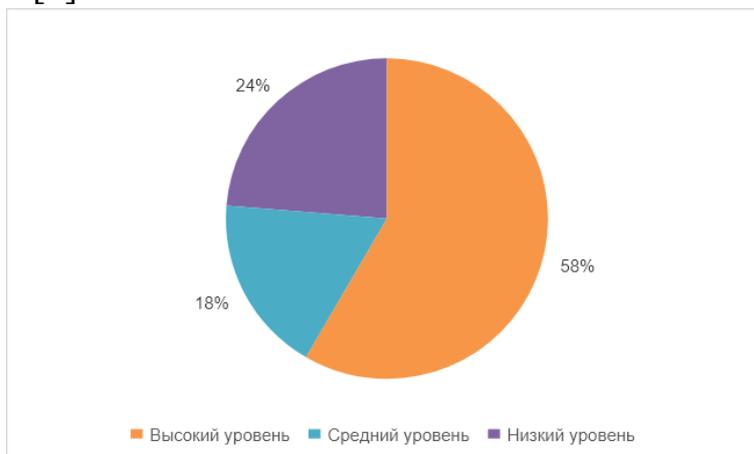
В таблице 1 представлены средние значения по шкалам опросника социальной тревоги и социофобии. Полученные данные свидетельствуют о повышенном уровне социальной тревоги и социофобии, а также о высоких значениях средних показателей по Шкале 1 («Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания...») и Шкале 2 («Постситуативные руминации...»).

*Таблица 1*

**Средние показатели социальной тревоги по шкалам опросника**

Шкалы	Mean	Std.Dev.
Шкала 1. «Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	9,62	4,67
Шкала 2. «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях»	9,50	3,17
Шкала 3. «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях»	8,21	2,87
Шкала 4. «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля»	7,55	3,83
Общий показатель – Социальная тревога и социофобия	41,22	15,44

Согласно рисунку 1, высокий уровень социальной тревоги характерен для 58 % опрошенных студентов. Это может указывать на наличие трудностей в социальной адаптации, установления контактов или на социальные страхи в специфических ситуациях [9]. Можно предположить, что социальная тревога связана с особенностями учебного процесса на психологическом направлении, включающего активное включение в обсуждение учебного материала, частые публичные выступления, обмен личными переживаниями и результатами рефлексии, что провоцирует дискомфорт. Выявленные результаты соответствуют другим исследованиям [3].



**Рис. 1.** Выраженность значений социальной тревоги в процентном соотношении

В таблице 2 представлены средние значения по шкалам когнитивных искажений в ходе интернет-общения. Полученные данные указывают на наличие тенденции к частому проявлению когнитивных искажений при взаимодействии в онлайн-среде.

*Таблица 2*

**Средние показатели когнитивных искажений в ходе интернет-общения**

Шкалы	Mean	Std.Dev.
Дихотомическое мышление	7,14	1,81
Катастрофизация	7,56	1,64
Обесценивание позитивного	6,34	2,25
Эмоциональное обоснование	6,51	2,01
Навешивание ярлыков	6,59	1,70
Мысленный фильтр	6,36	1,80
Чтение мыслей	6,63	1,81
Персонализация	6,37	2,05
Долженствование	6,55	1,80
Сверхгенерализация	6,48	1,70

Наиболее выраженным оказалось когнитивное искажение «Катастрофизация». При этом лишь у 6 % студентов степень выраженности оказалась низкой (см. рис. 2). Это указывает на распространенность убеждений о негативном будущем и недооценке более вероятных нейтральных или позитивных исходов в интернет-общении.



**Рис. 2.** Выраженность значений «Катастрофизации» в процентном соотношении

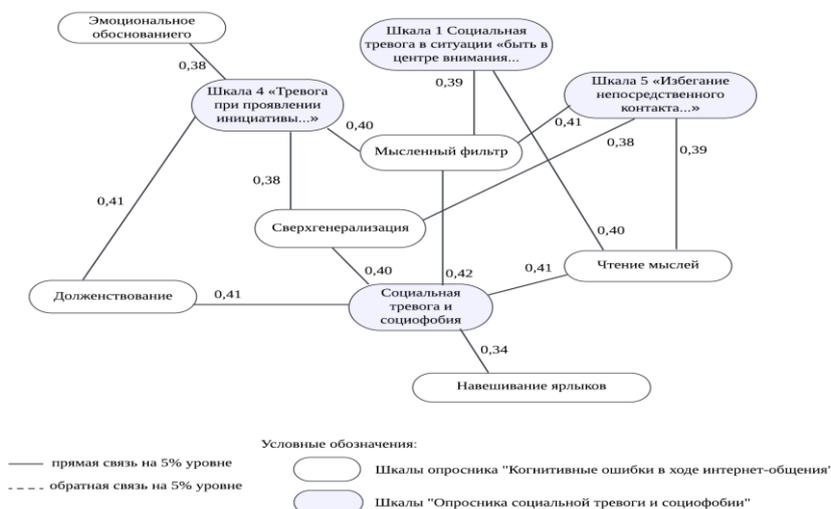
В таблице 3 представлены средние значения по шкалам опросника «Индекс погруженности в интернет-среду». Все показатели находятся в пределах средних значений, что указывает на умеренную степень включённости студентов в онлайн-пространство [8]. Студенты активно пользуются цифровой средой, но при этом не демонстрируют признаков зависимости или дезадаптивного поведения.

*Таблица 3*

**Средние показатели индекса погруженности в интернет-среду**

Шкалы	Mean	Std.Dev.
Цифровое потребление	10,46	1,86
Цифровая компетентность	8,35	1,45
Эмоциональное отношение к цифровой среде	4,42	0,72
Индекс погруженности в интернет-среду	23,23	2,87

Согласно цели нашего исследования был реализован статистический анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена (см. рис. 3-5).



**Рис. 3.** Статистически значимые связи между уровнем социальной тревоги и выраженностью когнитивных искажений в ходе интернет-общения на 5 % уровне значимости

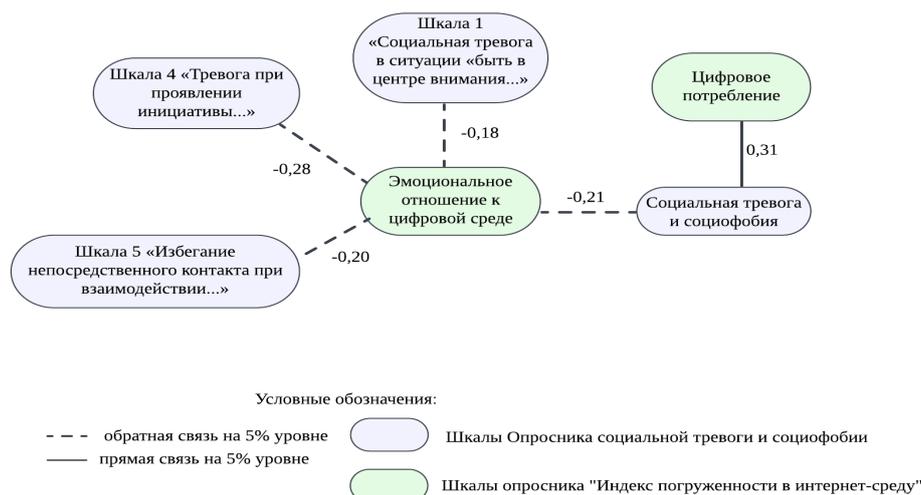
Наблюдаются связи между общим показателем социальной тревоги и социофобии и когнитивными искажениями «Навешивание ярлыков», «Мысленный фильтр», «Чтение мыслей», «Долженствование», «Сверхгенерализация» (см. рис. 6). В случае искажения «Навешивание ярлыков» ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ) студент сам на себя накладывает определённые ограничения и стереотипы на основе онлайн-взаимодействий. Можно предположить, что при тенденции наличия когнитивного искажения «Чтение мыслей» ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ) студенты склонны к использованию возможных, не всегда реальных мыслей о себе и других. Корреляция общего показателя с «Мысленным фильтром» ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ) демонстрирует выборочное внимание к негативным аспектам онлайн-коммуникации усиливает чувство тревоги. Студенты с социальной тревогой склонны фокусироваться на негативных аспектах общения в интернете, что усиливает чувство неуверенности. Взаимосвязь с когнитивным искажением «Долженствование» ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ) проявляется в виде жёстких внутренних социальных ожиданий и требований к себе и другим в онлайн-пространстве, которые подкрепляют тревогу. Положительная взаимосвязь уровня социальной тревоги и выраженности когнитивного искажения «Сверхгенерализации» ( $r=0,40$ ,

$p < 0,05$ ) говорит о том, что для студентов свойственно переносить единичные негативные случаи на весь опыт онлайн-общения .

Установлены статистически значимые положительные взаимосвязи между уровнем социальной тревоги в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением» и такими когнитивными искажениями в интернет-коммуникации, как «Мысленный фильтр» ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) и «Чтение мыслей» ( $r=0,40$ ,  $p<0,05$ ). Это может указывать на то, что склонность интерпретировать онлайн-взаимодействие исходя из негативного опыта и приписывать другим негативные суждения о себе может усиливать тревожные переживания и формировать восприятие ситуаций оценки как потенциально небезопасных.

Обнаружены значимые положительные взаимосвязи между уровнем «тревоги при проявлении инициативы в формальных ситуациях» и когнитивными искажениями «Эмоциональное обоснование» ( $r=0,38$ ,  $p < 0,05$ ), «Мысленный фильтр» ( $r=0,40$ ,  $p<0,05$ ), «Долженствование» ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ) и «Сверхгенерализация» ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ). Возможно, стереотипные представления личности о своем поведении и поведении других, игнорирование личностью логических доказательств, а также нерациональное использование обобщающих выводов приводит к усилению тревоги в ситуации проявления инициативы в онлайн-пространстве.

Установлены значимые положительные взаимосвязи между проявлением тревоги в виде избегания непосредственного контакта при взаимодействии и когнитивными искажениями «Мысленный фильтр» ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ), «Чтение мыслей» ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) и «Сверхгенерализация» ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ). Склонность интерпретировать онлайн-взаимодействие исходя из негативного опыта и необоснованное использование обобщающих выводов может приводить к избеганию контакта из-за усиления тревоги.



**Рис. 4.** Статистически значимые связи между уровнем социальной тревоги и индексом погруженности в интернет-среду на 5 % уровне значимости

Положительная корреляция между социальной тревогой и цифровым потреблением ( $r=0,31$ ,  $p<0,05$ ) указывает на то, что студенты с более выраженной социальной тревогой склонны к повышенной вовлечённости в цифровую среду.

Отрицательная корреляция между показателями шкалы «Эмоциональное отношение к цифровой среде» и общим показателем социальной тревоги и социophobia ( $r=-0,21$ ,  $p<0,05$ ) и шкалами «Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания...» ( $r=-0,18$ ,  $p<0,05$ ), «Тревога при проявлении инициативы...» ( $r=-0,28$ ,  $p<0,05$ ), «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии...» ( $r=-0,20$ ,  $p<0,05$ ) можно рассмотреть с двух позиций. Возможно, студенты с высокой социальной тревогой переживают дополнительное эмоциональное напряжение в цифровом взаимодействии (чем выше уровень социальной тревожности, тем меньше цифровая среда воспринимается как комфортное пространство). При этом может быть и обратное – общение в цифровом пространстве способно снизить эмоциональное напряжение и обеспечить комфорт и безопасное взаимодействие. Этот аспект требует проверки гипотез в рамках будущих исследований.



**Рис. 5.** Статистически значимые связи между выраженностью когнитивных искажений в ходе интернет-общения и индексом погруженности в интернет-среду на 5 % уровне значимости

Обнаружена отрицательная взаимосвязь между уровнем цифровой компетентности и искажением «Обесценивание позитивного» ( $r=-0,33$ ,  $p<0,05$ ). Сниженная способность уверенно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии может повышать склонность личности придавать большее значение негативным аспектам взаимодействия в онлайн-пространстве, чем позитивным.

Обнаружена отрицательная взаимосвязь между уровнем цифровой компетентности и искажением «Персонализация» ( $r=-0,34$ ,  $p<0,05$ ). Возможно, при высоком уровне цифровой грамотности у студентов снижается склонность воспринимать происходящее в онлайн-среде как обращённое лично к себе или вызванное их действиями.

Выявлена обратная взаимосвязь между уровнем цифровой компетентности и искажением «Долженствование» ( $r=-0,38$ ,  $p<0,05$ ). Студенты с более высоким уровнем цифровой компетентности обладают более гибкими стратегиями восприятия, в связи с чем меньше склонны использовать категоричные суждения и ожидания по отношению к себе и другим в онлайн-взаимодействии.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи социальной тревоги и когнитивных искажений в ходе онлайн-общения.

В условиях активного использования интернет-коммуникации студентами наблюдается тенденция к усилению когнитивных искажений, что обусловлено особенностями онлайн-взаимодействия,

предоставляющее широкое пространство для субъективных интерпретаций.

У студентов с социальной тревогой прослеживается противоречие: одновременное избегание онлайн-коммуникации и чрезмерное погружение в цифровое потребление. Так, особенности интернет-пространства (например, отсроченная обратная связь, отсутствие невербальных сигналов и др.) с одной стороны позволяют минимизировать риски реального межличностного взаимодействия за счет опосредованного характера коммуникации, с другой – способствует усилению тревожных установок. В последнем ключевую роль играют когнитивные искажения. Таким образом, цифровая среда одновременно выступает как механизм психологической адаптации и как фактор поддержания симптоматики тревожных состояний.

### *Литература*

1. *Бек Дж.С.* Когнитивная терапия: полное руководство. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. 400 с.
2. *Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б.* Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 2. С. 123–139.
3. *Краснова-Гольева, В.В., Холмогорова, А.Б.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование. 2011. № 3 (1), С. 49–58.
4. *Лучинкина И.С.* Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4. № 3. С. 56–70.
5. *Лучинкина И.С.* Особенности социально-психологического исследования провокативного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве // Гуманитарные науки. 2018. № 4 (44). С. 153–158.
6. *Лучинкина И.С., Коршак А.А.* Когнитивные особенности интернет-активной личности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2023. Т. 9. № 75. С. 128–135.
7. *Нехорошева Е.В.* Цифровизация личного: когнитивные процессы, переживание благополучия и поведение в «прозрачном» обществе //

Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе: монография: Книгодел, 2021. С. 128–142.

8. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р. и др.* Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 31–50.
9. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.* Опросник социальной тревоги и социофобии // Медицинская психология в России. 2012. № 4 (15). С. 52–71.
10. *Ткаченко Д.П.* Специфика социального взаимодействия пользователей в интернет-пространстве // Сборник трудов конференции «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие». Кострома, 26–28 сентября 2019. Кострома: КГУ, 2019. С. 308–312.
11. *Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н.* Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 102–129.
12. *Черный Е.В., Лучинкина И.С.* Психологическое сопровождение интернет-пользователей с деструктивными типами коммуникативного поведения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63 (2). С. 351–354.
13. *Brown C.* Are We Becoming More Socially Awkward? An Analysis of the Relationship Between Technological Communication Use and Social Skills in College Students // Psychology Honors Papers. 2013. Paper 40.
14. *Kamalou S., Shaughnessy K., Moscovitch D.A.* Social anxiety in the digital age: The measurement and sequelae of online safety-seeking // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 90. P. 10–17.
15. *Sisman B., Yoruk S., Eleren A.* Social Anxiety and Usage of Online Technological Communication Tools among Adolescents // Journal of Economic and Social Studies. 2013. Vol. 3. No. 2. P. 81–92.
16. *Yaşar Kuzucu, Özge Sarioğlu Ertürk, Ömer Faruk Şimşek, İbrahim Gökdaş.* Cognitive distortions and problematic Internet use connection: examining the mediator roles of loneliness and social anxiety by partialling out the effects of social desirability // Journal of Evidence-Based Psychotherapies. 2020. Vol. 20. No. 1. P. 51–76.

**Григораш Р.С.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ruslangrav@gmail.com

Научный руководитель: **Брель Е.Ю.,**  
доктор психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 1306-8390

## **Адаптационный потенциал личности как ключевой фактор эффективного обучения**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы эффективного обучения в условиях трансформации современной образовательной среды, связанной с цифровизацией, внедрением дистанционных технологий и обновлением педагогических подходов. Адаптационный потенциал личности выступает ключевым фактором, обеспечивающим способность студентов преодолевать учебные трудности, осваивать новые форматы обучения и выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Он объединяет психологические, когнитивные и социально-регуляторные механизмы, которые способствуют личностному и профессиональному росту. Формирование адаптационного потенциала происходит в рамках образовательного процесса, требующего от педагогов компетенций в области психологической поддержки, использования цифровых инструментов и проектирования гибких учебных программ. Результаты исследования позволят реорганизовать образовательную среду с целью повышения эффективности решения образовательных задач. Это открывает возможности для создания инновационных педагогических стратегий, направленных на повышение эффективности обучения в условиях динамично меняющейся среды.

**Ключевые слова:** адаптационный потенциал личности; адаптация; образовательная среда; обучение; образование, цифровизация.

**Ruslan Grigorash,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ruslangrav@gmail.com

Academic adviser: **Elena Brel,**  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 1306-8390

## **Personal Adaptive Potential as a Key Factor of Effective Learning**

**Abstract.** The article examines the challenges of effective learning in the context of the transformation of the modern educational environment caused by digitalization, the introduction of distance learning technologies, and the evolution of pedagogical approaches. Personal adaptive potential is identified as a key factor enabling students to overcome academic difficulties, master new learning formats, and build individualized educational trajectories. It integrates psychological, cognitive, and socio-regulatory mechanisms that contribute to personal and professional growth. The development of adaptive potential occurs within the educational process, which requires teachers to possess competencies in psychological support, the use of digital tools, and the design of flexible curricula. The research findings will facilitate the reorganization of the educational environment to enhance the efficiency of addressing educational challenges. This opens up opportunities for developing innovative pedagogical strategies aimed at improving learning effectiveness in a rapidly changing environment.

**Keywords:** personal adaptive potential; adaptation; educational environment; learning; education; digitalization.

Современная образовательная среда претерпевает значительные изменения, обусловленные цифровизацией – процессом внедрения и активного использования цифровых технологий, направленных на автоматизацию, оптимизацию и персонализацию различных процессов, в том числе образовательных [9]. Развитие дистанционных технологий и постоянные трансформации в педагогических подходах также оказывают существенное влияние на образовательный процесс. Пандемия COVID-19 продемонстрировала необходимость быстрой адаптации к новым

форматам обучения, таким как онлайн-курсы, интерактивные образовательные платформы и виртуальная коммуникация [5]. В этом контексте адаптационный потенциал личности становится ключевым фактором, обеспечивающим успешное обучение. Данная статья анализирует, как этот потенциал помогает преодолевать образовательные вызовы.

Адаптация – это процесс взаимодействия личности с окружающей средой, в ходе которого формируются стратегии поведения, оптимальные для изменившихся условий [6]. В образовательном контексте адаптация включает перестройку внутренних когнитивных, эмоциональных и социальных процессов для соответствия новым требованиям. Основываясь на работах И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина и Г. Селье, адаптацию можно классифицировать по трем уровням [4]:

- физиологический: преобразование биологических функций под воздействием внешней среды;
- психологический: поддержание психической стабильности в условиях внешних факторов;
- социально-психологический: активное усвоение норм и ценностей общества.

А.А. Реан подчеркивает процессуальный и результативный аспекты адаптации, а Ф.Б. Березин определяет психологическую адаптацию как достижение оптимального соответствия между личностью и средой [1]. В обучении этот баланс позволяет студентам эффективно осваивать цифровые инструменты, гибкие программы и междисциплинарные подходы, активно формируя свои образовательные траектории.

Адаптация личности – это не просто реакция на внешние изменения, но и активный, многокомпонентный процесс, в котором ключевую роль играет регуляция внутреннего состояния личности и использование различных психических ресурсов для достижения оптимального функционирования в изменяющихся условиях.

Адаптационный потенциал личности можно понимать как совокупность физиологических и психологических ресурсов, которые способствуют не только адаптации к меняющимся условиям внешней среды, но и ее активному преобразованию, направленному на преодоление стресса, улучшение качества жизни и успешное профессиональное развитие, что подчеркивает его многогранный, многокомпонентный и динамичный характер. Он включает [4]:

- психологическую устойчивость: стрессоустойчивость и эмоциональная регуляция для преодоления неопределенности;
- когнитивную гибкость: адаптация мышления к новым условиям [2];
- социально-регуляторные механизмы: использование социальной поддержки и коммуникативных навыков [7];
- саморегуляцию: постановка целей, управление временем и рефлексивные практики [3].

Благодаря вышеуказанным компонентам, адаптационный потенциал личности является важным фактором успешного обучения в современных образовательных реалиях. Его развитие напрямую влияет на способность обучающихся эффективно воспринимать и перерабатывать информацию, адаптироваться к новым требованиям образовательной среды и преодолевать возникающие трудности.

Адаптационный потенциал также тесно связан с понятием личностной зрелости и самоактуализации, которые влияют на способность личности находить оптимальные стратегии взаимодействия с внешней средой и решать возникающие задачи. Именно эти характеристики личности становятся важными ресурсами для долгосрочного функционирования в условиях неопределенности и перемен. Таким образом, адаптационный потенциал личности следует рассматривать как ключевое условие для успешной адаптации в различных сферах жизни, в том числе, образовательной.

Современная образовательная среда характеризуется следующими особенностями [8]:

- цифровизация: активное внедрение онлайн-курсов, интерактивных образовательных платформ и дистанционного обучения;
- гибкость: наличие множества образовательных траекторий, включая индивидуальные и проектные формы обучения;
- повышенная самостоятельность: усиление роли саморегуляции, критического мышления, способности к самообучению;
- междисциплинарность: интеграция знаний из разных областей, ориентация на комплексное развитие компетенций.

Помимо технологических изменений, современные образовательные программы становятся более динамичными, ориентированными на междисциплинарный подход и развитие критического мышления. Это требует от обучающихся не только усвоения новых знаний, но и умения

адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда, профессиональной среде и глобальным вызовам.

Эти особенности создают стрессовые факторы, такие как технологическая и информационная перегрузки, ситуации неопределенности, размытые границы личного и учебного времени, что подчеркивает значимость адаптационного потенциала личности.

Развитие адаптационного потенциала происходит через активное участие студентов в образовательном процессе, где они сталкиваются с реальными вызовами и учатся их преодолевать. Современные образовательные подходы делают акцент на самостоятельности, междисциплинарности и использовании цифровых инструментов, что создает идеальную среду для его развития [8]. Педагогические стратегии должны учитывать индивидуальные особенности студентов и обеспечивать баланс между поддержкой и самостоятельностью.

Адаптационный потенциал напрямую влияет на успешность студентов в выполнении образовательных задач, выступая одним из ключевых факторов, обеспечивающих устойчивость и гибкость в учебном процессе. Его развитие напрямую влияет на способность обучающихся эффективно воспринимать и перерабатывать информацию, адаптироваться к новым требованиям образовательной среды и преодолевать возникающие трудности. Анализируя различные подходы к пониманию адаптационного потенциала, можно утверждать, что его развитие является не только важным условием для академической успешности, но и залогом профессиональной и личностной самореализации в будущем [4].

### *Литература*

1. *Березин Ф.Б., Реан А.А., Кудашов А.Р.* Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 479 с.
2. *Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
4. *Маклаков А.Г.* Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
5. *Морозов А.В.* Проблемы социально-психологической адаптации. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-283.html> (дата обращения:

12.04.2025).

6. *Налчаджян А.А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 263 с.
7. *Посохова С.Т.* Психологическая адаптация личности: механизмы, ресурсы и возможности. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2010. 248 с.
8. *Шайденко Н.А.* Общая характеристика образования в контексте устойчивого развития // Образование личности. 2017. № 2. С. 56–60.
9. *Gobble M. A. M.* Digital strategy and digital transformation // Research-Technology Management. 2018. Т. 61. № 5. С. 66–71.

**Губченко К.И.,**  
студент 5 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kirill.gubchenko@gmail.com

Научный руководитель: **Мелков С.В.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 1543-7510

### **Феномен свободы в контексте эмиграции**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема свободы как комплексного психологического феномена и фундаментальной части личности, которая обнаруживается во всех сферах жизни человека, включая эмиграционную деятельность. При этом в анализе учитывается разнообразие эмиграционного опыта, влияющего на то, как свобода переживается и воспринимается личностью.

*Ключевые слова:* свобода личности, эмиграция, свобода, экзистенциальная исполненность.

**Kirill Gubchenko,**  
5<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kirill.gubchenko@gmail.com

Academic adviser: **Sergey Melkov,**  
Candidate of Psychological Science  
SPIN-code eLibrary: 1543-7510

### **The phenomenon of freedom in the context of emigration**

*Abstract.* The article explores the concept of freedom as a complex psychological phenomenon and an essential part of personality that is present in all aspects of human life, including emigration. At the same time, it takes into

account the variety of emigration experiences that influence how freedom is felt and understood by individuals.

**Keywords:** freedom of personality, emigration, freedom, existential fulfillment.

Свобода – это фундаментальная часть бытия личности, к которой человек стремится и которую отвергает. Столь амбивалентное отношение к свободе обнаруживается на протяжении всей истории человечества, особенно усиливаясь в своих противоречиях в периоды глобальных перемен и кризисов, когда радикальные изменения переворачивают привычную жизнь общества.

Примером таких изменений, связанных в своей основе с проблемой свободы, является массовая российская эмиграция в период с 2022 г. по 2024 г., когда часть гражданского населения, оказавшись в ситуации потрясения и неопределенности, столкнулась с необходимостью экстренного принятия решения и утверждения своей свободы посредством непростого выбора. В связи с этим ядром представленной статьи является рассмотрение теоретических основ проблемы свободы в контексте эмиграционной деятельности.

Традиционно свобода являлась одним из предметов философских изысканий. Мыслители и ученые, описывая данный феномен, давали ему самые разнообразные определения, часть из которых раскрывали свободу как: 1) способность совершать выбор, исходя из знаний человека о добре и зле (Ориген) [6]; 2) способность человека к самоопределению (Дж. Пико делла Мирандола) [7]; 3) познанную необходимость (Б. Спиноза) [10]; 4) преодоление отчужденности и акт познания себя (К. Ясперс) [14].

Единым для перечисленных взглядов является то, что свобода неотделима от человека, его духовной жизни. Данная идея нашла свое раскрытие в трудах гуманистических и экзистенциальных психологов. Одним из таких психологов был К. Роджерс, который описывал свободу как субъективное чувство и индикатор психологической включенности человека в собственное бытие. По мысли ученого, свободный человек – это «полноценно функционирующий человек» [8, с. 138], который способен осознавать и воплощать свободу быть собой, доверять своим чувствам и суждениям.

Оценивал свободу как важную составляющую подлинного бытия личности и экзистенциальный психолог В. Франкл, который утверждал, что каждый человек ограничен биологическими, психологическими и социальными условиями, но обладает свободой занимать позицию по

отношению к ним и самому себе. Свободу В. Франкл понимал как первичный феномен человеческого бытия наравне с ответственностью и духовностью. Подобная характеристика предполагает то, что свобода существует в духовном измерении человека и стоит «над» всякой необходимостью [11, с. 99].

Разработку методической структуры экзистенциального анализа продолжил ученик В. Франкла А. Лэнгле. Как и его предшественник, он рассматривал свободу в качестве одного из условий исполненной экзистенции. В понимании А. Лэнгле человек ощущает себя тем более свободным, чем чаще и легче ему дается соотносить внутренние и внешние условия своего бытия, видеть возможности и совершать выбор [4].

Однако, проблема свободы разрабатывалась не только зарубежными, но и отечественными психологами. Наиболее комплексный подход к ней был предложен С.Л. Рубинштейном, в рамках которого он смог объединить три ипостаси свободы: 1. Самоопределение, которое подчеркивает роль рефлексии и способности личности определять свое отношение к миру; 2. Свобода человека в общественной жизни. Данное проявление тесно связано с явлением внутренней свободы, которая особенно актуализируется в условиях внешней несвободы. Общество при этом выступает как пространство для реализации свободы [9, с. 376]; 3. Свобода «в Спинозовском смысле» [9, с. 373], то есть самоконтроль и отношение человека к собственным влечениям.

Проблема свободы как феномена, реализующегося в обществе посредством осознания человеком своего бытия и места в мире как деятельностной личности, находит свое отражение в концепции внутренней позиции личности В.С. Мухиной, разрабатываемой в рамках научной школы «Феноменология развития и бытия личности». По мысли В.С. Мухиной внутренняя позиция личности – это особое ценностное отношение к себе, миру и жизни в целом. При этом человек не является абсолютно независимым от социума и других людей, так как они образуют условия его личностного развития и создают предпосылки для осуществления свободы. Свобода в данном контексте – это способность принимать решения на основе своих ценностей и убеждений [5, с. 831]. Не является человек абсолютно свободным и в телесных, психических, а также духовных составляющих своего бытия. Столкновение с этими ограничениями стимулирует человека к поиску возможностей. То есть

свобода человека – это не просто выбор, но и активное проявление занятой позиции.

Постановка проблемы свободы как развивающихся в онтогенезе характеристики и формы активности личности находит свое место в многоуровневой модели личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева. В рамках данной концепции свобода и ответственность выступают в качестве двух сторон личной причинности человека – способности к самодетерминации и восприятию себя как причины определенных событий. Свобода в рамках данного подхода – это высшая форма спонтанности, выражающаяся в способности человека начинать, прекращать или изменять траекторию собственной деятельности, и существующей в коалиции с высшей формой саморегуляции – ответственностью, которая выражается в способности человека осознавать себя как причину внутренних и внешних изменений [3, с. 154].

Исходя из описанного, можно говорить о том, что свобода представляет собой комплексный психологический феномен, проявляющийся в сознательной активности человека. Свобода включает в себя такие способности, присущие личности, как способность видеть возможности, принимать решения и осознавать себя в качестве причины событий. При этом свобода тесно связана с психологическим благополучием человека, его аутентичностью и исполненностью.

Проблема эмиграции как явления общественной жизни и частного пространственного перемещения человека из одной страны в другую является естественной частью динамики развития любой страны, тем не менее в периоды социальных, экономических и политических кризисов могут возникать особые волны массовой эмиграции, которые характеризуются экстренностью, отсутствием у эмигрирующих граждан четкого плана действий, экономической готовности к переселению и налаженных социальных контактов в принимающей стране. С одной стороны, данный вид эмиграции может способствовать расширению внешней и внутренней свободы человека, но, с другой стороны, может вести и к усилению разрушительного давления ограничений, с которыми столкнулся человек.

Одним из монументальных трудов по изучению психологии эмиграции является работа Н.С. Хрусталевой «Психология эмиграции. Социально-психологические и личностные проблемы», в рамках которой эмиграция понимается как «форма и акт социального протеста, часто не осознанное, не выраженное в четких политических формулах неприятие

социально-экономического и духовно-культурного строя своего отечества» [12, с. 42]. Тем не менее, стоит заметить, что данная интерпретация феномена в первую очередь касается добровольной и запланированной эмиграции, не вызванной непосредственной угрозой свободе и безопасности человека. Соответственно, эмиграционные процессы последних лет с позиции, тезауруса используемого Н.С. Хрустальной, могут быть соотнесены с такими понятиями как вынужденная эмиграция и беженство – ситуация, когда человек оказывается за пределами своей страны, опасаясь преследований или репрессий по расовым, политическим и иным мотивам, или же из-за своей принадлежности к конкретной социальной группе. Эмигрант при этом рассматривается не просто как человек совершающий акт смены места пребывания, но как полноценный субъект, который сталкивается с необходимостью интегрироваться в новое общество и языковое пространство, адаптироваться в нем.

Иной взгляд на проблему эмиграции представлен в работе С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова «Миграция: сущность и явление», которые понимают под миграцией «многомотивное общественное явление потребностного характера, возможное благодаря мобильности человека» [1, с. 3], где мобильность – это способность человека к пространственной активности, а потребностный характер миграции, в частности эмиграции, заключается в накоплении напряжения, связанного с длительным отсутствием удовлетворения потребностей личности.

Анализируя связь нужды и миграции, С.К. Бондырева и Д.В. Колесов неминуемо сталкиваются с вопросом соотношения свободы и миграции, в рамках которого свобода трактуется через понятие несвободы. Так как всякое живое существо обладает потребностями, то оно несвободно, ведь каждое принятое решение мотивированно конкретной актуализированной потребностью, лишь удовлетворение которой приведет к временному ослаблению несвободы от конкретной нужды: «Свобода – это лишь степень уменьшения несвободы» [1, с. 209]. Миграция выступает в качестве одного из потенциальных способов удовлетворения потребностей, следовательно, является фактором ослабления несвободы и пропорционального временного возрастания свободы. Вместе с тем на свободу личности, ее выраженность и реализованность, влияет успешность адаптации мигранта, ведь чем лучше человек понимает и осознает свои возможности и ограничения в новом обществе, тем больше

свободы он обретает, так как создает пространство для удовлетворения своих потребностей.

В противовес Н.С. Хрустальной С.К. Бондырева и Д.В. Колесов разделяют категории «вынужденный переселенец» и «беженец» [1, с. 44], несмотря на то что в обоих случаях речь идет о вынужденной эмиграции. Беженец в силу обстоятельств или собственного состояния не дает оценку внешним факторам, с которыми он вероятно столкнется в принимающей стране, и руководствуется в первую очередь необходимостью оказаться в безопасности, вынужденный переселенец же взвешивает различные варианты для эмиграции и осознано выбирает место переселения. Анализируя с позиции описанного подхода актуальную ситуацию в России, можно говорить о том, что в новой волне эмиграции присутствуют как кейсы вынужденного переселения, так и беженства. При этом присутствует пространство для предположения, что субъективное чувство свободы у вынужденных переселенцев и беженцев может различаться.

В свою очередь, проблема вынужденной миграции и ее влияния на идентичность описана в работе Л.А. Шайгеровой «Психология идентичности личности в ситуации вынужденной миграции» [13]. В ней вынужденная миграция рассматривается как разновидность экстремального воздействия на личность, связанного с комплексом травматичных переживаний, которые включают в себя: опыт, непосредственно подтолкнувший к эмиграции и связанный с потерей чувства безопасности, смену знакомой среды на незнакомую в короткие сроки, а также процесс адаптации, осложняющийся культурными различиями, отсутствием привычных способов самореализации и социальной изоляцией. Сила и длительность данной совокупности стрессогенных факторов ведет к возникновению негативных изменений в идентичности, разрушению привычных представлений о себе и о мире, оказывая свое влияние на все сферы психической жизни (мотивационно-потребностную, эмоциональную, когнитивную и поведенческую), что, продолжая логику данной позиции, может влиять на силу переживаемого чувства свободы, а также искажать представления, связанные со свободой, так как само принятие решения, возможные варианты развития событий начинают ассоциироваться с травматичным или негативным опытом.

Отдельный интерес в рамках данного обзора представляет социально-духовная модель эмиграционной деятельности, предложенная Е.О. Веселковой [2]. Данный подход утверждает тесную связь эмиграции с феноменом свободы: «Эмиграцию можно рассмотреть как право

отдельной личности на свободное волепроявление, как право свободного человека на свободный жизненный выбор – экзистенциальный выбор, в ходе которого человек решает относительно собственной судьбы в соответствии с тем, чем он должен быть» [2, с. 43]. Сама эмиграция, как ее описывает Е.О. Веселкова, – это единство процесса и результата, внешним проявлением которого является переселение человека. Эмиграция рассматривается одновременно и как проявление свободы личности, и как деятельность по ее достижению, что позволяет охватить явление свободы сразу в двух ее психологических ипостасях – как источник мотивации, и как непосредственную сознательную деятельность человека.

Тем не менее, необходимо отметить, что данная модель в большей степени учитывает специфику суверенной и запланированной эмиграции, когда возможен выбор без внешней угрозы для физической и психологической безопасности личности. В иных случаях уровень переживаемых человеком ограничений будет разительно превосходить чувство внутренней свободы, не давая раскрыться ей полностью. Однако ограничение свободы не означает ее отсутствие, так как она является частью личности даже в те моменты, когда субъективно человеку кажется, что он абсолютно несвободен.

В рамках данной статьи был рассмотрен феномен свободы, который был раскрыт как фундаментальная составляющая личности, что находит свое выражение в убеждениях человека, его переживаниях и деятельности, проникая во все сферы жизни человека. Данный взгляд на свободу позволил проследить ее связь с эмиграцией и эмиграционной деятельностью, где под эмиграцией понимается процесс и результат переселения человека из одной страны в другую. При этом берется во внимание не просто факт физического перемещения, но и его психологическое содержание.

Так, эмиграция может рассматриваться, с одной стороны, как проявление свободы и деятельность по ее достижению, но, с другой стороны, может служить доказательством существующих ограничений, которые препятствуют полноценному раскрытию личности. Однако данные ограничения не уничтожают свободу, а создают пространство для переосмысления существующих условий и поиска новых возможностей.

### *Литература*

9. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Миграция (сущность и явление). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 296 с.
10. *Веселкова Е.О.* Социально-философский анализ российской эмиграции: дис. ... канд. филос. наук. Тверь: Тверской гос. университет, 2011. 168 с.
11. *Леонтьев Д.А.* От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 142–161.
12. *Лэнгле А.* Воспринимать то, что трогает // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2009. № 1. С. 79–112.
13. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М.: Национальный книжный центр, 2017. 1087 с.
14. *Ориген.* О началах. Против Цельса. СПб.: Библиополис, 2008. 792 с.
15. *Пико делла Мирандола Дж.* Речь о достоинстве человека // Эстетика Ренессанса: В 2 т. М.: Искусство, 1981. Т. 1. С. 248–265.
16. *Роджерс К.* Становление личности: Взгляд на психотерапию. М.: ИОИ, 2017. 240 с.
17. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
18. *Спиноза Б.* Этика. М.: Издательство Юрайт, 2024. 240 с.
19. *Франкл В.* Основы экзистенциального анализа и логотерапии // Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. С. 65–203.
20. *Хрусталева Н.С.* Психология эмиграции: Соц.-психол. и личност. Проблемы: дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет, 1996. 332 с.
21. *Шайгерова Л.А.* Психология идентичности личности в ситуации вынужденной миграции: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2002. 218 с.
22. *Ясперс К.* Истоки истории и ее цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. С. 28–286.

**Гусева Л.В.,**  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
miss.gusli@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 8529-4003

Научный руководитель: **Березина Т.И.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 1736-1488

### **Роль семьи в выявлении и поддержке одаренных подростков**

*Аннотация:* в статье раскрывается понятие «одарённость» на основе анализа современных отечественных и зарубежных подходов. Рассматриваются ключевые аспекты влияния семейной среды на развитие одарённых подростков, включая роль внимания, эмоциональной поддержки и ценностных установок родителей. Особое внимание уделяется методам выявления одарённости в условиях семьи, в том числе методике экспертных оценок А.А. Лосевой.

*Ключевые слова:* одаренные подростки, одаренность, родители одаренных подростков, поддержка одаренности, выявление одаренности.

**Liliya Guseva,**  
1<sup>st</sup> year student of specialized higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
miss.gusli@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 8529-4003

Academic adviser: **Tamara Berezina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 1736-1488

### **The Role of the Family in Identifying and Supporting Gifted Teenagers**

**Abstract:** this article explores the concept of giftedness through the lens of contemporary Russian and international psychological and pedagogical approaches. It examines the key influences of the family environment on the development of gifted adolescents, focusing in particular on the role of parental attention, emotional support, and value systems. Special emphasis is placed on methods for identifying giftedness within the family context, including A.A. Loseva's expert assessment methodology.

**Keywords:** gifted adolescents, giftedness, parents of gifted children, support for giftedness, identification of giftedness

В современном обществе развитие каждого индивидуума становится ключевым фактором прогресса. В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов указано, что каждый человек имеет способности и таланты, но возможность их проявить будет зависеть от грамотной диагностики и поддержки [3].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (статья 79), образовательные учреждения обязаны создавать условия для выявления и поддержки одарённых детей, что требует взаимодействия с семьёй как ключевым партнёром в этом процессе. Именно семья является первым и наиболее значимым институтом социализации, где формируются основы личности и раскрываются ранние проявления одарённости.

Одаренные подростки представляют собой уникальную категорию, обладающую потенциалом для значительных достижений в различных областях. Однако выявление и поддержка таких талантов требуют особого подхода, в котором семья играет одну из ведущих ролей.

В российском контексте одаренность рассматривается как совокупность выдающихся способностей, позволяющих человеку достигать высоких результатов в различных сферах деятельности. Одаренность может проявляться как в интеллектуальной, так и в творческой, спортивной или социальной сферах, что требует комплексного подхода к её выявлению и развитию. Тем не менее, Д.Б. Богоявленская и другие авторы «Рабочей концепции одаренности» [1] подчеркивают, что «вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «признаки одаренности ребенка». Это акцентирует внимание на необходимости более детального анализа и индивидуального подхода к каждому ребенку, что способствует более эффективной поддержке их талантов.

За рубежом понятие одаренности охватывает широкий спектр способностей, акцентируя внимание на индивидуальных особенностях и потенциале развития. В частности, в США действует программа «Gifted and Talented Education» (GATE), которая охватывает около 6 % школьников, что составляет более 3 миллионов детей. Эта программа направлена на создание условий для раскрытия потенциала одаренных учащихся через специализированные образовательные подходы и поддержку их талантов.

Сравнивая подходы к одаренности в России и за рубежом, можно отметить как сходства, так и различия. Например, в России акцент делается на государственной поддержке через программы и инициативы, тогда как в США и Германии активно развиваются частные и общественные проекты.

Как в РФ, так и за рубежом учеными было создано большое количество методик, которые позволяют диагностировать одаренность. При этом семейная среда чаще всего является первым источником, который может выявить одаренность у подростка.

Наблюдение за повседневной деятельностью подростка является важным инструментом для выявления его склонностей и талантов. Родители, уделяющие внимание тому, как их дети проводят свободное время, могут заметить уникальные особенности их поведения, такие как креативность, аналитическое мышление или лидерские качества. Анализ предпочтений и увлечений подростка помогает выявить его сильные стороны и области, в которых он может достичь успеха.

Обсуждение наблюдений с подростком играет важную роль в формировании доверительных отношений и помогает ребенку почувствовать поддержку со стороны родителей. Общение на тему интересов и увлечений способствует развитию у подростка уверенности в своих силах и поощряет его к дальнейшему самовыражению.

Для выявления одаренности А.А. Лосевой была разработана методика экспертных оценок для родителей и педагогов. В этой методике перечислены 10 сфер, в которых может проявляться одаренность, а также приведены их краткие характеристики [9]:

- Интеллектуальная сфера;
- Сфера академических достижений;
- Творческая сфера;
- Литературная сферы;

- Артистическая сфера;
- Музыкальная сфера;
- Техническая сфера;
- Двигательная сфера;
- Сфера художественных достижений;
- Общение и лидерство.

Родителям или одному из родителей необходимо дать оценку каждой сфере, исходя из того, в какой степени подросток имеет к ней способности и насколько она у него проявлена. Далее суммировать баллы по всем характеристикам внутри каждой «области» таланта. Общее количество набранных баллов внутри одной области (например, «интеллектуальная сфера») разделить на количество вопросов (в этой области их 12) и полученное число записать. Усреднённые результаты по всем областям сравнить между собой. Выделить 3–4 наивысших показателя, и, ориентируясь на них, стремиться создавать условия для развития способностей в этих сферах.

Диагностика одаренности представляет собой первостепенный этап в процессе выявления и развития талантов у подростков, поскольку она позволяет определить индивидуальные способности, склонности и потенциал личности. Согласно современным исследованиям в области педагогической психологии и когнитивного развития, ранняя идентификация одаренности способствует более эффективному построению образовательной траектории, что в дальнейшем обеспечивает максимальную реализацию интеллектуального и творческого потенциала обучающегося.

Однако, несмотря на значимость диагностических методов, ключевым фактором успешного развития одаренного подростка остается социально-психологическая поддержка со стороны семьи. Как отмечает А.И. Доровский [2], даже неблагоприятные социально-экономические условия (такие как материальная недостаточность, неудовлетворительные бытовые условия или неполная семья) оказывают менее выраженное влияние на формирование личности, чем эмоциональная вовлеченность родителей, их психологическая поддержка и устойчивая система семейных ценностей.

Внимание родителей – это не просто участие в жизни ребёнка, а активное наблюдение за тем, как он мыслит, что его увлекает, как он проявляется в нестандартных ситуациях. Подростковая одарённость часто

бывает «скрытой» – она не всегда очевидна в школьных оценках, но может проявляться в нестандартных решениях, высокой чувствительности, упрямстве, глубоком интересе к отдельным темам.

Важно, чтобы родители не просто замечали эти особенности, но и правильно их интерпретировали – не как «странности» или «трудный возраст», а как сигналы потенциала.

В статье «Психологические особенности одаренных подростков» [5] авторы пишут о том, что одаренный подросток в связи с тем, что обладает способностями и качествами личности, которые помогают ему добиваться наибольших успехов по сравнению со своими сверстниками, является высококонкурентным. В связи с этим могут наблюдаться проблемы в социализации.

М.А. Холодная объясняет данную проблему тем, что одаренные подростки в силу своих личностных качеств (склонность ставить завышенные цели, проблемы в коммуникации, повышенная эмоциональная чувствительность и другие) имеют трудности в общении со сверстниками. Страх неудачи и опасения не оправдать ожидания и надежды окружения и значимых взрослых могут привести к тому, что у одаренного подростка может наблюдаться повышенная тревожность, снижение уверенности в себе и спад мотивации [8].

Стремление к сильному чувству справедливости, высокие ценностные ориентиры и моральные стандарты заставляют подростков остро реагировать на ситуации, где они чувствуют несправедливость.

М. Карне и К. Тэкэкс писали, что одаренным детям свойственен нонконформизм [7], в том числе и подросткам.

Подростковый возраст – это время перехода на качественно иной уровень развития. Поэтому так важна эмоциональная поддержка.

Семейные ценности – это фундамент, на котором строится не только поведение, но и система мотивации подростка. Если в семье ценятся знания, саморазвитие, труд, творчество, уважение к личности – подросток впитывает эти установки как норму. Он начинает воспринимать развитие не как внешнее требование, а как внутреннюю потребность.

Ценности семьи определяют, будет ли одарённость замечена, поддержана и направлена. В семьях, где признаётся право ребёнка быть разным, пробовать, ошибаться, где поощряются инициатива и нестандартное мышление, одарённость получает благоприятную среду для роста.

В учебном-методическом пособии Л.Н. Тимерьяновой и

Р.Р. Шафигуллиной [6] представлены рекомендации для родителей одаренных подростков, которые были составлены из мнений разных ученых в области педагогики и психологии. Основные акценты в советах делаются на то, что родительский пример – один из ведущих методов воспитания. Родителям важно сами быть творческими, гибкими, уметь следовать ситуации, придерживаться демократического стиля общения, поощрять и поддерживать самостоятельность подростка, не бояться неожиданных вопросов, а также создавать необходимую предметно-пространственную среду, которая будет содействовать проявлению и развитию подростковой одаренности.

Таким образом, развитие одарённости подростка невозможно без участия семьи как ключевого субъекта социализации и поддержки. Именно в семейной среде впервые проявляются личностные и познавательные особенности подростка, которые могут свидетельствовать о наличии одарённости. Эффективная диагностика, в том числе методиками экспертных оценок, позволяет выявить эти особенности. Однако, даже при наличии талантов, без эмоциональной поддержки, принятия и ценностной направленности внутри семьи одарённость может остаться нераскрытой.

Родители играют важную роль не только в распознавании способностей подростка, но и в формировании условий для их развития. Внимательное отношение, доверительное общение, поддержка индивидуальных интересов и личностных особенностей, а также гибкий подход к воспитанию – все это составляет основу здоровой образовательной среды. Современные исследования подтверждают, что психологический климат в семье оказывает более значительное влияние на формирование личности, чем внешние социальные условия.

В заключении важно отметить, что поддержка семьи – это не вспомогательный, а центральный фактор в системе работы с одарёнными подростками. В условиях актуализации темы человеческого потенциала и индивидуализации образования роль семьи становится особенно значимой и требует дальнейшего осмысления в педагогической науке и практике.

### *Литература*

1. *Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др.* Рабочая концепция одаренности. М.: [б. и.], 2003. 95 с.
2. *Доровской А.И.* Сто советов по развитию одаренности детей:

родителям, воспитателям, учителям. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 310 с.

3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом РФ 03.04.2012 г. URL: <https://rulaws.ru/acts/Kontseptsiya-obschenatsionalnoy-sistemy-vyyavleniya-i-razvitiya-molodyh-talantov/> (дата обращения: 25.05.2025).
4. *Лосева А.А.* Психологическая диагностика одаренности: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Трикста, 2004. 176 с.
5. *Савельева В.В., Антонова Ю.Т.* Психологические особенности одаренных детей // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2024. № 3. С. 146–158.
6. *Тимерьянова Л.Н., Шафигуллина Р.Р.* Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: учебно-методическое пособие. Уфа: Институт развития образования Республики Башкортостан, 2020. 84 с.
7. *Тэкэкс К., Карне М.* Одаренные дети. М.: Прогресс, 1991. 132 с.
8. *Холодная М.А.* Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 149–163.
9. *Черкасова К.А.* Психологические особенности одаренных подростков // Инновационная наука. 2023. № 8-2. С. 100–102.

**Дарашевич Н.А.,**  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
na\_darashevich@student.mpgu.edu  
SPIN-код eLibrary: 4814-5970

Научный руководитель: **Щербина А.И.,**  
кандидат педагогических наук  
SPIN-код eLibrary: 1140-4168

## **Роль психогигиены в психолого-педагогических технологиях здоровьесбережения**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается роль психогигиены и психопрофилактики в контексте психолого-педагогических технологий здоровьесбережения в образовательной среде. Психогигиена определяется как комплекс мер, направленных на поддержание психического и физического здоровья учащихся. Анализируется значимость психогигиенических принципов для формирования здорового психологического климата в образовательных организациях и их влияние на психоэмоциональное благополучие учащихся. В заключение подчеркивается психолого-педагогического сотрудничества психологов и педагогов образовательной организации для сохранения здоровья учащихся и повышения качества образовательного процесса.

*Ключевые слова:* психогигиена, психопрофилактика, здоровьесбережение, образовательная среда, здоровьесберегающие технологии, учебно-воспитательный процесс.

**Natalya Darashevich,**  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
na\_darashevich@student.mpgu.edu  
SPIN-code eLibrary: 4814-5970

Academic adviser: **Anna Shcherbina**,  
Candidate of Pedagogical Sciences  
SPIN-code eLibrary: 1140-4168

## **The role of mental hygiene in psychological and pedagogical health-care technologies**

**Abstract.** This article examines the role of mental hygiene and psychoprophylaxis in the context of psychological and pedagogical technologies for health preservation in the educational environment. Mental hygiene is defined as a set of measures aimed at maintaining the mental and physical health of students. The importance of psychohygienic principles for the formation of a healthy psychological climate in educational organizations and their impact on the psychoemotional well-being of students is analyzed. In conclusion, the importance of psychological and pedagogical cooperation between psychologists and teachers of an educational organization for maintaining the health of students and improving the quality of the educational process is emphasized.

**Keywords:** mental hygiene, psychoprophylaxis, health preservation, educational environment, health-saving technologies, educational process.

Здоровье, физическое и психологическое, является одной из самых глобальных ценностей человека. Его сохранение – это сложный и многогранный процесс, который в современных образовательных организациях осуществляется за счёт внедрения здоровьесберегающих технологий. Психологическое благополучие как педагогов, так и обучающихся неразрывно связано с учебно-воспитательным процессом, и тем, какой эмоциональный фон его сопровождает. Уровень психоэмоционального напряжения в коллективе во многом определяется качеством психогигиены в организации, которое обеспечивает психологическая служба. Поэтому акцент в работе педагогов-психологов заслуженно ставится на технологиях здоровьесберегающей работы организации и на психогигиене, обеспечивающим охрану психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся.

Психологическое здоровье является важной составляющей общего понятия здоровья, которое определяется Всемирной Организацией Здравоохранения как «состояние полного психофизиологического и

общественного удовлетворения, а не лишь отсутствие заболевания или физических повреждений» [1]. Психологическое здоровье выступает основой для гармоничного развития личности, поскольку оно влияет на все аспекты жизни человека: от межличностных отношений до учебной или профессиональной деятельности. Поддержание психического здоровья как взрослых, так и детей – и есть основная задача науки психогигиены.

Являясь одновременно психолого-педагогической и медико-социальной проблемой, здоровье требует комплексного подхода к его сохранению. Этот подход реализуется в применении здоровьесберегающих технологий, которые представляют собой систему всестороннего воздействия, направленного на охрану и укрепление здоровья человека и базируются на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию. Профессор Н.К. Смирнов классифицировал образовательные здоровьесберегающие технологии следующим образом:

- организационно-педагогические технологии;
- психолого-педагогические технологии;
- учебно-воспитательные технологии;
- социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии;
- лечебно-оздоровительные технологии [6].

Из приведённых категорий, психоэмоциональное благополучие наиболее полно обеспечивают психолого-педагогические технологии. В рамках текущего исследования среди их направлений можно выделить следующие, как наиболее существенные с позиции сохранения психологического здоровья обучающихся: снятие эмоционального напряжения и создание благоприятного психологического климата на уроке.

Учитывая тенденции на сжатие учебных программ и модернизацию учебного процесса, нервная система школьников и студентов может быть подверженной перегрузкам, а сами ученики испытывать хронический стресс. Исследования показывают, что суммарный учебный день школьника, нередко превышает рабочий день взрослого человека, и в особенности это касается учеников старшей школы [2]. И в такой ситуации не только психолог, но и преподаватель в ходе своей педагогической практики может применять эффективные методы снятия эмоционального напряжения в классе. Среди таких методов разнообразные игровые технологии, физкультминутки, использование музыки, психогимнастика [7].

Перечисленные технологии создания положительного эмоционального фона по своей сути и цели внедрения относятся к психогигиеническим техникам. Психогигиена – наука об обеспечении, сохранении и поддержании психического здоровья человека [4]. Психогигиена изучает воздействие окружающей среды на психическое здоровье человека, выявляет в ней негативные факторы, а также разрабатывает методы и средства для устранения патогенных влияний на психику.

Психогигиена неразрывно связана с психопрофилактикой, фактически выполняя её первичные функции. В контексте психолого-педагогической деятельности психогигиена ориентирована на ликвидацию факторов риска, сопровождающих образовательный процесс и негативно влияющих на психоэмоциональное благополучие обучающихся.

В педагогической психогигиене есть ряд принципов, обеспечивающих поддержание комфортного психологического климата и сохранение здоровья обучающихся на протяжении учебно-воспитательного процесса:

- положительное отношение к учебе;
- чувство удовлетворения при достижении успехов;
- интерес к изучаемому материалу;
- увлеченность учением;
- устранение однообразных и ненужных наказаний;
- развитие воли;
- коллективизм в воспитании и обучении;
- регулярность и систематичность [3].

Соблюдение перечисленных принципов при проведении занятий не только позволяет сохранить и укрепить психическое здоровье учеников, но и сформировать устойчивое положительное отношение к труду и обучению. Кроме того, психогигиенические требования к организации педагогического процесса являются важным условием для гармоничного развития личности ребенка. Это происходит благодаря созданию позитивной эмоционально-психологической атмосферы в классе, где учитываются ценности и интересы всех участников образовательного процесса. И, учитывая, что в образовательном учреждении дети проводят существенную часть всего своего бодрствования, благоприятная психологическая обстановка в классе оказывает значительное

положительное влияние на здоровье школьников, на их всестороннее развитие, успеваемость и общее благополучие.

Среди психогигиенических мероприятий, проводимых психологами образовательных организаций, наиболее распространены:

- психодиагностика;
- арт-терапия;
- сказкотерапия;
- психогимнастика;
- приёмы мышечной релаксации и т.д. [3].

Можно видеть, что техники психогигиены и методы психолого-педагогического здоровьесбережения не только преследуют одни цели, но и во многих случаях представляют собой одни и те же операции. Из этого следует вывод, что технологии здоровьесбережения, направленные на снятие эмоционального напряжения и создание благоприятного психологического климата, реализуются непосредственно на основе педагогической психогигиены и присущих ей практик.

Таким образом, психогигиена выступает самой основой для создания здоровой образовательной среды. Ответственность за соблюдение психогигиенических норм и проведение должных психопрофилактических мероприятий лежит на психологической службе образовательной организации. Но практическое применение психогигиенических техник успешно в том случае, когда не только психолог, но и каждый преподаватель обладает достаточной квалификацией, чтобы реализовывать свою профессиональную деятельность, не причиняя вреда психологическому состоянию учеников, то есть в рамках психолого-педагогических здоровьесберегающих технологий. Важно не забывать о том, что психолог способен уделить напрямую детям относительно непродолжительное время, а основную часть учебного дня ученики проводят с педагогами, которые имеют гораздо больше возможностей создания и контроля за необходимым психоэмоциональным фоном процесса обучения.

Роль педагогов и школьных психологов в реализации психогигиенических здоровьесберегающих технологий. К сожалению, многие учителя не осознают или осознают не в полной мере то, какое влияние они оказывают на психическое здоровье школьников. В большей степени это касается младших классов, где учитель имеет особый авторитет для своих учеников, приобретая статус значимого взрослого. Поэтому работа психолога напрямую с педагогами должна быть ведущей

стратегией в поддержании здоровой и безопасной атмосферы в образовательной среде.

По итогам исследования можно заключить, что психогигиена является одним из важнейших условий осуществления здоровьесберегающего характера учебно-воспитательного процесса. Те здоровьесберегающие технологии, которые внедряются в образовательную среду с целью повышения уровня психоэмоционального благополучия учеников, строятся на принципах психогигиены и осуществляются посредством психогигиенических практик.

Необходимость соблюдения психогигиенических норм для сохранения и преумножения здоровья – актуальная проблема не только в образовании, она затрагивает все аспекты человеческой жизни. Один из ведущих психологов XX века Абрахам Маслоу высказался на эту тему следующим образом: «Проблема психического здоровья людей столь важна, а исследования в этой области столь трудны, что любые относящиеся к этой области предложения и факты, даже не вполне доказанные, имеют значительную эвристическую ценность» [5].

### *Литература*

1. Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 22.05.2025).
2. *Гольдман С.М., Какадий И.И.* Актуализация психогигиены в обучении школьников // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 2. С. 290–296.
3. *Кокаева И.Ю., Ярычев Н.У.* Педагогическая психогигиена: учебное пособие для магистрантов. Грозный: Чеченский государственный университет им. Ахмата Абдулхамидовича Кадырова, 2019. 168 с.
4. *Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К.* I Медицинская психология. М.: Медицина, 1984. 272 с.
5. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
6. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 272 с.
7. *Эйвазова Л.О.* Здоровьесберегающие технологии: технологии снятия эмоционального напряжения // Интерактивная наука. 2021. № 10 (65). С. 48–49.

**Двойцева В.А.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
vik.dwoitsewa@mail.ru

Научный руководитель: **Болотова Н.П.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 2023-7177

## **Формирование ценностных ориентаций у наркозависимых подростков**

***Аннотация.*** В статье сравниваются понятия «ценности» и «ценностные ориентации», рассматриваются факторы, влияющие на формирование подростковой наркотической зависимости. В последние годы в российском обществе произошли большие перемены. Социальные изменения, которые возникли в нашей стране еще больше привели к обострению проблемы наркомании среди подростков. Ценностные ориентации подростков представляют собой важный аспект их личностного развития и социальной адаптации. Подростковый возраст связан с активным поиском собственной идентичности человека, что отражается на его ценностных ориентациях. Подростки начинают формировать свои убеждения и принципы, осознавать интересы и цели, что может привести к изменению ранее принятых ценностей.

***Ключевые слова:*** ценности, ценностные ориентации, наркозависимость, подростки, потребности, мотив.

**Victoria Dvoitseva,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
vik.dwoitsewa@mail.ru

Academic advisor: **Natalia Bolotova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 2023-7177

## Formation of value orientations in drug-addicted adolescents

**Abstract.** The article compares the concepts of «values» and «value orientations», and examines the factors influencing the formation of teenage drug addiction. In recent years, great changes have taken place in Russian society. The social changes that have taken place in our country have further exacerbated the problem of drug addiction among teenagers. Value orientations of teenagers are an important aspect of their personal development and social adaptation. Adolescence is associated with an active search for a person's own identity, which is reflected in their value orientations. Teenagers begin to form their beliefs and principles, to realize their interests and goals, which can lead to a change in previously accepted values.

**Keywords:** values, value orientations, drug addiction, adolescents, needs, motive.

В современной России проблеме наркотической зависимости у подростков уделяется особое внимание. По данным Министерства здравоохранения, за последние пять лет число подростков, которые страдают наркотической зависимостью, увеличилось почти в восемь раз, что говорит о росте наркотизации среди школьников и молодежи.

К проблеме подростковой зависимости чаще всего подходят с медицинской точки зрения, пытаясь понять, как запрещённые вещества влияют на физиологическое состояние зависимого подростка, из-за этого долгое время проблема мотивационно-ценностных ориентаций наркозависимых оставалась без рассмотрения и внимания со стороны психологов. Мотивационно-потребностная сфера является важным структурным компонентом личности, поэтому употребление наркотических веществ может привести к ее изменению и дальнейшей деформации [3].

В настоящее время проблема подростковой наркомании становится все более актуальной и требующей системного изучения мотивов употребления запрещённых веществ среди школьников и молодежи.

Социальные сети и современные технологии также оказывают значительное влияние на ценности подрастающего поколения. Доступ к большому количеству информации и возможности дистанционного общения могут расширить горизонты подростка и способствовать формированию разнообразных ценностей.

Подростковый возраст – это один из периодов жизни человека.

Границы подросткового возраста в различных периодизациях различны, но в целом, их продолжительность рассматривают от 11 до 17 лет.

С.Л. Рубинштейн рассматривал ценностные ориентации как эмоциональные переживания своей жизни и отношение к ней. Только через пережитый опыт и пройденные страхи можно определить собственное «Я».

А.Н. Леонтьев утверждал, что личность формирует свои ценностные ориентации в процессе индивидуальной деятельности благодаря процессу социализации. Именно в подростковом возрасте человек вступает на новый уровень самосознания, что является одним из важнейших условий развития и формирования его ценностных ориентаций. А.Н. Леонтьев выделял следующие формы существования ценностей:

- 1) предметное воплощение идеалов человека;
- 2) мотивационная структура личности;
- 3) общественные идеалы [2].

Е.В. Змановская утверждает, что самым чувствительным периодом для формирования зависимого поведения является подростковый возраст. По данным статистики около 70 % взрослых людей с зависимым поведением впервые попробовали наркотические вещества именно в период подросткового возраста (12–15 лет) [1]. Подросток наиболее подвержен влиянию референтной группы, у него начинает формироваться самооценка, которая на первых этапах сильно зависит от мнения окружающих людей, нравственные ценности и идеалы только начинают появляться в этом возрасте, что говорит о возможности вмешательства в этот процесс других людей и угрозе их дальнейшей деформации. Подросток стремится узнать себя и испытать новые чувства, что может являться толчком для формирования аддиктивного поведения.

**Цель исследования:** выявить и сформировать ценностные ориентации у наркозависимых подростков.

**Методики исследования:**

- 1) методика Ш. Шварца «Ценностный опросник»;
- 2) методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций».

**Выборка:** составила 60 человек: 30 подростков из реабилитационного центра (11 девочек и 19 мальчиков), 30 подростков из школы (21 девочка и 9 мальчиков).

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов. На первом этапе исследования были выявлены ценности у подростков с

наркотической зависимостью, находящихся в реабилитационном центре и у подростков, обучающихся в средней общеобразовательной школе. На основе полученных данных была разработана и проведена программа, способствующая формированию ценностей, которая включала в себя интерактивные методы обучения: кейсы, презентации, фильмы, игры, мастер-классы и «разговоры о Важном». После проведения программы был контрольный этап исследования для сравнения ценностей до и после поведения программы.

*Таблица 1*

**Значение показателя Т-критерий Вилкоксона  
для контрольной группы испытуемых (Показатели  $T_{ЭМП}$ )  
по методике Ш. Шварца «Ценностный опросник»**

Ценность	Значение показателя Т-критерия Вилкоксона	Зона
Власть	$T_{ЭМП} = 20$	Зона значимости
Конформность	$T_{ЭМП} = 13.5$	Зона незначимости
Традиции	$T_{ЭМП} = 1$	Зона значимости
Доброта	$T_{ЭМП} = 44.5$	Зона значимости
Универсализм	$T_{ЭМП} = 106.5$	Зона незначимости
Самостоятельность	$T_{ЭМП} = 1$	Зона значимости
Стимуляция	$T_{ЭМП} = 13.5$	Зона незначимости
Гедонизм	$T_{ЭМП} = 40.5$	Зона значимости
Традиции	$T_{ЭМП} = 20$	Зона значимости
Достижения	$T_{ЭМП} = 4$	Зона значимости

При интерпретации результатов по методике Ш. Шварца «Ценностный опросник» были обнаружены следующие данные:

1) подростки с наркотической зависимостью в большей степени выбирали следующие ценности: удовольствие, чувство принадлежности, богатство, жизнь полная впечатлений, креативность, здоровье, наслаждение жизнью, потворство желаниям;

2) значимые различия по Т-критерию Вилкоксона были выявлены у следующих групп ценностей: власть, традиции, доброта, гедонизм, традиции, достижения.

Таблица 2

**Значение показателя Т-критерий Вилкоксона  
для контрольной группы испытуемых (Показатели  $T_{ЭМП}$ )  
по методике С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры  
ценностных ориентаций»**

Ценность	Значение показателя Т-критерия Вилкоксона	Зона
Здоровье	$T_{ЭМП} = 13.5$	Зона незначимости
Приятное времяпровождение, отдых	$T_{ЭМП} = 1$	Зона значимости
Высокое материальное благополучие	$T_{ЭМП} = 139.5$	Зона незначимости
Любовь	$T_{ЭМП} = 3$	Зона значимости
Поиск и наслаждение прекрасным	$T_{ЭМП} = 4$	Зона значимости
Общение	$T_{ЭМП} = 45.5$	Зона значимости
Помощь и милосердие к другим людям	$T_{ЭМП} = 1$	Зона значимости
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	$T_{ЭМП} = 178.5$	Зона незначимости
Высокий социальный статус и управление людьми	$T_{ЭМП} = 112$	Зона незначимости
Познание нового в мире, природе, человеке	$T_{ЭМП} = 106.5$	Зона незначимости
Признание и уважение людей, влияние на окружающих	$T_{ЭМП} = 87$	Зона незначимости

При интерпретации результатов по методике С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций» были обнаружены следующие данные:

1) преобладающими ценностями у наркозависимых подростков являются: здоровье (13 человек), приятное времяпровождение (5 человек), поиск и наслаждение прекрасным (5 человек);

2) наркозависимые подростки не выбирали следующие ценности: признание и влияние на окружающих, помощь и милосердие к другим людям, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;

3) значимые различия по Т-критерию Вилкоксона были выявлены у следующих групп ценностей: приятное времяпровождение, отдых, любовь, поиск и наслаждение прекрасным, общение, помощь и милосердие к другим людям.

Проведенное исследование показало, что для большинства опрошенных подростков с зависимостью были важны ценности, связанные с творчеством, гедонизмом, отдыхом и развлечениями. Ценности, связанные с помощью близким и уважением старших, любовью, уважением, милосердием и семьей были выражены в меньшей степени. Разработанная нами программа, с включением интерактивных методов позволила выявить и провести диагностику существующих ценностей наркозависимых подростков, внедрить в программу семинары, тренинги, занятия по этике, морали и социальной ответственности, мотивировать подростков к формированию духовно-нравственных ценностных ориентаций. Результаты после проведения программы показали, что у наркозависимых подростков стали более выраженными семейные, патриотические и ценности, связанные с гуманизмом, что может говорить об эффективности разработанной программы.

### *Литература*

1. *Змановская Е.В.* Эмпирическое обоснование структурно-динамической концепции девиантного поведения // Медикобиологическая и социально-психологическая проблема безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2012. № 4. С. 96–102.
2. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43с.
3. *Надирашвили Ш.А.* О формировании и смене социальных установок личности // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 32–39.
4. *Ольшанский В.Б.* Личность и социальные ценности // Социология в СССР. М.: Мысль. 1966. 25 с.
5. *Ошевский Д.С., Балашова Е.О.* Искажение ценностных ориентаций как фактор риска употребления подростками психоактивных веществ // Психология и право. 2012. № 2. С. 20–24.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1980. С. 3–15.

**Динь Л.М.Т,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
dlmthuy.ru@mail.com

Научный руководитель: **Лопатина И.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5210-1061

## **Особенности страхов у детей дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь между особенностями стиля воспитания родителей и зарождением страхов у детей дошкольного возраста. Выявляются виды детских страхов и причины, способствующие их появлению. Производится анализ результатов исследования страхов детей дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений. Предлагаются способы профилактики страхов детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* страх, дети дошкольного возраста, детско-родительские отношения, стиль воспитания, семья, профилактика страха.

**Le Mong Thuy Dinh,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
dlmthuy.ru@mail.com

Academic adviser: **Irina Lopatina,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5210-1061

**Features of fears in preschool children  
In the context of parent-child relationships**

**Abstract.** This article examines the relationship between parenting styles and the development of fears in preschool children. It identifies different types of childhood fears and the causes that contribute to their emergence. The paper analyzes the results of a study on fears in preschoolers within the framework of parent-child relationships. It also proposes methods for preventing fears in preschool children.

**Keywords:** fear, preschool children, parent-child relationships, parenting style, family, fear prevention.

Первые годы жизни играют решающую роль в формировании и развитии личности ребенка. Это важный этап, в течение которого дети учатся понимать и регулировать свои эмоции. Большинство детей, особенно дошкольного возраста, переживают определенные общие страхи на различных этапах своего развития. К таким страхам относятся страх перед темнотой, насекомыми, незнакомыми людьми и разлукой с родителями. Нерешенные страхи могут оказывать долгосрочные негативные эффекты на эмоционально-психологическое развитие ребенка и его способность к социализации в будущем.

Тема «страхов» у детей рассматривается как важный объект исследования, особенно в аспекте изучения, оценки и преодоления страхов у дошкольников. Глубокий анализ этой темы позволяет получить ценную информацию о том, как образовательная поддержка и внимание родителей могут влиять на развитие детей на этом этапе их жизни.

Вопросы, связанные с формированием страхов у детей дошкольного возраста, требуют тщательного исследования. Факторы, способствующие возникновению и усилению страхов, необходимо изучать для разработки подходящих методов профилактики и вмешательства. Семейные отношения, степень привязанности и стиль воспитания родителей играют ключевую роль в этом процессе и требуют особого внимания, так как именно эти аспекты взаимодействия в семье в значительной мере определяют эмоциональное развитие ребенка.

Важно отметить, что некоторые страхи являются врождёнными и присутствуют уже в возрасте восьми месяцев. Например, страх боли, незнакомых людей и резких звуков.

По А.И. Захарову, мы определяем страх как «аффективное (эмоционально обостренное) отблеск определенной опасности жизни и благополучию человека» [6]. Данная точка зрения подразумевает, что страх – это не элементарно подсознательная реакция, а конфигурация

психической активности, имеющая защитное смысл и помогающая людям, тем более детям, откликаться на вероятные угрозы. А.И. Захаров считал, что процесс урбанизации, который в настоящее время происходит, отдаляет людей от их естественной среды обитания, что приводит к усложнению отношений между людьми, а также увеличению их темпа жизни. Неважно, прямо или косвенно, через родителей, эти изменения могут негативно сказываться на эмоциональном развитии детей и способствовать проявлению различных видов страхов у детей.

Многие страхи обусловлены возрастными особенностями и имеют, как правило, нестойкий характер. Так, основными страхами для детей дошкольного возраста являются страх темноты и замкнутого пространства. А.Д. Битнер утверждает, что после 5 лет к указанным страхам добавляется страх смерти, выступающий центральным звеном всех страхов [2].

Однако есть страхи, которые сложно и долго переживаются. К ним относятся невротические страхи, которые являются более интенсивными и продолжительными. Они могут соединяться с иными расстройствами нервной системы. Ввиду чувствительности и уязвимости психики многие страхи способны оказывать сильное воздействие на поведенческие, эмоциональные, психические стороны ребёнка. Страхи неблагоприятно влияют на формирование характера ребёнка. Они могут также способствовать таким сбоям в организме, как учащенное сердцебиение, сбои в работе мышечной и дыхательной систем, влиять на дальнейшее развитие ребёнка.

Невыявленные страхи дошкольников могут в дальнейшем сказываться на их взаимоотношениях с учителями и одноклассниками, также могут быть преградой для успешной социализации в обществе, которая активно протекает в детском возрасте, когда усваиваются социальные нормы, закладываются ценностные ориентации, формируются мотивы социального поведения.

В связи с указанными обстоятельствами определяем, что выявление путей появления страхов и способов их преодоления является актуальным вопросом современности.

Существует множество видов детских страхов. А.И. Захаров даёт такую их классификацию:

– конкретные страхи. Они являются реакцией на опасности от предметов и явлений окружающей среды;

– символические страхи основаны на фантазии и не соотносятся с конкретным предметом либо явлением;

– появление устойчивых страхов способствует появлению нежелательных черт характера [6].

З. Фрейд предложил уникальный подход к психологии, в котором он рассматривал страх как важный фактор формирования человеческой психики. В его концепции психоанализа проблема страха занимает особое место. Он утверждал, что «...проблема страха – узловым пунктом, в котором сходятся самые различные и самые важные вопросы, тайна, решение которой должно пролить яркий свет на всю нашу душевную жизнь» [13]. В упомянутом произведении З. Фрейд выделяет два вида страха: невротический страх и истинный страх. Истинный страх можно понимать как реакцию на реальную внешнюю опасность и проявление инстинктивного поведения. Человек оценивает ситуацию и совершает определенные действия, под воздействием бессознательного импульса. Такие действия направлены на сохранение собственной жизни. Три основных вида страха: реалистичный страх (*real anxiety*), социальный страх (*moral anxiety*) и невротический страх (*neurotic anxiety*) [14].

Л.А. Петровская, Т.М. Мишина, А.С. Спиваковская считают, что одна из причин детских страхов – сложные отношения в семье. Безусловно, семья закладывает фундамент физического, психического, социального развития ребёнка, способствует формированию эмоционально-нравственного опыта. Именно в семье ребёнок заимствуют модели эмоционального реагирования.

Значение семьи для ребенка заключается в получении любви, эмоциональной поддержки, уважении и защите. Также для него важно быть принятым родителями таким, каким он есть. Однако в современном обществе наблюдается обеспокоенность родителей будущим своих детей, связанная с социально-экономической обстановкой в стране. Ввиду этого, они проявляют либо излишнюю требовательность, либо чрезмерное равнодушие. Кроме того, родители не всегда способны правильно и адекватно реагировать на эмоциональное состояние ребенка.

Детско-родительские отношения – отношения, которые имеют избирательную в эмоциональном и оценочном плане связь ребёнка с родителями [10].

Важно отметить, что психоэмоциональное благополучие ребёнка и характер детско-родительских отношений находятся в тесной связи.

Внутрисемейные отношения следует рассматривать как главный фактор формирования ребенка.

Множество исследований посвящено вопросу влияния семейного воспитания на присутствие страхов у дошкольников. Так, Ю.А. Кочетова называет следующие причины детских страхов:

- отсутствие эмоциональной близости между родителями и детьми;
- неумение или нежелание родителей воспринимать состояние ребёнка и разбираться в причинах;
- отсутствие телесного контакта [8].

Также среди главных проблем внутрисемейных отношений, способствующих зарождению страхов у дошкольника, является неадекватная воспитательная позиция родителей, нарушение контакта ребёнка с родителями по причине раздельного проживания или длительного отсутствия, чрезмерная принципиальность родителей, большое количество запретов,

Кроме особенностей детско-родительских отношений важное место в развитии страхов у детей считаются индивидуально-психологические особенности родителей и их собственные страхи и тревоги. Безусловно, если родитель не выступает гарантом безопасности, а сам испытывает страхи, то ребёнок тоже начинает бояться. Таким образом появляются внушенные страхи.

По мнению А.И. Захарова, больше страхов наблюдается у тех детей, которые считают мать главной в семье [6]. Конфликтные отношения в семье способствуют появлению страха животных, родителей, стихий и болезней. Особенно данная тенденция проявляется у девочек. Значительное число страхов, согласно А.И. Захарову, выявлено у мальчиков, которые воспитываются в неполных семьях. При этом отмечается, что меньше страхов испытывают мальчики, чьи отцы страдают алкогольной зависимостью. Данное обстоятельство связано с адаптацией к психотравмирующей ситуации, при которой агрессивное состояние отца со временем не воспринимается как опасное.

Эмоциональное отвержение со стороны родителей приводит к зарождению медицинских страхов и страха смерти. При условии принятия ребенка наблюдается снижение социальных страхов.

В контексте исследуемой проблемы следует рассмотреть понятие «стиль воспитания», которое определяет те методы и способы, с помощью которых осуществляется процесс воспитания. Характеристиками стиля воспитания выступают:

- внимание к ребёнку;
- особенности родительского контроля;
- уровень удовлетворения его потребностей.

Л.А. Головей предлагает более широкое понятие – «тип семейного воспитания». Его признаками являются:

- реализация воспитательного воздействия;
- эмоциональное отношение к ребёнку;
- стиль общения;
- уровень удовлетворения потребностей;
- степень внимания к ребёнку [3].

Определим основные типы семейного воспитания.

Авторитетный тип характеризуется поощрением личной ответственности и самостоятельности ребенка, вниманием к потребностям ребенка. Родители обучают осмысленному поведению, оказывают ребенку помощь. Также они проявляют твердость в установленных семейных традициях и отстаивают справедливость.

Авторитарная тип основан на наказании, ограничении самостоятельности ребенка. Родители не обосновывают свои требования и осуществляют жесткий контроль. Дети при этом замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны. Девочки в большинстве своем пассивны и зависимы, мальчики – неуправляемы и агрессивны.

Авторитарный тип воспитания выявляется практически во всех видах страхов. Соответственно, такой тип воспитания является наиболее неблагоприятным для психического развития ребенка.

При либеральном типе родители предъявляют ребенку минимум требований. Они редко наказывают детей, дают детям много свободы, не устанавливая практически никаких ограничений.

Индифферентная тип характерен для родителей, которые не реагируют на потребности ребенка, безразличны к нему, закрыты от общения. Как правило, они слишком увлечены решением собственных проблем, поэтому не способны в полной степени заниматься воспитанием ребенка.

И.В. Кольцова, вслед за А.Я. Варгой и В.В. Столиным, выявляет следующие типы родительского отношения.

- «Принятие-отвержение». При принятии ребенка уважают как личность, поддерживают, одобряют планы и интересы. Отвержение приводит к страху перед жизнью, медицинским и социальным страхам.

– «Авторитарная гиперсоциализация» характеризуется строгой дисциплиной со стороны родителей и безоговорочным послушанием со стороны детей. Родители навязывают свою точку зрения, строго следят за привычками и даже чувствами своего ребенка. Соответственно, появляется страх не соответствовать ожиданиям, страх наказания, физического ущерба.

– «Маленький неудачник» – тип отношений, при котором родители приписывают ребёнку социальную и личную несостоятельность, не воспринимают всерьез его мысли, интересы, чувства. Ребёнок кажется неспособным противостоять дурному влиянию. Данные взаимоотношения приводят к медицинским страхам, страху смерти, страху сказочных персонажей, страху одиночества и потери близких.

– При «симбиозе» родители испытывают тревогу за ребенка, стараются защитить, воспринимают как маленького и беззащитного, вследствие чего возникает страх потери близких и страх смерти.

– При «кооперация» родители интересуются делами и планами ребенка, ценят его способности, проявляют гордость за высокие достижения [7].

Нами было проведено исследование страхов 40 детей (из них 20 мальчиков и 20 девочек) в возрасте от 4 до 6 лет на Детском Саду № 9 в районе 3, расположенном в городе Хошимин, Вьетнам.

Цель исследования – изучить особенности страхов у детей дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений.

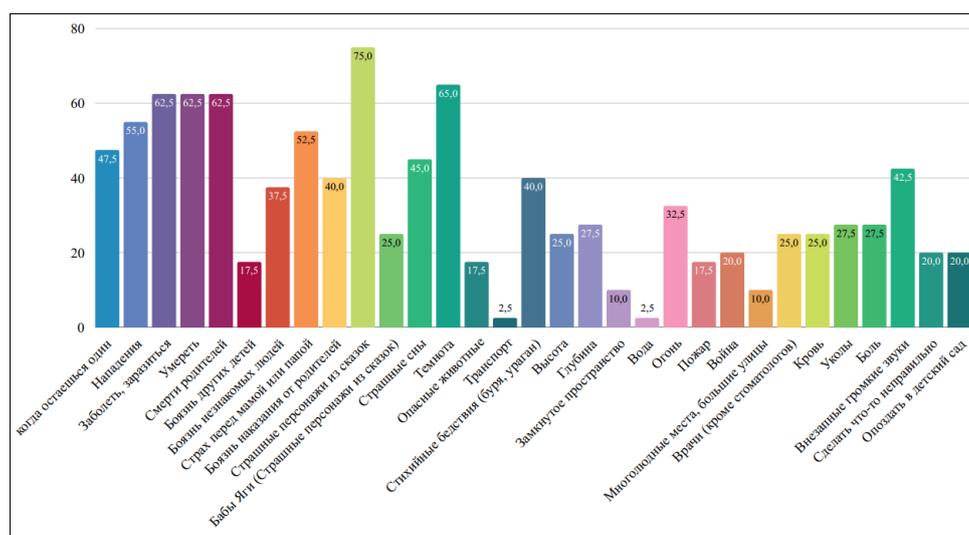


Рис. 1. Процентное соотношение страхов у детей дошкольного возраста

На рис. 1 видно, что наиболее распространенными страхами у детей дошкольного возраста являются страх перед мифическими и вымышленными персонажами (75 %), за которым следует страх перед темнотой (65 %); Страх смерти или смерти родителей, а также страх болезни составили 62,5 %. Высоки также страхи, связанные с зависимостью от родителей, например, страх родителей (52,5 %). Кроме того, страх остаться в одиночестве составляет 47,5 %, что свидетельствует о том, что дети, как правило, отдаляются от своих родственников. Другие страхи, такие как страх ночных кошмаров (45 %), страх громких, резких звуков (42,5 %), страх стихийных бедствий, страх наказания (40 %), встречаются реже, но все равно являются важными факторами, требующими внимания в процессе психологического развития детей.

Чтобы определить причины этих разных уровней страха, исследование основано на предположении, что важную роль играют отношения между родителями и детьми. Эти отношения не только влияют на способность ребенка противостоять страху, но также являются фундаментальным фактором эмоционального развития ребенка.

Результаты опроса показывают, что, независимо от гендерных различий, дети дошкольного возраста имеют ряд обих страхов и выражают их с одинаковой частотой. К этим страхам относятся: страх вымышленных, страшных персонажей сказок (Баба Яга, чудовища...), страх темноты, страх смерти и страх ухода родителей, страх страшных снов и чувство тревоги перед сном, страх резких звуков, а также страх уколов и страх боли. Все это типичные страхи у детей дошкольного возраста, отражающие особенности психологического и эмоционального развития на этом этапе, когда воображение сильно развито, потребность в защите высока, а способность различать реальность и фантазию ограничена.

В этом возрасте гендерные различия между мальчиками и девочками незначительны. Вместо этого решающую роль играют общие факторы развития возраста, особенно потребность в безопасности, привязанность к родителям и чувство отсутствия контроля в незнакомых или болезненных ситуациях. Это показывает важность создания безопасной, эмоционально стабильной среды и поддержки детей в выражении и преодолении тревог и страхов, типичных для дошкольного возраста.

Методом используемым для изучения детско-родительских отношений, является методика определения характера детско-родительского взаимодействия И.М. Марковской.

Поскольку мы использовали методику на вьетнамской выборке, то мы её проверили надёжность по методу Альфа Кронбаха. Полученные результаты показали, что коэффициент альфа Кронбаха достигал от 0,743 до 0,855, что свидетельствует о согласованности и высокой надёжности инструментов измерения.

На основе статистики уровня страхов у детей, проведен расчет значения корреляции Спирмена для выявления связи типа детско-родительского отношения и показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия с уровнем страхов у детей. Результаты, показаны на таблицу 1.

*Таблица 1*

**Корреляционные значения количества страхов детей с особенностями детско-родительских отношений**

<b>Компоненты ВВР</b>	<b>Страхи, Rs</b>	<b>p =</b>
Нетребовательность-Требовательность	0,023	0,888
Мягкость-Строгость	<b>0,863</b>	<b>0,001</b>
Автономия-Контроль	0,104	0,522
Эмоциональная дистанция-Близость	<b>-0,912</b>	<b>0.001</b>
Отвержение-принятие ребенка	<b>-0,889</b>	<b>0.001</b>
Отсутствие сотрудничества-Сотрудничество	-0,170	0,294
Тревожность за ребенка	<b>0,898</b>	<b>0,001</b>
Непоследовательность – Последовательность	0,196	0,225
Воспитательная конфронтация	<b>0,901</b>	<b>0.001</b>
Удовлетворенность ребенком отношениями	-0,017	0,915

Результаты корреляционного анализа Спирмена показали статистически значимую связь ( $p=0,01$ ) компонентов детско-родительского взаимодействия с уровнем страхов у детей. В частности, что детский страх имел сильную отрицательную корреляцию между эмоциональной близостью родителей ( $R_s=-0,912$ ) и принятием ребенка ( $R_s=-889$ ). Это означает, что чем более эмоционально близки или

принимают родители своих детей, тем меньше они будут бояться. Напротив, такие факторы, как строгость ( $R_s=0,863$ ) и забота о детях ( $R_s=0,898$ ) положительно коррелировали с уровнем страха. Это значит, что чем строже или излишне тревожнее родители относятся к своим детям, тем более пугливыми они становятся. Кроме того, другие компоненты, такие как требовательность ( $R_s=0,023$ ), автономия–контроль ( $R_s=0,104$ ), кооперативность ( $R_s=-0,170$ ), последовательность ( $R_s=0,196$ ) и удовлетворенность отношениями ( $R_s=-0,017$ ) не показали статистически значимых корреляций с уровнем страха у детей.

Результаты исследований показывают, что особенности семейной обстановки связаны с количеством страхов у детей. Дети, получающие от родителей близость, любовь и принятие, реже проявляют страх. Между тем, чрезмерно строгое воспитание, чрезмерная родительская тревожность или семейные конфликты повышают вероятность развития у детей страхов. В частности, такие факторы, как требовательность или последовательность в воспитании, не оказали явного влияния на количество страха у детей. Это подчеркивает решающую роль семейной привязанности и соответствующих методов обучения в оказании помощи детям в преодолении детских страхов.

Конкретно, чем больше количество строгости у родителей в отношении к детям, тем меньше количество страхов у них.

У ребенка нет опыта справляться со страхами, поэтому взрослым важно уметь понимать причины их появления, помогать ребёнку правильно реагировать на них. Ввиду этого родители должны осуществлять профилактику возникновения страхов.

А.В. Масляная выделяет следующие аспекты семейной профилактики [9]:

- эмоционально-волевой. родители принимают ребенка как личность вне зависимости от черт его характера, осуществляют эмоциональную поддержку;

- когнитивный. родителям следует говорить о страхах, о причинах тех или иных событий;

- психогигиенический. родители должны следить за правильным питанием, режимам труда и отдыха, формировать навыки здорового образа жизни, чтобы ребенок развивался физически и психологически.

С целью преодоления детских страхов, вызванных особенностями детско-родительских отношений, образовательным организациям важно осуществлять комплексную работу с семьёй.

Во-первых, необходимо проводить разъяснительную беседу и ознакомление с результатами исследования в допустимой форме.

Во-вторых, осуществлять консультации со специалистами по коррекции травмирующего стиля воспитания, обучению эффективным способам коммуникации и выражения любви к ребенку, пополнению словаря эмоциональной лексики, способам стимулирования ребенка к доверительному общению.

В-третьих, использовать такие активные формы взаимодействия с родителями, как тренинги и семинары, на которых могут рассматриваться особенности психического развития детей дошкольного возраста, изучаться современные методы и технологии работы с детьми.

Таким образом, семья играет важную роль не только в процессе формирования ребенка как личности, но и в вопросах его психического развития. От особенностей детско-родительских отношений зависит интенсивность и характер страхов.

Так, при воспитании, основанном на понимании, поддержке и заботе, количество страхов дошкольников значительно снижается, что позволяет им не испытывать психологический дискомфорт. Неправильный подход к процессу воспитания порождает ранимость, уязвимость, незащищенность, беспомощность дошкольника, что приводит к увеличению количества страхов.

### *Литература*

1. *Бирина Е.Р., Гордеева В.В.* Причины появления детских страхов, их виды и пути преодоления // Вестник Пензенского государственного университета. 2022. № 3. С. 9–12.
2. *Битнер А.Д.* Страхи дошкольников // Научные достижения и открытия современной молодёжи: сб. статей победителей междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и Просвещение. 2017. С. 1033–1037.
3. *Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е. и др.* К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель-ребёнок»: теоретически и эмпирический аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 2. Серия 12. С. 84–95.
4. *Гут Ю.Н., Шкинев С.В., Доронина Н.Н. и др.* Взаимосвязь родительского воспитания и выраженности страхов у старших дошкольников // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 106–113.

5. Довгая Н.А., Малых А.Е., Гармашова Е.О. Страхи современных детей дошкольного возраста в социокультурном контексте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. Вып. 1. С. 49–61.
6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2000. 448 с.
7. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние типа детско-родительских отношений на возникновение страхов в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. № 2. Т. 11. С. 45–54.
8. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 77–87.
9. Масляная О.В. Профилактика страхов детей старшего дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4 (57). С. 129–133.
10. Плотникова С.В. Теоретические аспекты проблемы взаимосвязи детско-родительских отношений со страхами детей // Вестник науки и образования. 2021. № 1 (104). Ч. 2. С. 80–82.
11. Сергуничева Н.А. Возрастно-половые и семейные факторы страхов и тревожности у старших дошкольников // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. Вып. 4. С. 561–573.
12. Тугулева В.Г., Овсянникова Е.А., Хабибулин Д.А. Профилактика и пути преодоления ситуативных страхов у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 3 (65). С. 315–318.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. СПб., 2015. 394 с.
14. Freud S. Inhibitions, Symptoms, and Anxiety. London, 1977. 400 p.

**Еникеева Д.Н.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
di.psycholog@gmail.com

Научный руководитель: **Пучкова Е.Б.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 3330-1677

## **Когнитивный подход к повышению уровня психологического благополучия личности**

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению когнитивных предикторов психологического благополучия личности. По результатам исследований отечественных и зарубежных авторов нами были выделены такие предикторы, как эмоциональный интеллект, рефлексия и критическое мышление. Проведенное исследование позволяет утверждать, что психологическое благополучие непосредственно связано с уровнем развития эмоционального интеллекта и рефлексии. При этом критическое мышление очевидным образом не связано с психологическим благополучием личности. По результатам исследования даны рекомендации по повышению психологического благополучия с опорой на выделенные предикторы.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, эмоциональный интеллект, рефлексия, критическое мышление, понимание эмоций.

**Dina Enikeeva,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
di.psycholog@gmail.com

Academic adviser: **Elena Puchkova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 3330-1677

## **A cognitive approach to improving the level of psychological well-being of an individual**

**Abstract.** This article is devoted to the study of cognitive predictors of psychological well-being of an individual. Based on the results of research by domestic and foreign authors, we have identified such predictors as emotional intelligence, reflection and critical thinking. The conducted research suggests that psychological well-being is directly related to the level of development of emotional intelligence and reflection. At the same time, critical thinking is obviously not related to the psychological well-being of a person. Based on the results of the study, recommendations are given for improving psychological well-being based on the selected predictors.

**Keywords:** psychological well-being, emotional intelligence, reflection, critical thinking, understanding emotions.

В настоящее время исследование психологического благополучия становится всё более актуальным. В процессе изучения этой проблемы выявляются и всесторонне рассматриваются те факторы, под влиянием которых человек чувствует себя счастливым: ощущает гармонию с самим собой, с другими людьми и окружающим миром в целом, испытывает радость, ощущает наполненность жизни. Исследователи полагают, что когнитивная сфера индивида влияет на его оценку самого себя, своей жизни и внешнего мира вообще, и, следовательно, взаимосвязана с благополучием, как конечной интегративной характеристикой.

Психологическое благополучие является динамическим образованием, связанным с социальным и личностным развитием. Основными факторами, определяющими уровень благополучия, являются отношения с окружающими, социальная реализованность и достижение психологической зрелости. К компонентам психологического благополучия относят самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, контроль над окружением, целенаправленность жизни, личностный рост. Высокий уровень благополучия характеризуется наличием внутреннего контроля, развитыми навыками планирования, благоприятными отношениями с окружающими, чувством собственного достоинства. Низкий уровень психологического благополучия проявляется неуверенностью в себе, эмоциональной лабильностью, недовольством собой, ожиданием неудач, несамостоятельностью,

сниженной самооценкой, трудностями в социальных контактах, недоверием [2].

Повышение психологического благополучия личности требует комплексного подхода, включающего развитие таких качеств, как эмоциональный интеллект, критическое мышление и рефлексия.

Эмоциональный интеллект трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими. Личности с высоким уровнем эмоционального интеллекта легче преодолевают возникающие перед ними трудности, стрессогенные ситуации и межличностные конфликты благодаря своим способностям к аффективному самоконтролю и эмпатическому восприятию чувств других. Эмоциональный интеллект является важным фактором поддержания психологического благополучия, способствуя созданию позитивной внутренней среды и гармонии в отношениях с окружающими [1].

Рефлексия – это процесс осмысления собственного опыта, мыслей и чувств. Она играет важную роль в личностном развитии и самопознании. Благодаря рефлексии личность приобретает способность критически оценивать свою жизнь, вносить необходимые изменения и поддерживать определенный уровень психологического комфорта. Но есть также сведения о том, что чрезмерное «самокопание» может ухудшать эмоциональное состояние и самоотношение человека [3; 4].

Критическое мышление, которое также называют рефлексивным, – это способность объективно анализировать информацию, делать выводы на основе фактов и логики, а также осознавать возможные предвзятости и ограничения в собственном мышлении. Критическое мышление позволяет человеку мыслить независимо, избегать манипуляций и принимать ответственность за свои убеждения и поступки [5].

Было проведено эмпирическое исследование на выборке из 62 обследуемых женского и мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет. Методики исследования: шкала психологического благополучия К. Рифф; опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; тест эмоционального интеллекта ЭМИн Д.В. Люсина; тест критического мышления» Л. Старки. Метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

По результатам исследования психологического благополучия было выявлено, что большая часть обследуемых имеет высокий (45 %) или средний уровень (37 %), опыт положительных, доверительных взаимоотношений, обладает чувством самосовершенствования и

саморазвития с течением времени, а также имеет позитивную оценку себя и своих многообразных качеств. От 60 до 71 % обследуемых набрали средние баллы по шкалам «системная рефлексия», «интроспекция» и «квазирефлексия», из чего можно сделать вывод, что большинство обследуемых обладает умеренно выраженной способностью к самодистанцированию и анализу себя «со стороны». Около 64 % испытуемых получили высокие результаты по интегральной шкале эмоционального интеллекта. Остальные 36 % обследованных имеют средние результаты по рассматриваемому показателю. Около 89 % от общего числа испытуемых, набрали средний результат по тесту критического мышления, и только 11 % обследованных – высокий результат.

Показатели психологического благополучия были скоррелированы с предполагаемыми предикторами. По итогам проведения корреляционного анализа было выявлено, что уровень психологического благополучия имеет значимую прямую взаимосвязь с уровнем системной рефлексии ( $r_s=0,282$  при  $p<0,05$ ) и значимую обратную взаимосвязь с уровнем интроспекции ( $r_s=-0,665$  при  $p<0,01$ ). Общий уровень психологического благополучия человека положительно связан с уровнем развития его общего эмоционального интеллекта ( $r_s=0,480$  при  $p<0,01$ ). В процессе анализа корреляции между показателями психологического благополучия и критическим мышлением не было выявлено статистически значимых взаимосвязей.

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие рекомендации по увеличению уровня психологического благополучия:

1. На первом месте стоит развитие эмоционального интеллекта, необходимого не только для лучшего понимания других людей, но и самого себя:

– для формирования навыка осознания своих эмоций и причин их возникновения человеку необходимо регулярно спрашивать себя о том, какие эмоции он испытывает в конкретный момент и почему;

– для развития навыка эмпатии важно время от времени ставить себя на место других людей, чтобы понять их точку зрения и переживания; эмпатия помогает строить здоровые отношения и избегать конфликтов.

– для совладания со стрессом стоит отработать несколько действенных способов справиться со стрессовыми ситуациями

(медитация, физические упражнения или ведение дневника), что позволит сохранять спокойствие и ясность ума;

– полезный навык – умение выражать свои чувства открыто и конструктивно, избегая активной и пассивной агрессии, что способствует улучшению общения и укреплению отношений.

2. Развитие критического мышления помогает не попадать в эмоциональные ловушки, сохранять здравомыслие и холодность рассудка. Для этого целесообразно:

– анализировать информацию, изучать разные точки зрения, проверять источники информации и принимать решения на основе фактов, а не эмоций или предубеждений;

– задавать себе вопросы «Почему я так думаю?», «Какие доказательства у меня есть?» и «Что может быть альтернативным объяснением?», что поможет избежать поспешных выводов;

– анализировать силу и слабость своих аргументов и доводов других людей, учиться различать логические ошибки и манипулятивные техники;

– развивать гибкость мышления, быть готовым пересмотреть свои убеждения, если новые данные указывают на то, что они ошибочны.

3. Рефлексия – это процесс, который следует поддерживать в определенном балансе, поскольку недостаток рефлексии и избыток рефлексии – одинаково плохо. Анализировать свое поведение и деятельность в целом полезно, как и получать обратную связь от других людей или учиться на своих ошибках, но бесплодное самокопание, не приносящее пользы в виде изменения поведения или мышления – вредно и напротив препятствует достижению благополучия.

Следуя этим рекомендациям, можно значительно улучшить психологическое благополучие, стать более устойчивым к стрессу и успешным в личной и профессиональной жизни.

### *Литература*

1. Бердникова И.А. Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта и компонентов психологического благополучия студентов // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Красноярск, 2022. С. 54–58.
2. Берзин Б.Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры.

2018. Т. 24. № 4 (180). С. 74–81.

3. *Карпов А.В., Воронова Т.А.* Рефлексивность как детерминанта структурной организации внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10. № 3–2. С. 104–110.
4. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 4. С. 22–29.
5. *Степанова А.В.* Критическое мышление как основа профессионального самоопределения личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 1А. С. 123–128.

**Жуань Сипин,**  
аспирант,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
xruan42@163.com  
SPIN-код eLibrary: 1608-1003

Научный руководитель: **Пашкин С.Б.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 7635-9453

### **Кросс-культурная психологическая адаптация и стратегии преодоления у китайских иностранных студентов**

*Аннотация.* В данном исследовании рассматривается текущая ситуация психологической адаптации и социокультурной адаптации китайских студентов, приехавших на обучение в Россию, анализируется взаимосвязь психологической адаптации и социокультурной адаптации, а также влияние таких переменных, как пол, возраст и уровень образования, на состояние кросс-культурной психологической адаптации китайских студентов. В исследовании использовался метод анкетной выборки для сбора данных среди китайских студентов, обучающихся в настоящее время в России, путем распространения анкет через Интернет. В анкетировании приняли участие 50 китайских иностранных студентов с использованием Шкалы социокультурной адаптации и Шкалы психологической адаптации. В результате анализа было выявлено, что уровень психологической адаптации китайских иностранных студентов в России находится в нижнем среднем диапазоне, с явными индивидуальными различиями; социокультурная адаптация находится в среднем диапазоне, с неравномерным развитием измерений, среди которых баллы по личностным интересам и уровню владения языком значительно ниже. Между психологической адаптацией и социокультурной адаптацией существует значимая отрицательная корреляция ( $p < 0,05$ ), в то же время при анализе демографических переменных не выявлено значимых различий в психологической адаптации и социокультурной адаптации между китайскими студентами в

России разного пола, возраста, уровня образования и длительности пребывания в России ( $p > 0,05$ ).

**Ключевые слова:** китайские студенты, психологическая адаптация, социокультурная адаптация, личностные интересы, уровень владения языком

**Xiping Ruan,**  
Postgraduate student,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
xruan42@163.com  
SPIN-code eLibrary: 1608-1003

Academic adviser: **Sergey Pashkin,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 7635-9453

## **Cross-cultural psychological adjustment and coping strategies in Chinese international students**

**Abstract.** This study examines the current situation of psychological adaptation and sociocultural adaptation of Chinese students who came to study in Russia, analyzes the relationship between psychological adaptation and sociocultural adaptation, as well as the influence of variables such as gender, age, and level of education on the state of cross-cultural psychological adaptation of Chinese students. The study used a questionnaire sampling method to collect data among Chinese students currently studying in Russia by distributing questionnaires via the Internet. Fifty Chinese international students participated in the questionnaire using the Sociocultural Adaptation Scale and the Psychological Adaptation Scale. The analysis revealed that the level of psychological adaptation of Chinese international students in Russia is in the lower middle range, with obvious individual differences; sociocultural adaptation is in the middle range, with uneven development of dimensions, among which the scores of personality interests and language proficiency are significantly lower. There is a significant negative correlation between psychological adaptation and sociocultural adaptation ( $p < 0.05$ ); at the same time, when analyzing demographic variables, no significant differences in psychological adaptation

and sociocultural adaptation were found between Chinese students in Russia of different gender, age, education level and length of stay in Russia ( $p>0.05$ ).

**Keywords:** Chinese students, psychological adaptation, sociocultural adaptation, personal interests, language proficiency level

В условиях глобализации трансграничный доступ к высшему образованию становится все более распространенным. Китай и Россия, как дружественные соседи, поддерживающие тесное сотрудничество во многих областях, таких как политика, экономика и культура, углубили свое сотрудничество в сфере образования, и число китайских студентов, обучающихся в России, постоянно растет. С ростом числа студентов, обучающихся в России, проблема адаптации китайских студентов в кросс-культурном контексте постепенно вошла в область исследований. Исследования показали, что когда человек только попадает в новую среду, он часто испытывает культурный шок из-за потери привычных ориентиров, и не только это, но и дискомфорт, возникающий в последующем процессе культурного контакта, также влияет на качество жизни и успеваемость человека за рубежом и даже на его психическое здоровье, приводя к тревожности, депрессии, одиночеству и другим эмоциональным переживаниям [6, с. 99]. Кроме того, с точки зрения эволюции общественно-исторического развития, из-за значительных различий между китайской и западной культурами, концепциями и обычаями жизни китайские студенты могут быть подвержены влиянию «западных схематических знаний» (например, западная система образования, западные культуры и верования, академические знания и пр. Знание западных схем» (например, знание западной системы образования, западной культуры и убеждений, академического языка и т.д.) может затруднить адаптацию китайских студентов к незнакомой среде. Поэтому углубленное изучение эффективных мер по содействию кросс-культурной психологической адаптации китайских иностранных студентов стало практической необходимостью [5, с. 177].

Что касается определения «кросс-культурной психологической адаптации», то американский антрополог Редфилд выдвинул классическую концепцию: «Феномен устойчивого, прямого культурного контакта между двумя группами людей с разными культурами, приводящий к изменению культурных моделей одной или обеих групп» Уорд (Ward) разделил межкультурную адаптацию (кросс-культурную адаптацию) на два аспекта: психологическую адаптацию и

социокультурную адаптацию [4, с. 38]. Психологическая адаптация фокусируется на уровне психологического и эмоционального благополучия в новой среде; в то время как социокультурная адаптация относится к способности индивида постепенно принимать социокультурные стандарты и нормы доминирующей страны и поддерживать интерактивные отношения с местной социокультурной средой, на что обычно влияют такие факторы, как социальная поддержка, хорошее знание языка и продолжительность пребывания [7; 8]. Этот критерий разграничения был признан и принят многими учеными и использовался в качестве основы для дальнейших исследований, при этом было проведено множество исследований кросс-культурной психологической адаптации иностранных студентов. Согласно исследованию Чэнь Хуэй и других, факторы, влияющие на кросс-культурную психологическую адаптацию иностранных студентов, можно разделить на две основные группы: внешние факторы, к которым в основном относятся время, социальная поддержка, жизненные изменения и т.д., и внутренние факторы, к которым относятся личности иностранных студентов, стили преодоления трудностей, ресурсы, а также демографические факторы [1]. В настоящее время существует относительная нехватка исследований, специально посвященных социальной и культурной адаптации китайских иностранных студентов в России. Поэтому в данном исследовании в качестве основного объекта изучения рассматривается кросс-культурная психологическая адаптация китайских иностранных студентов, а также изучаются факторы, влияющие на нее, и стратегии преодоления.

В данном исследовании мы использовали метод анкетной выборки для сбора данных среди китайских студентов, которые в настоящее время обучаются в России, распространяя анкеты через Интернет. Всего было возвращено 65 анкеты, после строгой проверки 15 недействительные анкеты были исключены, и в итоге было получено 50 валидных анкет с эффективным коэффициентом восстановления 77 %. Для статистического анализа использовалась программа SPSS 26, описательный статистический анализ результатов опроса, корреляционный анализ, проверка значимости с помощью t-теста, при этом  $P < 0,05$  указывает на то, что разница статистически значима.

Инструмент исследования. Вопросы случайной анкетной выборки включали три раздела:

1. основная информация, содержащая пол, возраст, образование, и продолжительность в России

2. «социокультурная адаптация» (Sociocultural Adaptation Scale-SCAS-R) [8]. Использовалась пересмотренная шкала социокультурной адаптации Уилсона (Revised Sociocultural Adaptation Scale-SCAS-R). Шкала состоит из пяти измерений, а именно: межличностное общение (7 пунктов), успеваемость в учебе / работе (4 пункта), личные интересы и участие в жизни общества (4 пункта), экологическая адаптация (4 пункта) и владение языком (2 пункта). Шкала оценивается по пятибалльной шкале Likert (1 – совсем не компетентен, 5 – очень компетентен). Баллы рассчитываются путем усреднения результатов отдельных тестов, при этом более высокие баллы отражают большую компетентность (навыки или поведение) в новой культурной среде. Общий коэффициент альфа Кронбаха по шкале составил 0,92, а коэффициенты альфа Кронбаха по всем измерениям были выше 0,70 (межличностное общение=0,89, успеваемость в учебе / работе=0,86, личные интересы и вовлеченность в жизнь общества=0,76, экологическая адаптация (адаптация к среде обитания)=0,71 и лингвистические способности=0,90).

3. «Краткая шкала психологической адаптации (BPAS)» [9] – Использовалась Краткая шкала психологической адаптации (BPAS) К. Демеса, Н. Гираэрта. Шкала состоит из восьми утверждений, включающих вопросы, связанные с психологической адаптацией, а также вопросы о положительных и отрицательных эмоциях и чувствах, связанных с родиной и принимающей страной. Шкала оценивается по шкале Likert-7 баллов, при этом более высокие значения по шкале означают более высокий уровень адаптации. Коэффициент альфа Кронбаха для всей шкалы составил 0,869.

Результаты опросника психологической адаптации и опросника социокультурной адаптации 50 китайских иностранных студентов, обучающихся в России, были подвергнуты статистическому анализу, подробности представлены в таблице 1. Наименьшее значение психологической адаптации 50 китайских иностранных студентов составило 18,00, наибольшее – 41,00, а среднее значение –  $29,65 \pm 6,46$ , что свидетельствует о том, что общий уровень психологической адаптации находится в среднем-низком диапазоне, а разброс данных относительно высок. Некоторые студенты могут столкнуться с более серьезными проблемами психологической адаптации.

Наименьшее значение – 2,38, наибольшее – 5, среднее значение –  $3,53 \pm 0,67$ . Среди измерений социокультурной адаптации наименьшее значение – 2,00 для межличностного общения, наибольшее – 5, среднее значение –  $3,54 \pm 0,72$ , наименьшее значение – 2,50, наибольшее – 5, среднее значение –  $3,58 \pm 0,70$ , наименьшее значение – 1,25, наибольшее – 5, среднее значение –  $3,58 \pm 0,70$ , наименьшее значение – 1,25, наибольшее – 5, среднее значение –  $3,58 \pm 0,70$ . Самое низкое значение – 1,25, самое высокое – 5, и среднее значение –  $3,29 \pm 0,80$ , самое низкое значение – 2,25, самое высокое – 5, и среднее значение –  $3,77 \pm 0,80$ , самое низкое значение – 1,00, самое высокое – 5, и среднее значение –  $3,37 \pm 0,94$  в измерении языковой способности.

Результаты показывают, что общий уровень социокультурной адаптации китайских иностранных студентов находится на уровне «умеренной адаптации», а стандартное отклонение данных социокультурной адаптации меньше, чем психологической адаптации, что свидетельствует о том, что группа иностранных студентов относительно сбалансирована с точки зрения социокультурной адаптации, и показывает, что большинство студентов обладают базовой способностью к социокультурной адаптации. Среднее значение параметра межличностного общения составляет  $3,54 \pm 0,72$ . Хотя общее значение является средним, некоторые студенты все еще испытывают трудности в межличностном общении, а самое низкое значение составляет 2,00, что указывает на то, что некоторые студенты испытывают значительные препятствия в общении с местными жителями и установлении межличностных отношений. Среднее значение параметра академической успеваемости немного выше, чем параметра межличностного общения, что говорит о том, что иностранные студенты немного лучше адаптированы в плане академической успеваемости. Измерение личных интересов имеет наименьшее среднее значение среди измерений социокультурной адаптации, что говорит о том, что иностранные студенты испытывают большие трудности в участии в местной русской культуре и деятельности по интересам. Измерение экологической адаптации имеет самое высокое среднее значение  $3,77 \pm 0,80$ , что говорит о том, что иностранные студенты хорошо адаптированы к основным вопросам повседневной жизни (например, покупки, транспорт, жилье и т.д.). Показатель владения языком составляет 1,00-5 со средним значением  $3,37 \pm 0,94$ , который сильно поляризован. Наименьшее значение 1,00 означает, что некоторые студенты практически не могут общаться на

русском языке, что серьезно ограничивает их адаптацию во многих сферах, таких как учеба и общение, в то время как наибольшее значение 5 указывает на то, что некоторые студенты чрезвычайно хорошо владеют языком. Широкий разброс в уровне владения языком также влияет на показатели по другим параметрам социокультурной адаптации.

*Таблице 1*

**Анализ социокультурной адаптации китайских студентов в России**

	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>M± SD</b>
Психологическая адаптация	50	18.00	41.00	29.65±6.46
Социокультурная адаптация	50	2.38	5.00	3.53±0.67
Межличностная коммуникация	50	2.00	5.00	3.54±0.72
Академическая/рабочая успеваемость	50	2.50	5.00	3.58±0.70
Личные интересы и участие в общественной жизни	50	1.25	5.00	3.29±0.80
Экологическая адаптация	50	2.25	5.00	3.77±0.80
Владение языком	50	1.00	5.00	3.37±0.94

Корреляционный анализ использовался для изучения значимости различий между психологической и социокультурной адаптацией, и результаты показали, что между психологической и социокультурной адаптацией существует значимая корреляция ( $p < 0,05$ ), подробности представлены в таблице 2.

*Таблице 2*

**Анализ взаимосвязи между психологической и социокультурной адаптацией китайских иностранных студентов**

		1	2
1. Психологическая адаптация	Корреляция Пирсона	1	
2. Социокультурная адаптация	Корреляция Пирсона	-.474*	1

\*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Для изучения различий в психологической и социокультурной адаптации китайских студентов в зависимости от пола, возраста, образования и срока пребывания в России был использован односторонний дисперсионный анализ (ANOVA), результаты которого показали, что значимых различий между представителями разных полов, возрастов, уровней образования и сроков пребывания в России в плане психологической и социальной адаптации не обнаружено ( $p > 0,05$ ), см. таблицу 3.

Таблице 3

**Различия в психологической и социальной адаптации китайских иностранных студентов по демографическим переменным (M±SD)**

Переменные	бланк	N	%	психологическая оценка	t/F	P	социальной адаптации	t/F	P
Пол	Мужской	19	38%	28.5±8.14	0.51	0.48	3.78±0.72	2.34	0.14
	Женский	31	62%	30.38±5.32			3.37±0.61		
Возраст	<20	10	20%	29.8±5.63	0.00	0.96	3.54±0.71	0.003	0.96
	21~30	40	80%	29.62±6.76			3.52±0.68		
	>30	0	0	0			0		
Уровень образования	бакалавриата	21	42%	31.18±4.98	1.44	0.26	3.58±0.84	1.43	0.26
	магистратуры	13	26%	30.14±7.65			3.20±0.40		
	языкового факультета	4	8 %	33±4.24			3.24±0.13		
	Аспирант	12	24%	25.17±7.14			3.91±0.55		
Годы в России	<1	17	34%	32.22±6.82	1.60	0.22	3.32±0.71	1.185	0.338
	1~3	27	54%	29.07±5.11			3.65±0.59		
	3~5	5	10%	27.5±12.02			3.17±1.11		
	>5	1	2 %	19			4.38		

В целом, уровень психологической адаптации китайских студентов в России находится в нижнем среднем диапазоне, с явными индивидуальными различиями; социокультурная адаптация находится в среднем диапазоне, с неравномерным развитием различных измерений, среди которых значительно ниже показатели по личностным интересам и

языковым способностям. Существует значимая корреляция между психологической адаптацией и социокультурной адаптацией. Существует сильная корреляция между измерениями психологической адаптации и социокультурной адаптации. Владение языком, как ключевой фактор, напрямую влияет на межличностное общение, академическую успеваемость и участие в личной жизни, что, в свою очередь, отражается на психологическом статусе. Например, плохое знание языка затрудняет общение с местными жителями, что приводит к одиночеству и снижает уровень психологической адаптации; в то время как активное участие в местных культурных мероприятиях (хорошие показатели в аспекте личных интересов) может помочь иностранным студентам лучше интегрироваться в местное общество, усилить чувство принадлежности и улучшить способность к психологической адаптации. Между тем, при анализе демографических переменных не было выявлено значимых различий в психологической адаптации и социокультурной адаптации китайских студентов в России в зависимости от пола, возраста, образования и продолжительности пребывания.

В связи с увеличением числа китайских студентов, приезжающих в Россию, китайским студентам следует уделять внимание изучению языка, участвовать в языковых курсах и мероприятиях по языковому обмену для повышения уровня владения языком и социокультурной адаптации, что в свою очередь может способствовать психологической адаптации. В то же время они должны активно расширять свои личные интересы и проявлять инициативу в участии в местных культурных, развлекательных и волонтерских мероприятиях, чтобы интегрироваться в местную жизнь, повысить свою социальную и культурную адаптацию и ослабить психологическое давление. Школы должны активно проводить курсы и мероприятия, связанные с кросс-культурной коммуникацией и адаптацией, такие как лекции по кросс-культурной коммуникации, мероприятия, посвященные культурному опыту, и т. д., чтобы помочь иностранным студентам повысить свою социальную и культурную адаптацию и уделить внимание своему психологическому здоровью. Кроме того, они должны оказывать индивидуальную поддержку в изучении языка и развивать интересы, а также составлять планы консультаций для иностранных студентов с различными потребностями, чтобы помочь их всестороннему развитию.

### *Литература*

1. *Chen H., Che Hongsheng Zh.M.* A Review of Research on Factors Affecting Cross-Cultural Adaptation // *Advances in Psychological Science*. 2003. № 21(6). P: 704–710.
2. *Demes K., Geeraert N.* Brief Psychological Adjustment Scale, BPAS. URL: <https://repository.essex.ac.uk/6879/1/Journal%20of%20Cross-Cultural%20Psychology-2013-Demes-0022022113487590.pdf> (дата обращения: 25.05.2025).
3. *Jan Kun.* Chinese Students in the USA: Cross-cultural Adaptation and Challenges // *Tsinghua University Studies in Education*. 2011. № 32 (2). P. 100–109.
4. *Li Xiaoling, Li Dongmei.* Research on cross-cultural academic adaptation of Indonesian international students coming to China--Taking Guangxi Normal University as an example // *Education Observation (First Half)*. 2017. № 6 (11). P.4–38.
5. *Oberg K.* Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environments // *Practical Anthropology*. 1960. № 7. P. 177–182.
6. *Wang J., Li L.* Review of research on cultural adaptation of foreign students from China against the background of the Belt and Road // *Journal of Dali University*. 2020. № 5 (1). P. 99–103.
7. *Wang W.H.* Chinese international students' cross-cultural adjustment in the U.S.: the roles of acculturation strategies, self-construal's, perceived cultural distance, and English self-confidence [D]. Texas: The University of Texas at Austin, 2009. 980 p.
8. *Ward C., Searle W.* The Impact of Value Discrepancies and Cultural Identity on Psychological and Sociocultural Adjustment of Sojourners // *International Journal of Intercultural Relations*. 1991. № 15 (2). P. 209–224.
9. *Wilson, J.* Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. Unpublished doctoral dissertation. Victoria University of Wellington, 2003. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2459869> (дата обращения: 25.05.2025).

**Журавлева П.С.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
p.s.zhuravleva@mail.ru

Научный руководитель: **Пушкарева Т.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 3318-4550

## **Преимущества командных стратегий в управлении образованием**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема внедрения командных стратегий в управлении образовательными организациями в условиях быстрых изменений в социальной и технологической сферах. Акцент сделан на гибкости командных подходов, которые помогают улучшить горизонтальные связи, вовлечённость сотрудников и распределённое лидерство. Анализируются особенности реализации командных стратегий с учётом нормативной базы, управленческой структуры и социальной специфики. Статья также подчеркивает значимость командных стратегий в решении социально значимых задач, таких как повышение качества и доступности образования.

*Ключевые слова:* командные стратегии; управление образованием; стратегическое управление; управленческие команды.

**Polina Zhuravleva,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
p.s.zhuravleva@mail.ru

Academic adviser: **Tatiana Pushkareva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 3318-4550

## The Advantages of Team Strategies in Educational Management

**Abstract.** The article addresses the issue of implementing team strategies in the management of educational organizations in the context of rapid changes in the social and technological spheres. The focus is on the flexibility of team-based approaches that help improve horizontal communication, employee engagement, and distributed leadership. The article analyzes the features of implementing team strategies, taking into account the regulatory framework, management structure, and social specifics. It also emphasizes the importance of team strategies in addressing socially significant tasks, such as improving the quality and accessibility of education.

**Keywords:** team strategies, educational management, strategic management, management teams

В условиях стремительных изменений в социальной, экономической и технологической сферах образовательные организации сталкиваются с необходимостью оперативного принятия решений, эффективного управления ресурсами и обеспечения высокого качества образовательных услуг. В этих условиях традиционные иерархические модели управления постепенно уступают место более гибким и адаптивным формам, среди которых ключевую роль начинают играть командные стратегии.

Командный подход в управлении образованием позволяет объединить профессиональные ресурсы различных специалистов, усилить горизонтальные связи, повысить вовлечённость сотрудников в принятие решений и реализовать принципы распределённого лидерства. Это особенно важно в современных образовательных учреждениях, где успех деятельности во многом зависит от согласованной работы руководителей, педагогов, методистов и других участников образовательного процесса.

Несмотря на растущий интерес к командным стратегиям, их применение в российской системе образования требует дальнейшего научного осмысления. Недостаточная разработанность теоретических основ, нехватка практических моделей формирования и развития эффективных команд, а также ограниченность отечественных эмпирических исследований актуализируют необходимость всестороннего анализа преимуществ командных стратегий в управлении образованием.

В контексте этого анализа особое значение приобретает уточнение понятийного аппарата, в частности – определение сущности

управленческой команды как ключевого элемента командного стратегического управления. Под управленческой командой образовательной организации следует понимать многоуровневое объединение руководителей, включающее рабочие команды с четко и гибко распределенными функциями и зонами ответственности. Члены такой команды осознают взаимозависимость своей деятельности, необходимость сотрудничества в рамках утвержденной структуры управления, ориентированы на совместную, эффективную и творческую управленческую деятельность и способны интегрировать индивидуальные идеи и опыт для получения высоких результатов и реализации единой цели развития образовательной организации [1].

Под командными стратегиями управления в образовании понимается процесс принятия стратегических решений автономной группой руководителей образовательного учреждения для достижения долгосрочных целей и развития потенциала организации [2, с. 74].

Рассмотрим основные особенности реализации командных стратегий в управлении образовательными учреждениями с учётом их нормативной базы, управленческой структуры и социальной специфики.

Использование командных стратегий в управлении образовательными организациями характеризуется рядом специфических черт, вытекающих из особенностей самой образовательной сферы. Прежде всего, образовательные учреждения имеют сложную иерархическую структуру управления, включающую руководителей различного уровня – от ректоров и проректоров до заведующих кафедрами и руководителей структурных подразделений, а также педагогические коллективы. Это обуславливает необходимость налаживания эффективных как вертикальных, так и горизонтальных коммуникаций внутри команды и обеспечения согласованности действий всех участников управленческого процесса.

Во-вторых, стратегическая деятельность образовательных организаций осуществляется в рамках жёстко заданного нормативно-правового поля, включающего федеральное законодательство, ведомственные приказы, уставные документы вузов и иные регламентирующие акты. Такие условия ограничивают возможности для свободного стратегического маневра и обуславливают необходимость высокого уровня правовой и управленческой компетентности у членов команды [3].

Третьей ключевой особенностью является значительная роль

экспертного потенциала членов команды. Профессорско-преподавательский состав и научные сотрудники играют важную роль в стратегическом планировании, особенно в вопросах, связанных с образовательными стандартами, научными направлениями и инновациями. Их участие способствует повышению качества принимаемых решений, однако это также требует способности эффективно согласовывать различные мнения и профессиональные интересы.

Кроме того, в рамках образовательных команд существует разнообразие целей и ценностей: руководители, преподаватели, исследователи и административные сотрудники могут иметь различные приоритеты и мотивации. Это возлагает на лидера команды ответственность за эффективную координацию целей, учет как индивидуальных, так и коллективных интересов, а также за формирование культуры доверия и сотрудничества.

Особое значение в сфере образования имеет ориентация на достижение общественно значимых результатов: стратегические цели ориентированы не только на улучшение управления, но и на повышение качества, доступности и инновационности образования. Это повышает социальную значимость работы команды и требует стратегического подхода, учитывающего ценности и миссию образовательной организации.

На процесс выбора и реализации командных стратегий значительно влияют внешние факторы, такие как образовательная политика. Стратегические направления определяются не только внутренними приоритетами, но и требованиями государственных программ, международных рейтингов, профессиональных стандартов, а также тенденциями на рынке труда. Это требует от команды способности адаптироваться к изменениям внешней среды и выстраивать стратегические действия с учётом как национальных, так и глобальных образовательных трендов.

Командные стратегии в управлении образовательными учреждениями имеют большой потенциал для повышения эффективности стратегического управления. Одним из основных ресурсов этого подхода является коллективная экспертность, которая позволяет объединить разнообразные знания и опыт участников из разных подразделений. Это особенно важно в условиях растущей сложности образовательной среды и потребности в оперативном реагировании на внешние вызовы.

Среди наиболее значимых преимуществ командных стратегий – повышение мотивации участников за счет их активного участия в процессе принятия решений. Командные стратегии способствуют развитию лидерских и управленческих качеств сотрудников, повышению их ответственности и инициативности, а также формированию прочного «командного духа» и корпоративной культуры сотрудничества.

Ключевым преимуществом командных стратегий также является их адаптивность: при правильной организации команды могут эффективно реагировать на изменения внешней среды, особенно в процессе реализации приоритетных национальных проектов и программ цифровой трансформации образования. Одним из ярких примеров успешного применения командных стратегий в контексте инноваций и социальной значимости является проект цифровой трансформации в крупных российских университетах. В частности, в некоторых университетах был создан специализированный коллектив, включающий IT-специалистов, преподавателей, администраторов и научных сотрудников, который занимался внедрением и адаптацией электронных образовательных платформ и онлайн-курсов. Внедрение таких платформ значительно повысило доступность образования для студентов из отдаленных регионов и дало возможность вузам быстро адаптироваться к изменениям, связанным с пандемией COVID-19. Процесс принятия решений был коллективным, и каждый участник команды вносил вклад в оптимизацию различных аспектов образовательного процесса, что повысило качество и доступность образования.

Таким образом, командные стратегии в управлении образованием представляют собой мощный инструмент для создания эффективных и адаптивных образовательных организаций, которые могут быстро реагировать на изменения внешней среды, удовлетворяя потребности как студентов, так и общества в целом. Ключевые преимущества командного подхода заключаются в улучшении горизонтальных коммуникаций, повышении вовлечённости сотрудников в принятие решений, развитии распределённого лидерства и коллективной экспертности. Особенно важно, что данный подход способствует более полному учёту разнообразных интересов и мотиваций участников образовательного процесса, что, в свою очередь, ведёт к повышению качества управления и образования в целом.

### *Литература*

1. *Алямкина Е.А., Красильникова И.Н., Красильникова М.Н.* Управленческая команда как условие эффективного управления образовательной организацией // *Современные проблемы науки и образования.* 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24739> (дата обращения: 21.04.2025).
2. *Пушкарева Т.В., Журавлева П.С.* Командные стратегии в управлении российским образованием // *Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: сборник статей.* М.: Перо, 2024. С. 72–75.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // *Собрание законодательства Российской Федерации,* 2012. № 53 (ч. I). Ст. 759. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 25.05.2005).

**Журавлева М.С.,**  
соискатель,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
manyka199@mail.ru

Научный руководитель: **Березина Т.И.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 1736-1488

### **Психологические эффекты цифровизации труда: искусственный интеллект и профессиональная идентичность**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности трансформации профессиональной идентичности работников в условиях активного внедрения систем искусственного интеллекта в трудовые процессы. На основе теоретического анализа и эмпирических данных выявлены ключевые риски негативных психологических изменений в когнитивной, эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческой сферах личности профессионала. Эмпирически обоснована прямая зависимость между интенсивностью взаимодействия с системами искусственного интеллекта и степенью выраженности профессиональной деформации. Установлено, что наиболее выраженные негативные эффекты наблюдаются в коммуникативно-поведенческой сфере, проявляясь в изменении речевых паттернов и переносе алгоритмического стиля взаимодействия в межличностные отношения. Предложены рекомендации по профилактике негативных психологических последствий интеграции искусственного интеллекта в профессиональную деятельность.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, профессиональная деформация, человеко-машинное взаимодействие, психологическая адаптация, когнитивные искажения, цифровая эргономика, технологическая зависимость, профессиональная идентичность.

**Manik Zhuravleva,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
[manyka199@mail.ru](mailto:manyka199@mail.ru)

Academic adviser: **Tamara Berezina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 1736–1488

## **Psychological Effects of Labor Digitalization: Artificial Intelligence and Professional Identity**

**Abstract.** The article examines the features of the transformation of workers' professional identity in the context of the active integration of artificial intelligence systems into labor processes. Through theoretical analysis and empirical data, the key risks of negative psychological changes in cognitive, emotional-volitional, and communicative-behavioral spheres of a professional's personality have been identified. The study empirically confirms a direct correlation between the intensity of interaction with AI systems and the degree of professional deformation manifestation.

The findings reveal that the most pronounced negative effects are observed in the communicative-behavioral sphere, manifesting through altered speech patterns and the transfer of algorithmic interaction styles into interpersonal relationships. Based on the research outcomes, recommendations for preventing negative psychological consequences of AI integration into professional activities are proposed. The study contributes to the development of preventive strategies to maintain psychological well-being and professional competence in the era of artificial intelligence.

**Keywords:** artificial intelligence, professional deformation, human-machine interaction, psychological adaptation, cognitive distortions, digital ergonomics, technological dependence, professional identity.

Актуальность исследования психологических аспектов взаимодействия человека с искусственным интеллектом обусловлена рядом социально-психологических факторов. Во-первых, интеграция ИИ в профессиональную деятельность существенно изменяет характер труда,

трансформирует профессиональные компетенции и порождает новые требования к когнитивным и адаптационным способностям специалистов. Во-вторых, длительное взаимодействие с интеллектуальными системами оказывает влияние на психологические процессы, поведенческие паттерны и профессиональную идентичность человека, что может приводить к формированию специфических форм профессиональной деформации. В-третьих, недостаточная изученность данной проблематики создает риски непрогнозируемых негативных последствий для психологического благополучия профессионалов и эффективности их деятельности.

Исследования взаимодействия человека с искусственным интеллектом в профессиональной сфере опираются на классические работы по когнитивной психологии и Human-Computer Interaction (HCI). Так, Д.А. Норман в работе «The Design of Future Things» [6] подчеркивает, что непрозрачность решений ИИ формирует у пользователей «иллюзию понимания», что может вести к снижению критичности мышления и профессиональной деформации. Эта идея развивается в современных работах по Explainable AI (XAI), например в статье Ф. Доши-Велез и Б. Ким, где акцент делается на необходимости психологически совместимых интерфейсов [5]. Влияние ИИ на когнитивные искажения (например, автоматизационную предвзятость) исследуется в рамках теории «automation bias» (Р. Парасураман, Д. Манцай), показывающей, как чрезмерное доверие к технологиям снижает рефлексивность и экспертные навыки [7]. Психологические риски профессиональной деформации при работе с ИИ также анализируются через призму теории деятельности и концепции «skill decay» (угасание навыка). Например, исследования Э. Тополя позволили выявить, что врачи, полагающиеся на ИИ-диагностику, демонстрируют ослабление клинического мышления [4].

В последние годы отечественные ученые также активно исследуют психологические аспекты взаимодействия человека с искусственным интеллектом. Так, Г.Г. Аванесян анализирует перспективы эффективного взаимодействия ИИ и личности, уделяя особое внимание вопросам адаптации [1]. Р.А. Есенин (2023) рассматривает психологические вызовы цифровой реальности, включая профессиональную деформацию в условиях автоматизации. С.Ф. Сергеев исследует фундаментальные психологические аспекты проблемы ИИ, в том числе влияние технологий на когнитивные процессы и профессиональную идентичность [3]. Несмотря на растущее количество исследований в области

взаимодействия человека с искусственным интеллектом, проблема профессиональной деформации, вызванной использованием ИИ, остается недостаточно изученной, особенно в аспектах долгосрочного влияния на когнитивные навыки, профессиональную идентичность и психологическое благополучие специалистов.

Искусственный интеллект (ИИ) представляет собой комплекс технологий, позволяющих компьютерным системам выполнять задачи, традиционно требующие человеческого интеллекта, такие как визуальное восприятие, распознавание речи, принятие решений и перевод с одного языка на другой. Специфика взаимодействия человека с системами ИИ обусловлена рядом уникальных характеристик этих систем:

1) непрозрачность алгоритмов принятия решений – современные системы ИИ, особенно основанные на глубоком обучении, часто функционируют как «черный ящик», что затрудняет понимание логики их работы человеком. Данный фактор создает психологический барьер доверия и контроля, поскольку пользователь не может полностью проследить причинно-следственные связи в работе системы.

2) Адаптивность и обучаемость – системы ИИ способны адаптироваться к особенностям взаимодействия с конкретным пользователем, что создает эффект персонализации и может способствовать формированию иллюзии понимания и эмпатии со стороны машины.

3) Интерактивность и коммуникативные возможности – современные системы ИИ обладают развитыми интерфейсами, позволяющими осуществлять коммуникацию в естественной для человека форме (текст, речь, визуальные образы), что способствует антропоморфизации технологии.

4) Автономность в принятии решений – ИИ-системы могут функционировать с различной степенью автономности, принимая решения без непосредственного участия человека, что трансформирует традиционное распределение ролей в системе «человек-машина».

5) Прогностические возможности – способность ИИ анализировать большие объемы данных позволяет ему формировать прогнозы и рекомендации, которые могут превосходить возможности человеческого прогнозирования в определенных областях.

Перечисленные особенности создают принципиально новую ситуацию взаимодействия, где машина выступает не просто как инструмент, но как активный агент, обладающий определенной степенью

«интеллектуальности» и «субъектности» [3]. Такая трансформация взаимоотношений человека и технологии порождает новые психологические феномены и механизмы адаптации.

В профессиональном контексте взаимодействие с ИИ может принимать различные формы, включая:

- совместное решение задач, где ИИ выступает в роли интеллектуального помощника или соисполнителя;
- делегирование части функций ИИ с сохранением контроля со стороны человека;
- контроль за автономной работой ИИ с вмешательством в критических ситуациях;
- обучение и настройка ИИ для выполнения специфических профессиональных задач;
- интерпретация и применение результатов работы ИИ в профессиональной деятельности.

Каждая из этих форм взаимодействия предъявляет особые требования к психологическим ресурсам специалиста и может приводить к формированию специфических паттернов когнитивной, эмоциональной и поведенческой адаптации.

Глубинные интервью с профессионалами из сфер, активно внедряющих ИИ (медицина, IT-разработка, финансы, юриспруденция), позволяют сделать вывод, что интенсивное взаимодействие с системами искусственного интеллекта оказывает существенное влияние на когнитивные процессы человека, формируя специфические адаптационные механизмы. Указанные изменения затрагивают различные аспекты познавательной деятельности. Так, при длительной работе с ИИ-системами происходит модификация механизмов селективного внимания: человек адаптируется к восприятию информации в форматах, характерных для интерфейсов взаимодействия с ИИ. Формируется избирательная чувствительность к паттернам представления данных, алгоритмическим структурам и машинной логике.

Опыт взаимодействия с ИИ способствует формированию специфических эвристик и когнитивных схем, адаптированных к логике работы интеллектуальных систем. Происходит интериоризация алгоритмических способов мышления, характерных для ИИ. Также по результатам глубинных интервью отмечается тенденция к делегированию определенных когнитивных операций интеллектуальным системам, что может приводить к атрофии соответствующих навыков у человека. Работа

с ИИ может влиять на оценку собственных когнитивных процессов и их эффективности. В частности, наблюдается феномен «искаженной калибровки» – неадекватной оценки собственных когнитивных способностей по сравнению с возможностями ИИ.

Взаимодействие с ИИ изменяет стратегии запоминания и извлечения информации: формируется «трансактивная память», когда человек запоминает не саму информацию, а пути доступа к ней через интеллектуальные системы. Исследования показывают, что у специалистов, активно использующих ИИ, улучшаются навыки категоризации и структурирования информации, но может снижаться способность к произвольному воспроизведению фактического материала [4]. Данный тезис также подтверждают участники проведенного глубинного интервью.

Эмоциональная сфера человека также подвергается существенным изменениям в процессе регулярного взаимодействия с системами искусственного интеллекта. Несмотря на осознание искусственной природы ИИ, пользователи часто развивают эмоциональную привязанность к интеллектуальным системам, с которыми они регулярно взаимодействуют. Данный феномен основан на механизмах социального реагирования, когда человек неосознанно применяет социальные схемы взаимодействия к объектам, демонстрирующим человекоподобное поведение [2].

Постоянная доступность ИИ-поддержки может приводить к формированию «технологической безопасности» – состояния психологического комфорта при наличии доступа к интеллектуальным системам и тревоги при его отсутствии. Интенсивная работа с интеллектуальными системами может способствовать формированию специфических форм эмоционального выгорания, связанных с информационной перегрузкой, необходимостью постоянного обновления технологических навыков и адаптации к меняющимся алгоритмам.

Длительное взаимодействие с системами искусственного интеллекта приводит к формированию устойчивых поведенческих паттернов, отражающих адаптацию человека к новой технологической реальности. Так, опыт взаимодействия с ИИ-системами влияет на коммуникативное поведение человека, формируя специфические навыки формулирования запросов, точного выражения своих намерений и интерпретации машинных ответов. У специалистов, интенсивно использующих ИИ, наблюдается тенденция к большей структурированности и

алгоритмичности коммуникации, что может переноситься и на межличностное общение. Происходит реструктуризация профессиональных задач и процессов в соответствии с возможностями и ограничениями интеллектуальных систем.

Респонденты отметили также тенденцию к избеганию задач, которые плохо поддаются автоматизации или требуют компетенций, не представленных в имеющихся ИИ-системах. Одновременно формируются новые подходы к приобретению знаний и навыков, ориентированные на эффективное взаимодействие с ИИ, а не на запоминание информации или освоение рутинных операций. У специалистов развиваются метанавыки, связанные с оценкой надежности ИИ-систем, интерпретацией их результатов и адаптацией технологий к конкретным профессиональным контекстам.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 респондентов (28 женщин и 22 мужчины) в возрасте от 24 до 56 лет ( $M=38,4$ ;  $SD=7,2$ ), являющихся представителями профессиональных групп с различной интенсивностью взаимодействия с системами искусственного интеллекта. Все респонденты имели опыт профессиональной деятельности не менее 3 лет (средний стаж работы составил 9,7 лет).

По результатам проведенного исследования можно предложить следующие рекомендации по профилактике негативных психологических последствий интеграции искусственного интеллекта в профессиональную деятельность:

1) *Внедрение системы «когнитивных буферов» в рабочие процессы.* Необходимо структурировать рабочее время специалистов таким образом, чтобы между периодами интенсивного взаимодействия с ИИ включались интервалы для выполнения задач, требующих исключительно человеческого мышления, без использования алгоритмических помощников. Данная мера позволит поддерживать баланс между алгоритмическим и творческим мышлением, предотвращая формирование «делегирующего мышления» и сохраняя когнитивную самостоятельность специалиста.

2) *Развитие практик «цифровой осознанности» и метакогнитивных навыков.* Профессионалам, интенсивно взаимодействующим с системами ИИ, рекомендуется регулярно проводить рефлексивный анализ собственных изменений в мышлении, эмоциональных реакциях и коммуникативных паттернах. Формирование навыка отслеживания этих изменений позволяет своевременно выявлять признаки профессиональной

деформации и корректировать стратегии взаимодействия с интеллектуальными системами, предотвращая закрепление негативных психологических эффектов.

3) *Создание организационной культуры «цифровой гигиены».* Руководителям организаций рекомендуется инициировать разработку корпоративных стандартов взаимодействия с системами ИИ, включающих принципы разграничения зон ответственности человека и машины, право на «цифровую автономию» при выполнении творческих задач, а также поощрение практик обмена опытом адаптивного взаимодействия с ИИ между сотрудниками разных поколений и специализаций. Такой подход создаст нормативную основу для психологически безопасного внедрения интеллектуальных технологий.

4) *Внедрение программ развития «коммуникативной гибкости».* Учитывая выявленную в исследовании высокую степень негативных изменений в коммуникативно-поведенческой сфере, рекомендуется разработка тренинговых программ, направленных на осознанное переключение между различными коммуникативными стилями: алгоритмическим (характерным для взаимодействия с ИИ) и эмпатическим (необходимым для межличностного общения). Данные программы должны включать практики распознавания и преодоления тенденции к переносу шаблонов взаимодействия с ИИ в человеческую коммуникацию.

5) *Организация регулярного психологического мониторинга.* Рекомендуется внедрение в организациях системы периодической диагностики психологического благополучия сотрудников, интенсивно взаимодействующих с ИИ, с использованием валидных методик, направленных на выявление ранних признаков профессиональной деформации. Особое внимание следует уделять динамике изменений в когнитивной сфере (снижение концентрации внимания, критического мышления) и эмоционально-волевой регуляции (повышение тревожности при необходимости самостоятельного принятия решений, эмоциональное истощение).

6) *Разработка образовательных модулей «цифровой резильентности».* Рекомендуется интеграция в программы профессионального образования и повышения квалификации специализированных курсов, направленных на формирование психологической устойчивости к негативным эффектам цифровизации. Данные курсы должны включать теоретические основы психологии

взаимодействия человека с ИИ, практики саморегуляции в высокотехнологичной среде, а также стратегии сохранения профессиональной идентичности в условиях трансформации трудовых функций.

7) *Создание комплексной системы психологической поддержки.* Организациям, активно внедряющим системы искусственного интеллекта, рекомендуется формирование специализированного направления психологического сопровождения персонала, включающего индивидуальное консультирование по вопросам адаптации к новым технологиям, групповые формы работы для обмена опытом преодоления профессиональных трудностей, а также обучение техникам самопомощи при возникновении симптомов цифрового стресса и профессиональной деформации. Данная система должна быть интегрирована в общую стратегию управления человеческими ресурсами и цифровой трансформации организации.

Установлено, что интенсивное взаимодействие с системами искусственного интеллекта оказывает комплексное воздействие на когнитивную, эмоционально-волевою и коммуникативно-поведенческую сферы личности профессионала. Выявлен дозозависимый характер данного воздействия, выражающийся в прямой корреляции между интенсивностью взаимодействия с ИИ и степенью выраженности признаков профессиональной деформации. Наиболее уязвимой оказывается коммуникативно-поведенческая сфера, что проявляется в трансформации речевых паттернов, алгоритмизации межличностного взаимодействия и формировании специфических коммуникативных установок.

Когнитивные трансформации при интенсивном взаимодействии с системами ИИ характеризуются формированием «делегирующего мышления», изменением механизмов селективного внимания и реструктуризацией процессов запоминания и извлечения информации. Особую значимость приобретает феномен «искаженной калибровки» – неадекватной оценки собственных когнитивных способностей в сравнении с возможностями ИИ, что может приводить к снижению профессиональной уверенности и самоэффективности.

В эмоционально-волевой сфере наблюдаются изменения, связанные с формированием специфических форм технологической зависимости, проявляющейся в состоянии психологического дискомфорта при отсутствии доступа к интеллектуальным системам. Кроме того,

длительное взаимодействие с ИИ может способствовать развитию особых форм эмоционального выгорания, обусловленных необходимостью постоянной адаптации к меняющимся алгоритмам и интерфейсам.

Результаты исследования убедительно демонстрируют, что интеграция искусственного интеллекта в профессиональную деятельность требует не только технологической, но и психологической готовности, что обуславливает необходимость междисциплинарного подхода к решению данной проблемы с участием специалистов в области психологии труда, инженерной психологии, когнитивных наук и разработчиков ИИ-систем.

### *Литература*

1. *Аванесян Г.Г.* Перспективы эффективного взаимодействия искусственного интеллекта и личности человека // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. С. 7–17.
2. *Есенин Р.А.* Психологические вызовы цифровой реальности: искусственный интеллект сегодня и в перспективе // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 2 (53). С. 121–128.
3. *Сергеев С.Ф.* Психологические аспекты проблемы искусственного интеллекта // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 4. С. 33–53.
4. *Тополь Э.* Искусственный интеллект в медицине: как умные технологии меняют подход к лечению. М.: Альпина PRO, 2021. 440 с.
5. *Doshi-Velez F.* Towards a rigorous science of interpretable machine learning // Arxiv. 2017. URL: <https://arxiv.org/abs/1702.08608v2> (дата обращения: 10.05.2025).
6. *Norman D.A.* The design of future things. New York City: Basic Books, 2007. 240 p.
7. *Parasuraman R.* Complacency and bias in human use of automation: An attentional integration // Human Factors. 2010. № 52(3). P. 381–410.
8. The Future of Jobs Report 2023 // World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> (дата обращения: 10.05.2025).

**Зобова Т.Ю.**,  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ztanya2001@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 1721-6122

Научный руководитель: **Дубицкая Е.А.**,  
кандидат педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9066-1480

### **Формирование готовности студентов педагогического вуза к работе с одарёнными детьми**

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен студенческой готовности к работе с одарёнными детьми, его особенности, компоненты, способы развития. Сформированность готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности является фактором и условием её успешности. Профессиональная готовность формируется за счёт развития ряда компонентов, среди которых когнитивный, мотивационный и личностный.

*Ключевые слова:* одарённость; одарённые дети; готовность; когнитивный компонент готовности; мотивационный компонент готовности; личностный компонент готовности; студенты педагогического вуза.

**Tatyana Zobova**,  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ztanya2001@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 1721-6122

Academic adviser: **Elena Dubitskaya**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 9066-1480

## **Formation of students' readiness of pedagogical university to work with gifted children**

**Abstract.** The article examines the phenomenon of student readiness to work with gifted children, its features, components, and ways of development. The formation of the readiness of students of a pedagogical university for professional activity is a factor and a condition for its success. Professional readiness is formed through the development of a number of components, including cognitive, motivational and personal.

**Keywords:** giftedness; gifted children; readiness; cognitive component of readiness; motivational component of readiness; personal component of readiness; students of pedagogical university.

Процесс тщательной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности являлся актуальным во все времена. Учёные, исследователи, педагоги-практики регулярно предлагают новые идеи по повышению эффективности и оптимизации данной работы.

Одним из самых видных деятелей, изучавших проблему профессиональной готовности, в нашей стране является В.А. Сластёнин. Именно его взгляды разделяем и мы, утверждая вслед за Виталием Александровичем, что готовность – это «совокупность профессионально обусловленных требований к учителю» [3, с. 25]. При этом подчеркнём, что готовность является комплексной характеристикой, включающей в себя определённый перечень элементов.

Нами были выявлены и изучены три наиболее значимых компонента готовности, необходимых для работы с одарёнными детьми – когнитивный, мотивационный и личностный. На наш взгляд, именно сформированность данных элементов позволяет наиболее эффективно судить о потенциальной успешности студента в профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. В исследовании приняли участие 50 студентов IV курса, обучающихся по направлению бакалавриата «Психолого-педагогическое образование». Чтобы изучить уровень

сформированности каждого структурного элемента, мы подобрали и разработали следующий диагностический инструментарий.

Для оценки когнитивного компонента готовности мы разработали анкету, состоящую из 12 вопросов закрытого типа о феномене одарённости, о формах и способах работы с ним.

Мотивационный компонент готовности исследовался нами с помощью анкеты А.И. Доровского «Определение склонностей педагога к работе с одарёнными детьми» [1]. Данная анкета позволяет студентам провести самооценку заинтересованности в работе с данной категорией обучающихся.

Личностный компонент готовности мы изучали посредством разработанной нами методики, предполагающей самооценку респондентом некоторых качеств, необходимых, по нашему мнению, для работы с одарённым ребёнком. В перечень вошли такие качества, как креативность, гибкость, искренность, целеустремлённость и др.

На рисунке 1 представлено распределение результатов, полученных студентами в рамках прохождения анкеты, направленной на изучение когнитивного компонента готовности, по трём уровням.



**Рис. 1.** Распределение полученных баллов по уровням сформированности

Низкий уровень говорит о незнании студентом теорий одарённости и особенностей младшего школьного возраста. Такой результат продемонстрировали 6 чел., что составляет 12 % от общего числа опрошенных.

Средний уровень свидетельствует о частичном усвоении материала по исследуемым темам. В нашем исследовании данному уровню соответствуют 24 респондента, что составляет 48 % от общего числа опрошенных.

Высокий уровень готовности отражает достаточно полное овладение теоретическими знаниями, необходимыми для работы с одарёнными детьми младшего школьного возраста. Такой результат

продемонстрировали 20 респондентов, что составляет 40 % от общего числа опрошенных.

На рисунке 2 отражено распределение полученных респондентами баллов по трём уровням сформированности мотивационного компонента готовности.



**Рис. 2.** Распределение полученных баллов по уровням сформированности

Если студент оценил свой интерес к работе с одарёнными детьми от 40 до 54 баллов, это свидетельствует о высоком уровне сформированности мотивационного компонента. В нашей выборке такой результат показали 6 чел., что составляет 12 % от общего числа опрошенных.

Если респондент оценил наличие у себя мотивации к работе с одарёнными детьми в диапазоне от 28 до 39 баллов, это свидетельствует о среднем уровне сформированности мотивационного компонента. Студент имеет склонности к работе с одарёнными детьми, которые, однако, требуют дополнительных ресурсов для развития. Таких студентов 40 чел., что составляет 80 %.

Если студент оценил наличие у себя профессионально значимых качеств в сумме до 27 баллов, это свидетельствует о том, что он не проявляет интереса к работе с одарёнными. Таких студентов в нашей выборке оказалось 4 чел., что составляет 8 %.

Рисунок 3 демонстрирует распределение результатов самооценки профессионально значимых качеств, необходимых для работы с одарёнными детьми.



**Рис. 3.** Распределение баллов по личностному компоненту готовности

Так, если студент оценил наличие у себя профессионально значимых качеств в сумме от 30 до 40 баллов, это свидетельствует о высоком уровне сформированности личностного компонента готовности. Таких студентов – 20 чел., что составляет 40 % от общего числа опрошенных.

Если студент оценил наличие у себя профессионально значимых качеств в диапазоне 15–29 баллов, это свидетельствует о средней выраженности профессионально значимых качеств для профессиональной деятельности. В целом, будущий специалист компетентен в работе с одарёнными младшими школьниками, но необходимые качества ему следует развивать. Таких студентов – 30 чел., что составляет 60 %.

Если студент оценил наличие у себя профессионально значимых качеств в сумме до 14 баллов, это свидетельствует о низком уровне сформированности необходимых качеств для профессиональной деятельности. Таких студентов в нашей выборке нет – 0 %.

Итак, нами были проанализированы результаты применения разработанного диагностического инструментария. По итогам трёх методик мы видим, что когнитивный, мотивационный и личностный компоненты готовности сформированы на среднем уровне, что отображено на рисунке 4.



**Рис. 4.** Общий уровень сформированности готовности студентов педвуза к работе с одарёнными детьми

Таким образом, нами была выявлена проблема недостаточной готовности студентов-выпускников ИПП МПГУ к работе с одарёнными детьми младшего школьного возраста, что позволило нам определить перспективы дальнейшего исследования. Проанализировав особенности сформированности трёх, наиболее значимых, по нашему мнению, компонентов готовности, мы предполагаем включение в подготовку дополнительных теоретических материалов, применение активных методов работы, тренингов, способствующих профессионально-личностному развитию студентов и повышению их мотивации к работе с

одарёнными детьми. Всё перечисленное собрано в разработанной нами программе, рассчитанной на 2 месяца, с учётом проведения встреч 1 раз в неделю.

Целью программы является качественное совершенствование уровня готовности студентов педагогического вуза к работе с одарёнными детьми младшего школьного возраста. Программа состоит из четырёх блоков – диагностический, аналитический, преобразовательный, контрольно-диагностический. На первом этапе проводится первичная оценка уровня сформированности трёх компонентов готовности у респондентов. Затем осуществляется качественный и количественный анализ полученных данных. На основе этого происходит реализация ряда мероприятий, направленных на совершенствование актуальной ситуации, включая: проведение вебинаров для студентов о феномене одарённости и личности педагога-психолога, взаимодействующего с детьми с особыми способностями; групповая работа по закреплению образа одарённого ребёнка, форм и методов работы с ним; решение педагогических кейсов; проведение тренинга, направленного на обобщение всего полученного материала.

Заключительным этапом является повторная диагностика, целью которой является оценка результатов проведённой работы.

Так, повторная диагностика показала, что уровень развития когнитивного компонента повысился и стал соответствовать высоким показателям. На рисунке 5 представлен сопоставительный анализ уровней сформированности когнитивного компонента готовности к работе с одарёнными детьми в ходе первичной и повторной диагностики. Нами отмечены позитивные качественные изменения, выражающиеся в повышении количества студентов, продемонстрировавших высокий и средний уровень теоретической подготовки, а также в сокращении числа респондентов, показавших низкие результаты этого аспекта готовности.



**Рис. 5.** Уровни сформированности когнитивного компонента готовности к работе с одарёнными детьми на начало и окончание экспериментальной работы

На рисунке 6 представлены результаты сопоставительного анализа уровней сформированности мотивационного компонента готовности к работе с одарёнными детьми в ходе первичной и повторной диагностики. Так, у ряда студентов наблюдается повышение заинтересованности во взаимодействии с данной категорией обучающихся. В ходе повторной диагностики выявлено, что их количество увеличилось с 6 до 10 человек. При этом, отсутствуют респонденты, продемонстрировавшие низкий уровень готовности. Количество студентов, у которых мотивационный компонент готовности сформирован на среднем уровне, осталось прежним, 40 человек, что составляет 80 % от общего числа респондентов. Мы считаем полученные результаты удовлетворительными.



**Рис. 6.** Уровни сформированности мотивационного компонента готовности к работе с одарёнными детьми на начало и окончание экспериментальной работы

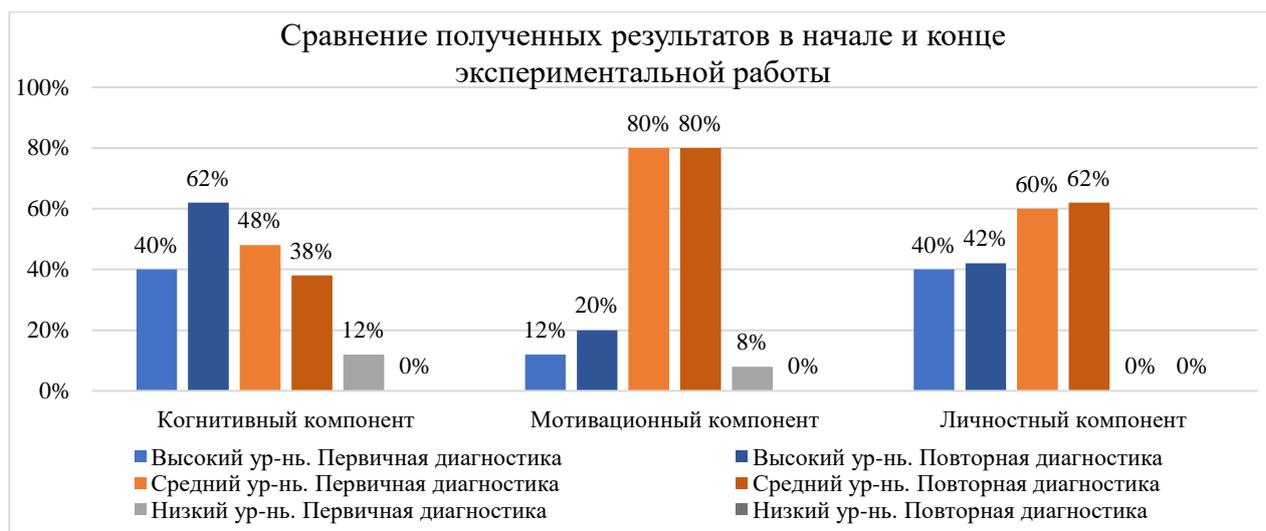
Сопоставительный анализ, представленный на рисунке 7, отражает позитивные изменения в личностном компоненте готовности после участия в нашей Программе. Число студентов, продемонстрировавших высокий уровень, повысилось с 40 % до 42 %. А количество студентов, показавших средние результаты, понизилось с 60 % до 58 %.



**Рис. 7.** Уровни сформированности личностного компонента готовности к работе с одарёнными детьми на начало и окончание экспериментальной работы

Возможно, полученные результаты не такие значительные, однако, на наш взгляд, вопрос формирования личностной готовности к профессиональной деятельности достаточно сложный, требующий большой внутренней работы над собой, а также, собственно, начала профессиональной деятельности. Мы считаем, что именно последний аспект является решающим в процессе формирования готовности к работе, и в рамках нашей Программы реализовать его довольно затруднительно.

Итак, в сравнении с итогами первичной диагностики, представленными на рисунке 8, видно, что общая динамика положительная, однако наибольших результатов нам удалось достичь при работе с когнитивным и мотивационным компонентами готовности. Несмотря на сложности, возникшие при коррекции уровня сформированности личностного компонента готовности, мы считаем полученные результаты достаточно значимыми.



**Рис. 8.** Итоговые результаты по уровням сформированности трёх компонентов готовности до и после реализации Программы

Таким образом, мы считаем, что эффективность разработанной Программы оправдана тем, что мы опираемся на три выявленных нами компонента готовности и их сущностное наполнение: знания об основных концепциях одарённости, возрастных особенностях младшего школьного возраста, а также о содержании, программах, подходах к работе с данной категорией обучающихся; заинтересованность в работе с одарёнными детьми, понимание целей и задач своей деятельности; наличие профессионально значимых качеств, необходимых для психолого-педагогической работы с одарёнными детьми младшего школьного возраста.

### *Литература*

1. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. М.: Рос.пед. агентство, 1997. 310 с.
2. Зобова Т.Ю. Готовность студентов педагогического вуза к работе с одарёнными детьми // Ломоносов: сборник статей VII Международного конкурса молодых учёных, Пенза, 05 марта 2024 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. С. 50–55.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2013. 576 с.

**Иванова Е.К.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт психологии им. Л.С. Выготского,  
ФГАО ОУ ВО «Российский государственный  
гуманитарный университет»  
89260389700@yandex.ru

Научный руководитель: **Каширский Д.В.,**  
доктор психологических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 4389-5243

## **Ценностные основания чувства юмора как черты личности и стилей юмора у студентов**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию ценностных оснований чувства юмора как черты личности и стилей юмора у студентов, а также были выявлены корреляции между ценностными ориентациями и чувством юмора. С помощью методик «Опросник ценностей KVS-2» (Д.В. Каширский), «Опросник на чувства юмора как личностную черту (адаптация HSQ Martin et al., 2003 и SHRQ Lefcourt, с дополнениями)», «Опросник стилей юмора Мартина» были получены данные о том, что ценностные ориентации, как «Познание нового в мире, природе, в человеке», «Помощь другим людям и милосердие к ним», «Творчество», «Семья», «Гармоничная жизнь», «Патриотизм и любовь к Родине» коррелируют с компонентами чувства юмора как черты личности «Эмоциональная регуляция», «Социальная адаптивность», «Креативность», «Самоирония», «Восприятие», а также была обнаружена связь между ценностью «Общение» и аффилиативным юмором, и ценностью «Гармоничная жизнь» и самоутверждающимся стилем юмора.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации; ценности; чувство юмора; стили юмора; личность; студенты.

**Elizaveta Ivanova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Vygotsky Institute of Psychology,  
Russian State University for the Humanities;  
89260389700@yandex.ru

Academic adviser: **Dmitriy Kashirsky**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 4389-5243

## **The value bases of a sense of humor as personality traits and styles of humor among students**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the value bases of a sense of humor as a personality trait and humor styles among students, and correlations between value orientations and a sense of humor have been identified. Using the methods «KVS-2 Values Questionnaire» (D.V. Kashirsky), «Questionnaire on feelings of humor as a personal trait (adaptation of HSQ Martin et al., 2003 and SHRQ Lefcourt, with additions)», «Martin's Questionnaire of Humor styles», data were obtained that value orientations such as «Learning new things in the world, in nature, in man», «Helping other people and showing mercy to them», «Creativity», «Family», «Harmonious life», «Patriotism and love for the Motherland» correlate with components of a sense of humor as personality traits «Emotional regulation», «Social adaptability», «Creativity», «Self-irony», «Perception», A connection was also found between the value of «Communication» and positive humor, and the value of «Harmonious Life» and the self-affirming style of humor.

**Keywords:** value orientations; values; sense of humor; styles of humor; personality; students.

Настоящий мир характеризуется быстрым темпом жизни, постоянным потоком информации, многозадачностью, что может сказываться на личности в качестве возрастающего чувства неопределенности. Данные обстоятельства могут приводить к стрессу, тревогам, волнениям, которые негативно сказываются на психологическом здоровье и благополучии личности. Поэтому в современном обществе способность адаптироваться к стрессовым ситуациям, поддерживать позитивный настрой и строить гармоничные межличностные отношения становится особенно важной. Чувство юмора и ценностные ориентации являются важными психологическими ресурсами, способствующими этой адаптации.

Тем не менее, несмотря на множество современных исследований, не существует окончательного эмпирически подтвержденного взгляда на

связь сформировавшихся у человека чувства юмора и его ценностных ориентаций. Однако не возникает сомнений наличия связи такого характера.

Ценностные ориентации, определяющие жизненные приоритеты и мотивы поведения индивида, формируют его внутренний мир и определяют способ восприятия реальности. Чувство юмора, в свою очередь, рассматривается как многогранный психологический феномен, влияющий на эмоциональное регулирование, социальную адаптацию и когнитивные процессы. Оно не только способствует снижению уровня стресса и повышению устойчивости к негативным влияниям, но также играет важную роль в межличностном общении и формировании позитивного образа «Я».

В недавних исследованиях [4] были показаны отдельные влияния как ценностных ориентаций, так и чувства юмора [1] на различные аспекты психологического благополучия. Однако, вопрос об их взаимодействии и взаимном влиянии остается недостаточно исследованным.

Студенческий возраст является одним из важных этапов становления личности. Если рассматривать студенческий возраст, как возрастную категорию, то он представляет собой переходную стадию от «созревания» к «зрелости». Определяется же студенческий возраст, как поздняя юность или ранняя взрослость, и проходит в период от 18 до 25 лет.

Л.С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа [2]. Основой выбора глобальной цели, жизненных стратегий являются ценностные ориентации студентов.

Д.В. Каширский отмечает, что личностные ценности требуют реализации в процессе жизни, иначе происходит возникновение внутренних противоречий, которые могут разрешиться неконструктивным образом через девиантное, делинкветное поведение [3].

**Проблема** связи личностных ценностей и чувства юмора является предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых. В частности, Зигмунд Фрейд рассматривал юмор как механизм психологической защиты, позволяющий сублимировать подавленные желания и агрессивные импульсы в социально приемлемой форме. Виктор Франкл, основатель логотерапии, видел в юморе проявление духовной свободы и способности дистанцироваться от страданий, находя смысл

даже в самых трагичных обстоятельствах. Ганс Айзенк, в свою очередь, связывал чувство юмора с определенными чертами личности, такими как экстраверсия и импульсивность. Гордон Олпорт подчеркивал роль чувства юмора в формировании зрелой и интегрированной личности, способной к самоиронии и принятию несовершенства.

Целью данного исследования является выявление связи между ценностными ориентациями и чувством юмора у студентов.

В основу проведенного нами эмпирического исследования положена общая **гипотеза** о существовании связи между ценностными ориентациями и чувством юмора у студентов.

Частные гипотезы:

1. Существует связь между выраженными внутренними конфликтами и самоуничижительным стилем юмора.

Обоснование: Неудовлетворенность в ключевых сферах может провоцировать использование юмора как защитного механизма для маскировки неуверенности [5].

2. Студенты с выраженными внутренними конфликтами будут чаще использовать абсурдный юмор как способ дистанцироваться от противоречий.

В исследовании с приняли участие 87 студентов 1–6 курсов московских университетов в возрасте от 18 до 24 лет, среди них 57 женщин ( $M=20,05$  лет;  $SD=2,20$  года) и 30 мужчин ( $M=19,15$  лет;  $SD=0,96$  года).

С помощью корреляционного анализа (по Спирмену) был проведен анализ взаимосвязей между личностными ценностями, чувством юмора как личностной чертой и стилями чувства юмора.

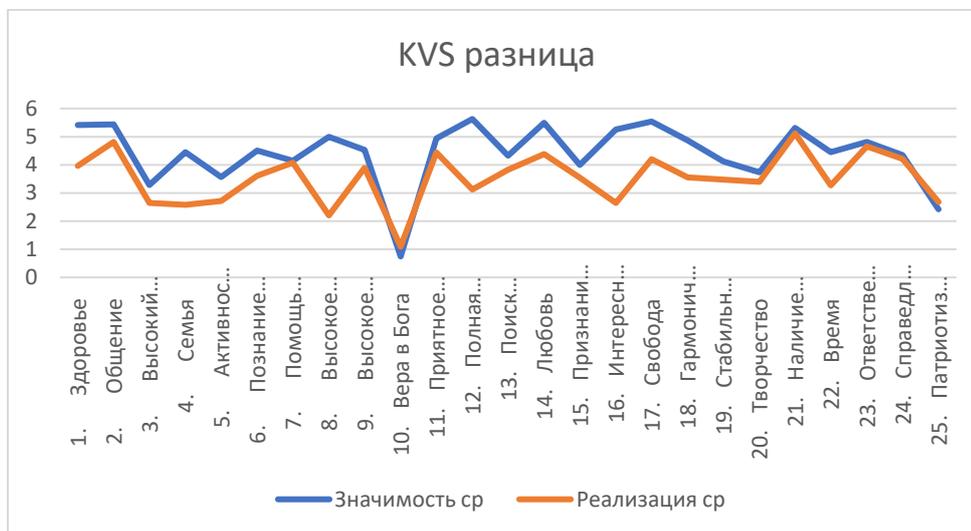
Данные для исследования были собраны с помощью программного обеспечения для администрирования опросов «Яндекс. Форма» в онлайн формате с добровольного согласия участников.

Методы исследования:

- опросник ценностей KVS-2 2 (Каширский Д.В., 2009);
- опросник на чувства юмора как личностную черту (адаптация HSQ Martin et al., 2003 и SHRQ Lefcourt, 1986 с дополнениями);
- опросник стилей юмора Мартина.

Статистическая обработка полученных данных была осуществлена с помощью программы JASP 18.3.

Перед тем как перейти к результатам корреляционного анализа хочется обратить внимание на полученные данные ценностных ориентаций у студентов (см. Рис. 1).



**Рис. 1.** Графическое изображение несогласованности ценностных ориентаций по значимости и их реализации у студентов

Опросник KVS на ценностные ориентации показал, что несогласованность ценностей по значимости и их реализации, образующая внутриличностный конфликт, превалирует среди таких ценностей как «Высокое материальное благосостояние», «Полная самореализация», «Интересная работа», «Семья». Однако были получены результаты высокой согласованности по шкалам «Вера в Бога», «Общение», «Ответственность», «Справедливость». Интересным является факт того, что личностный вакуум наиболее точно проявляется в ценности «Патриотизма и любви к Родине».

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена было установлено, что существует связь между чувством юмора как черты личности и следующими ценностными ориентациями: «Познание нового в мире, природе, в человеке», «Помощь другим людям и милосердие к ним» (в обоих случаях слабая отрицательная взаимосвязь), «Творчество» (слабая положительная взаимосвязь), «Семья», «Гармоничная жизнь» (в обоих случаях сильная отрицательная взаимосвязь), «Патриотизм и любовь к Родине» (обнаружена положительная сильная корреляционная зависимость) (см. табл. 1).

Таблица 1

**Связь ценностных ориентаций и чувства юмора как черты личности у студентов**

Корреляции Спирмена Correlations						
Variable		Эмоц. регуляция	Соц. адаптивность	Креативность	Самоирония	Восприятие
2. Общение	Корреляция Спирмена (rho)				-0.180	
	p				0.097	
3. Высокий социальный статус, управление людьми	Корреляция Спирмена (rho)	-0.200				
	p	0.064				
4. Семья	Корреляция Спирмена (rho)				-0.286*	-0.237*
	p				0.008	0.028
6. Познание нового в мире, природе, человеке	Корреляция Спирмена (rho)	-0.221*			-0.210	
	p	0.041			0.053	
7. Помощь другим людям и милосердие к ним	Корреляция Спирмена (rho)		-0.267*	-0.227*		
	p		0.013	0.036		
11. Приятное времяпрепровождение, отдых	Корреляция Спирмена (rho)		-0.204			
	p		0.059			
18. Гармоничная жизнь	Корреляция Спирмена	-0.266*			-0.284**	

	на (rho)					
	p	0.013			0.008	
20. Творчество	Корреляция Спирмена (rho)			0.230*		0.225*
	p			0.033		0.037
21. Наличие хороших и верных друзей	Корреляция Спирмена (rho)				-0.193	
	p				0.074	
22. Время	Корреляция Спирмена (rho)				-0.183	
	p				0.092	
23. Ответственность	Корреляция Спирмена (rho)				-0.195	
	p				0.072	
25. Патриотизм и любовь к Родине	Корреляция Спирмена (rho)			0.287**		
	p			0.007		

*Примечание:* \* p <.05, \*\* p <.01, \*\*\* p <.001

Однако следует заметить, что ряд положительных и отрицательных зависимостей нами все-таки был получен, но ни не достигли уровня значимости, а находились на уровне статистического тренда. Поэтому можно предположить, что при увеличении объема выборки ценности «Высокий социальный статус, управление людьми», «Общение», «Высокое материальное благосостояние», «Приятное времяпрепровождение и отдых», «Наличие хороших и верных друзей», «Время», «Ответственность» возможно, будут также коррелировать с чувством юмора как чертой личности.

Таблица 2

**Корреляционный анализ стилей юмора и уровней  
рассогласования ценностных ориентаций**

<b>Корреляции Спирмена Correlations</b>			
<b>Variable</b>		<b>Абсурдный</b>	<b>Самоуничижительный</b>
2. Общение	Корреляция Спирмена (rho)	1.000***	1.000***
	p	< .001	< .001
14. Любовь	Корреляция Спирмена (rho)	-0.770*	
	p	0.025	

*Примечание: \* p <.05, \*\* p <.01, \*\*\* p <.001*

Рассматривая уровни рассогласования ценностей, можно заметить, что была выявлена очень сильная связь между уровнем рассогласования значимости и реализации ценности «Общение» и самоуничижительным стилем юмора (см. табл. 2). Связи с выраженными внутренними конфликтами ценностных ориентаций и абсурдного стиля юмора также были обнаружены.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Установлены статистически значимые взаимосвязи между ценностями «Познание нового в мире, природе, в человеке», «Помощь другим людям и милосердие к ним», «Творчество», «Семья», «Гармоничная жизнь», «Патриотизм и любовь к Родине» и компонентами чувства юмора как черты личности «Эмоциональная регуляция», «Социальная адаптивность», «Креативность», «Самоирония», «Восприятие». Поэтому общая гипотеза нашего исследования подтверждается.

2. Поскольку между выраженными внутренними конфликтами ценностных ориентаций и самоуничижительным стилем юмора была обнаружена связь, вторая гипотеза нашего исследования подтверждена.

3. Значимые корреляции были обнаружены между выраженными внутренними конфликтами ценностных ориентаций и абсурдным стилем юмора, что подтверждает третью выдвинутую гипотезу данного исследования.

4. Не исключено, что связь между ценностями и чувством юмора как черты личности, а также стилями юмора, носит более сложный характер, что требует проведение дополнительных исследований.

Стоит отметить, что исследование имеет ряд **ограничений**:

1. Ограниченный размер выборки: малый объем и дисбаланс выборки по полу может ограничивать общую применимость результатов.

2. Отсутствие нормального распределения данных: данные не подчинялись распределению Гаусса-Лапласа, что может свидетельствовать о погрешностях в измерениях.

3. Специфика выборки: выборку составили лишь студенты московских университетов, данные могли быть искажены и могут не распространяться на генеральную совокупность.

### *Литература*

1. *Бердина К.А., Полякова О.Б.* Чувство юмора как детерминанта психологического благополучия студентов // Проблемы психологического благополучия. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 185–189.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Каширский Д.В.* Психология личностных ценностей: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГГУ, 2014. 550 с.
4. *Музыченко А.В., Харитончик А.А.* Взаимосвязь психологического благополучия и ценностных ориентаций личности // Коллекция гуманитарных исследований. 2023. № 1 (35). С. 53–58.
5. *Martin R.A.* The psychology of humor: An integrative approach. Burlington, MA: Elsevier Academic Press, 2007. 472 p.

**Иванова П.С.,**  
командир отделения 811 учебного взвода,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»,  
сержант полиции;  
ivanova.p.s.2073@gmail.com  
SPIN-код eLibrary:3284-5553

Научный руководитель: **Кочнев В.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 2479-9090

## **Теоретические основы исследования феномена антисоциальной креативности подростков**

**Аннотация.** В связи с произрастающим распространением Интернет-пространства в социуме, поколение молодых людей все чаще прибегает к реализации своих потенциальных возможностей в негативном ключе, занимаясь поиском идей в информационных сетях. Однако для того, чтобы воплотить в жизнь все задуманное, необходимо иметь соответствующий уровень фантазии, отличающийся от других, иначе, обладать креативным мышлением. В большинстве случаев креативное мышление оценивалось обществом как некий положительный фактор, однако она же способствует реализации многих пагубных идей, о которых многие люди даже не задумывались. В связи с этим, в данной статье будут рассмотрено такое понятие как антисоциальная креативность, ее предикторы и способы реализации в обществе.

**Ключевые слова:** поведение, предикторы, психология, подростки, креативность, агрессия.

**Polina Ivanova,**  
Squad commander of the 811<sup>th</sup> training platoon  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
police Sergeant,  
ivanova.p.s.2073@gmail.com  
SPIN code eLibrary:3284-5553

Academic adviser: **Vadim Kochnev,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN code eLibrary: 2479-9090

## **Theoretical foundations of the study of the phenomenon of antisocial creativity in adolescents**

**Abstract.** Due to the growing spread of the Internet space in society, a generation of young people is increasingly resorting to realizing their potential in a negative way, searching for ideas in information networks. However, in order to bring all your plans to life, you need to have an appropriate level of imagination, different from others, in other words, have creative thinking. In most cases, creative thinking was assessed by society as a positive factor, but it also contributes to the realization of many harmful ideas that many people did not even think about. In this regard, this article will consider such a concept as antisocial creativity, its predictors and ways of implementation in society.

**Keywords:** behavior, predictors, psychology, adolescents, creativity, aggression.

В последнее время особенно актуальным стало проявление антисоциальной креативности в подростковой среде. Это объясняется тем, что подрастающее поколение стремится к активному обособлению от родителей. Именно подростки являются категорией, наиболее подверженной деструктивному внешнему влиянию, вовлечению в различные экстремистские движения, террористические организации, преступные сообщества, привлекающих молодежь своими зачастую оригинальными, но опасными идеями [1, с. 200].

Антисоциальное творчество – это деятельность, которая направлена на решение задач, не соответствующих закону, с использованием методов, которые могут причинить вред окружающим. Подобный вид креативности подразделяется на два вида: негативное и вредное. Негативное творчество – это результат дивергентного мышления, который выражается в продукте, непреднамеренно наносящем ущерб объекту. Негативное творчество часто основывается на идеях, которые направлены на достижение хорошего результата. Однако в процессе реализации этих идей могут возникать негативные последствия.

Злонамеренное использование творческого потенциала для причинения вреда кому-либо является ещё одним видом антисоциального творчества. Ученые предполагают, что агрессия является ключевым фактором в развитии антисоциального творчества. Когда человек действует импульсивно, а ситуация располагает к причинению вреда, его неосознанная агрессия может проявляться в виде злонамеренного творчества. Р. Чавез-Икл и ее коллеги выявили взаимосвязь между высоким уровнем креативности, ценностями поиска новизны и настойчивости, а также низкой ценностью предотвращения вреда. Аналогичные темпераментные характеристики и высокий уровень враждебности, обобщенный в мировоззрении, были обнаружены в группе скинхедов [2, с. 160].

На основании анализа исследований и подходов зарубежных авторов мы предлагаем комплексную модель креативности и девиантности, учитывающую ресурсы разработчика и исполнителей, модальность целей и способов достижения целей, ситуационные условия, стимулирующие разработку, результаты, а также мишени вреда или ущерба (собственность/имущество или человек/люди) [5, с. 174].

**Комплексная модель креативности и девиантности**  
(личность, цель, условия, средства, результат и мишень вреда)



**Рис. 1.** Комплексная модель креативности и девиантности

Особенность модели состоит в том, что ее можно применять для анализа и изучения антисоциальной креативности как отдельных индивидов, так и групп. Модель позволяет выделить и концептуализировать четыре вида креативности.

Особенность антисоциальной креативности состоит в том, что решение задачи всегда сопровождается нанесением вреда/ущерба окружающим людям и конкретному человеку [3, с. 629]. Безусловно, требуется провести исследования, чтобы определить особенности разработчиков и исполнителей, а также способы достижения целей и условия, которые способствуют как развитию (например, насколько перспективна зависть для исследований), так и реализации творческих идей.

На данный момент существуют следующие предположения об антисоциальной креативности, которые нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке:

- 1) незаконные цели могут быть связаны с угрозой ценностям;
- 2) для разработки незаконной цели и её реализации незаконными или деструктивными методами требуются дифференцированные ресурсы.

Учитывая возрастные особенности, необходимо учитывать ряд рекомендаций, которые помогают противостоять или предотвращать проявление асоциального творчества. Группа российских исследователей пришла к выводу, что стратегиями предотвращения реализации антисоциального творчества в девиантном поведении подростков могут

быть укрепление норм и этики группы, организации, общества и лидерства. Результаты исследований в области психологии показывают важность следующих характеристик для профилактики девиантного поведения индивида:

Личностные – справедливость, прощение, ответственность, способность справляться со стрессовыми ситуациями, нравственная идентичность, саморегуляция.

Ситуативные – восприятие задачи в позитивном ключе, удовлетворённость своей деятельностью, отсутствие угроз для самооценки, умение позитивно взаимодействовать в коллективе, творческая индивидуальность, развитие креативного (созидательного) мышления [6, с. 687].

Важной профилактической мерой, снижающей антисоциальную креативность, а значит и девиантное поведение подростков, может стать организация адекватного требованиям современности учебно-воспитательного процесса с подрастающим поколением. При этом учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на: формирование компетенций доброжелательного взаимодействия в обществе и межличностном общении; овладение различными способами преодоления различных затруднений в образовательном процессе; формирование способности по решению проблем, возникающих стрессовых ситуаций у подростков в повседневной реальности: развитие креативных (творческих) способностей обучающихся [7, с. 368].

Указанный комплекс ценностно-нормативных ориентаций уточнен в новой редакции закона «Об образовании в Российской Федерации», закрепляющий новые требования к вопросам воспитания в образовательном пространстве. Современный процесс воспитания охарактеризован как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе духовно-нравственных, социокультурных ценностей и принятых в обществе норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Формирование у обучающихся чувства гражданственности, патриотизма, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации. Важнейшей фигурой в процессе профилактики антисоциальной креативности у подростков является педагог. Именно креативный педагог

влияет на креативность и установки своих учеников, способствует изменению критериев оценки поведения других людей, повышению вариативности собственного поведения и снижению консервативности ценностно-нормативных ориентаций.

Креативный педагог как творческая и моральная личность должен собственным примером вдохновлять других, убеждать вкладывать ресурсы, энергию и время в разнообразные и оригинальные идеи, направленные на решение проблем государства, общества и окружающих людей [4, с. 776].

Таким образом, учитывая важность, которую оказывает моральная идентичность человека на его поведение, особенно на креативного человека, реализация образовательного процесса в соответствии с современными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов позволит обеспечить эффективное формирование креативно-го мышления у подростков в положительном ключе, снизить вероятность возникновения антисоциальной креативности у подростков с отклоняющимся поведением, а также предоставляет возможности по преодолению у них проблем антисоциального поведения.

### *Литература*

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
2. *Возчиков В.А.* Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений: монография. Бийск: Бийский гос. пед. ин-т, 2000. 160 с.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б., Любимова В.В., Михалевская М.Б.* Психология ощущений и восприятия. М.: ЧеРо, 2002. 629 с.
4. *Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я.* Психология индивидуальных различий. М.: КноРус: ЧеРо, 2000. 776 с.
5. *Гурова Е.В.* Психология развития и возрастная психология: тексты: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2005. 174 с.
6. *Кашипов М.М.* Психология творческого мышления профессионала. М.: ПЕРСЭ, 2006. 687 с.
7. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

**Исянова А.А.,**  
курсант 4 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
isianova26@yandex.ru

Научный руководитель: **Зуйкова А.А.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary:8504-4546

## **Искусственный интеллект в обучении подрастающего поколения: проблемы и перспективы**

*Аннотация.* Данная статья посвящена вопросу использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе подрастающего поколения и его влияния на качество мыслительного процесса и обучения в целом. Рассматривается анализ положительных и отрицательных сторон феномена внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения. Вместе с этим рассматриваются перспективы успешной интеграции и развития новейших технологий в виде искусственного интеллекта в обучение подрастающего поколения, а также риски, сопряженные с подобными нововведениями. Современное образование переживает ряд трансформаций, связанных с тем, что технологии непрерывно совершенствуются и внедряются во все сферы нашей жизни, в виду вышесказанного важно создать условия для гармоничного и качественного сочетания традиционных педагогических подходов и технологий.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект; обучение; подростки; образовательный процесс; цифровых; образование; технологии; подрастающее поколение.

**Anastasia Isyanova,**  
4<sup>th</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
isianova26@yandex.ru

Academic adviser: **Anna Zuikova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences  
SPIN-code eLibrary:8504-4546

### **Artificial intelligence in the education of the younger generation: problems and prospects**

**Abstract.** This article is devoted to the issue of using artificial intelligence tools in the educational process of the younger generation and its impact on the quality of the thinking process and learning in general. The analysis of the positive and negative aspects of the phenomenon of introducing artificial intelligence into the learning process is considered. At the same time, the prospects for successful integration and development of the latest technologies in the form of artificial intelligence in the education of the younger generation, as well as the risks associated with such innovations, are considered. Modern education is experiencing a number of transformations associated with the fact that technologies are continuously improving and being introduced into all spheres of our lives, in view of the above, it is important to create conditions for a harmonious and high-quality combination of traditional pedagogical approaches and technologies.

**Keywords:** artificial intelligence; learning; teenagers; educational process; digital; education; technologies; younger generation.

В настоящий момент времени в условиях современных инноваций технологии искусственного интеллекта (Далее ИИ) стремительно внедрились в обширные сферы жизнедеятельности общества, исключением не стал и образовательный процесс. Нельзя не отметить, что возможность использования искусственного интеллекта в науке, искусстве, творчестве, образовании является огромным толчком и движущей силой для плодотворного развития данных и других

многочисленных отраслей. Но вместе с этим существуют риски и различные негативные последствия тенденции применения ИИ. Использование ИИ в обучении подрастающего поколения позволяет заложить основу для новых возможностей и перспектив обучающихся, заинтересовать несовершеннолетних и повысить мотивацию, но не стоит забывать о том, что внедрении ИИ в обучение сопряжено с рядом проблем и вызовов, контроль и учет которых позволит применять и использовать в полной мере новейшие технологии этично и эффективно.

К положительным и перспективным моментам использования и внедрения искусственного интеллекта можно отнести следующие позиции:

1. Развитие навыков:

– *креативность*: ИИ предоставляет доступ к различным инструментам, позволяющим развить креативность, например с помощью запросов и генераций программ, изображений и музыкальных произведений;

– *анализ и мышление*: с помощью искусственного интеллекта обучающиеся могут развить навыки анализа текста, научиться программировать различные несложные программы и мини-игры, а также мыслить алгоритмически;

– *решение проблем и развитие критического мышления*: ИИ способен генерировать различные кейсы, создавать игры, симуляции реальных ситуаций и интерактивные задания, которые при правильном использовании стимулируют развитие критического мышления и навыки решения несложных проблем, которые станут фундаментом и практикой для удачного решения задач, более сложного характера. Несомненно, плюсом является возможность ИИ в виртуальном обучении, в также развитие навыков, таких как техническая грамотность, и критическое мышление [1, с. 209].

2. Вовлеченность и мотивация:

– *многогранность*: в виду того, что возможности ИИ богаты различными функциями и возможностями, процесс обучения можно выстроить таким образом, чтобы стимулировать обучающихся мыслить нестандартно, самим придумывать задания и использовать потенциал искусственного интеллекта с различных сторон, как в теоретической, так и в практической деятельности, такие объемные и комплексные возможности искусственного интеллекта внесут разнообразие, новизну и разноплановость занятий. Виртуальные лаборатории, обучающие игры и

адаптивные учебные материалы помогут сделать обучение более привлекательным и эффективным [3, с. 95];

– *адаптивность*: повышение эффективности образования также можно достичь с помощью применения алгоритмов ИИ, которые имеют возможность подстроиться под каждого ученика индивидуально. Адаптация образовательных материалов в соответствии с особенностями и возможностями учащихся приведет к достижению высоких и улучшенных результатов. Несомненно, не стоит принижать роли учителя в процессе получения знаний, ИИ не заменяет и не принижает ее, а лишь поможет оптимизировать.

### 3. Доступность:

– *инклюзивное образование*: внедрение ИИ в образовательную среду дает толчок к развитию и расширению инклюзивной сферы и предоставит возможность для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ускорить процесс социальной адаптации и безопасного включения в алгоритмы социальной стороны жизни;

– *удобство использования учебных материалов*: использование ИИ позволяет учащимся формировать собственный лекционный материал, выделять в научных источниках фрагменты текста, содержащие основную мысль, создавать сжатое описание положений учебных изданий [2, с. 30]

– *свободный доступ*: ИИ может помочь в расширении доступа к образованию, особенно в малообеспеченных регионах, где образовательные организации ограничены в ресурсах, ИИ предоставляют образовательные услуги, в том числе в режиме онлайн, тем самым делая образование более доступным [1, с. 210].

Искусственный интеллект совмещает в своих алгоритмах значительное количество функций и возможностей и обладает потенциалом для усовершенствования образования подрастающего поколения. Он может раскрыть обучение с креативной стороны, помочь сделать его увлекательным, доступным для всех, персонализированным и эффективным. Несомненно, важно интегрировать и использовать новейшие технологии ответственно, учитывая их плюсы и возможности, но не заменяя преподавателей и учителей.

К основным негативным сторонам и проблемам использования искусственного интеллекта в обучении подрастающего поколения можно отнести:

### 1. вопросы этики:

– *защищенность и конфиденциальность данных*: сбор информации, данных об обучении и успеваемости через видео ресурсы и базы данных и их анализ должны быть корректными, а также защищенными от несанкционированного использования и распространения. Важно делиться и использовать данные в соответствии с законодательством;

– *предвзятость*: алгоритмы искусственного интеллекта не наделены эмпатией и толерантностью. Системы ИИ, которые обучены с помощью непрезентативных данных могут дискриминировать обучающихся по различным признакам, гендерным, социальным и расовым.

### 2. Деграция мышления и умения фантазировать:

– *деградация мыслительного процесса*: из-за того, что системы ИИ выдают готовую информацию, не требующую длительного поиска и анализа, у обучающихся снижается уровень способностей самостоятельно искать нужный материал, анализировать и систематизировать его. Использование алгоритмов искусственного интеллекта на постоянной основе снизит умения мыслить, рассуждать и сопоставлять информацию.

– *снижение изобретательности*: сгенерированные готовые тексты, решенные задания, фото, видео или же готовые аудио композиции выполняют всю работу вместо ученика, упрощая работу и исключая собственную работу над материалом и фантазию.

– *снижение социальных навыков и навыков общения*: чрезмерное пользование функциями ИИ может привести к уменьшению межличностного взаимодействия, нарушая навыки коммуникации, работы в команде, нарушить социальное и эмоциональное развитие подрастающего поколения.

### 3. Замещение профессии педагога:

– широкие возможности искусственного интеллекта не только открывают горизонты для развития, но и вызывают риск замещения личной работы и взаимодействия педагога и обучающихся, что представляет собой угрозу для существования и востребованности профессии преподавателя. Воспроизведение заданий, тестов, автоматизация рутинных задач, таких как проверка домашнего задания, все это экономит время, но вместе с этим вызывает страх замещения.

Важно помнить, что искусственный интеллект не является самостоятельным инструментом для образования, а может являться вспомогательным и дополняющим, его использование должно быть осознанным, корректным и уместным в рамках обучения подрастающего

поколения. Целесообразно тщательно взвешивать все преимущества и недостатки использования ИИ в образовательном процессе и на основе этого контролируемо, и сбалансированно применять и внедрять новые технологии, безопасно и продуктивно, как для учеников, так и для учителей.

В заключении стоит отметить, что для эффективного, грамотного и успешного внедрения алгоритмов искусственного интеллекта в обучение подрастающего поколения важно научить общество грамотно пользоваться новыми технологиями, которые не всегда представляют из себя только достоинства, но и имеют изъяны в своей структуре, недостатки и могут отрицательно влиять на развитие. С помощью формирования культуры потребления, грамотного пользования доступной информацией и компетентного внедрения прогрессивных методик можно добиться результативного и действенного симбиоза технологий, предоставляющих обширные возможности, и традиционной системы образования.

#### *Литература*

1. *Вавилова М.Е., Гончаренко О.В., Шляхова Н.И.* Проблемы и перспективы искусственного интеллекта в образовательном пространстве // Вестник науки. 2024. № 3 (72). Т. 4. С. 208–212.
2. *Видова Т.А., Романова И.Н.* Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 1 (42). С. 27–35.
3. *Калинушкина Е.С., Калинушкин В.А.* Искусственный интеллект в образовании // Молодой ученый. 2023. № 44 (491). С. 95–97.
4. *Кушнир Н.В., Кушнир А.В., Гриднева А.М.* Взаимодействие искусственного интеллекта и человека в современном мире // Научные труды КубГТУ. 2020. № 2. С. 1–10.
5. *Садыкова А.Р., Левченко И.В.* Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 201–209.

**Кириюткина Е.С.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт филологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kiryutkina26@bk.ru

Научный руководитель: **Володина С.А.,**  
кандидат педагогических наук  
SPIN-код eLibrary: 3844-6992

## **Роль видеоконтента в воспитании школьников младшего подросткового возраста**

*Аннотация.* В статье анализируется роль видеоконтента в воспитании школьников младшего подросткового возраста в условиях цифровой трансформации системы образования. Рассматривается влияние визуальных материалов на формирование познавательных, социальных и эмоциональных компетенций, а также их потенциал в развитии критического мышления, медиаграмотности и ценностных ориентиров. Видеоконтент выступает эффективным инструментом социализации, способствующим адаптации подростков к современному информационному пространству, однако требует системного подхода к интеграции в образовательный процесс. Статья акцентирует важность междисциплинарного взаимодействия педагогов, психологов и медиаэкспертов для максимизации воспитательного потенциала видеоконтента в условиях цифровой реальности.

*Ключевые слова:* медиаконтент, младший подростковый возраст, воспитание, образовательная система, видеоуроки, видео-ресурсы.

**Ekaterina Kiryutkina,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kiryutkina26@bk.ru

Academic adviser: **Svetlana Volodina**,  
Candidate of Pedagogical Sciences  
SPIN-code eLibrary: 3844-6992

## **The Role of Video Content in the Education and Upbringing of Early Adolescent Schoolchildren**

**Abstract.** The article examines the role of video content in the upbringing of schoolchildren in early adolescence (10–13 years old) amidst the digital transformation of education. It explores the influence of visual materials on the formation of cognitive, social, and emotional competencies, as well as their potential to foster critical thinking, media literacy, and value orientations. Video content serves as an effective socialization tool, aiding adolescents' adaptation to the modern information environment; however, its integration into the educational process requires a systemic approach. The article highlights the importance of interdisciplinary collaboration among educators, psychologists, and media experts to maximize the educational potential of video content in the context of digital reality.

**Keywords:** media content, early adolescence, moral education, education system, video lessons, video resources

Видеоуроки – современный и эффективный способ обучения, который можно применять при изучении любого учебного предмета. Использование видео в образовательном процессе стало неотъемлемой частью современного образования благодаря своей визуальной, эмоциональной и нарративной силе, что позволяет воздействовать на когнитивные, социальные и нравственные аспекты личности подростка.

Кинематограф, как форма массовой культуры, не только отражает социальные нормы, но и активно участвует в их формировании. Согласно теории социального научения Альберта Бандуры, люди усваивают модели поведения через наблюдение за действиями других, в том числе за персонажами на экране [1]. Кино становится «социальным зеркалом», демонстрируя актуальные ценности, конфликты и идеалы эпохи. Исследования концепции медиавоздействия в работах Дженнингза Брайанта подчеркивают, что зрители не пассивно поглощают контент, а интерпретируют его через призму личного опыта, что делает кино

инструментом как консервации, так и трансформации общественных установок [6].

Кино функционирует как динамичный социокультурный институт, который не только фиксирует изменения, но и провоцирует их, формируя коллективное сознание через эмоциональное вовлечение и идентификацию с персонажами. Кино – мощный инструмент формирования мировоззрения. Теория социального научения Бандуры подчеркивает: подростки усваивают модели поведения через наблюдение за героями. Например, мультфильм «Струны» (2014, Испания, автор Педро Солис), где герой преодолевает буллинг, может стать основой для урока о толерантности.

Исследования Гербнера показывают, что регулярный просмотр контента с позитивными ценностями укрепляет эмпатию [цит. по 4]. Однако важно учитывать и обратную сторону: кино часто отражает стереотипы (например, гендерные роли). Задача учителя – выбирать фильмы, которые ставят под вопрос устаревшие нормы, и организовывать дискуссии. Для обучающихся средней школы подойдут истории с ясной моральной дилеммой.

Младший подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах, что напрямую влияет на восприятие видеоматериалов. По теории Ж. Пиаже, в этом возрасте формируется стадия формальных операций, но абстрактное мышление ещё не полностью развито [5]. Подростки начинают анализировать информацию, но испытывают трудности с критической оценкой, особенно в контексте скрытых смыслов или манипуляций. Видео с четкой структурой и явными выводами воспринимаются лучше, чем материалы с абстрактными концепциями. Гормональные изменения усиливают эмоциональную реактивность. Подростки склонны к импульсивным реакциям и идентификации с героями, чьи эмоции ярко выражены. Эмоциональные сцены в социальных роликах (например, о буллинге) могут вызвать глубокий отклик. Для подростка значимо сравнение себя со сверстниками и взрослыми людьми, нахождение образцов для усвоения, способов взаимодействия с другими людьми [7]. Видео, демонстрирующее позитивные модели поведения в группе (сотрудничество, поддержка), воспринимается как релевантное. Стремление к самостоятельности сочетается с зависимостью от внешней оценки. Контент, дающий возможность выбора или отражающий личный опыт, повышает вовлеченность.

С целью изучения роли видеоконтента в воспитании школьников младшего подросткового возраста было проведено исследование, в котором приняли участие обучающиеся 6-х классов общеобразовательных учреждений г. Москвы. Всего было задействовано 52 ученика, из них 29 девочек и 23 мальчика.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе изучался вопрос отношения школьников к роли видеоконтента. Для этого был разработан авторский опросник, включающий 15 вопросов закрытого и открытого типа. Вопросы охватывали: частоту использования видео на уроках; влияние киногероев на мотивацию к нравственным поступкам; роль фильмов/видеороликов в социализации; предпочтения в форматах медиаматериалов и другое.

Опрос проводился анонимно в бумажном формате. Данные анализировались с подсчетом процентных соотношений ответов. Результаты опроса показали следующее:

1. Использование видео в школе: 71 % редко смотрят фильмы или видео на уроках, что указывает на недостаточную интеграцию мультимедийных ресурсов в учебный процесс.

2. Воспитание через примеры героев: 69 % отметили, что им приводили в пример героев фильмов для мотивации к добрым поступкам. Это подтверждает роль кинематографа в формировании нравственных ориентиров.

3. Социализация и коммуникация: 53 % согласились, что фильмы помогают находить общий язык с одноклассниками, что подчеркивает их значение в развитии социальных навыков.

4. Критическое мышление: 88 % обсуждают с учителем, каким аспектам фильмов можно доверять, а какие являются вымыслом. Это свидетельствует о внимании к воспитанию аналитического подхода к информации.

5. Проверка информации: 50 % учащихся самостоятельно ищут в интернете подтверждение фактов из фильмов, что отражает формирование навыков самостоятельной работы и критической оценки контента.

6. Предпочтения в форматах: 51 % выбирают короткие ролики, что важно учитывать при разработке учебных материалов для повышения вовлеченности.

На основании результатов авторского опросника можно сделать вывод, что видеоконтент воспринимается школьниками как значимый

инструмент социализации и мотивации, но его системное использование в школе ограничено. Ученики демонстрируют запрос на интеграцию коротких, эмоционально насыщенных роликов, сочетающих развлечение и обучение.

На втором этапе исследования при изучении значимости видеоконтента в воспитании школьников младшего подросткового возраста был проведен констатирующий эксперимент. Цель эксперимента – оценить влияние специализированного видео на усвоение материала о биографии и нравственных ценностях М.Ю. Лермонтова. В эксперименте участвовали школьники экспериментальной и контрольной групп по 26 человек в каждой. В экспериментальной группе обучающиеся просмотрели 10-минутный ролик с последующим его обсуждением. Подростки контрольной группы изучили темы по материалу учебника без дополнительных видеоматериалов. После изучения темы, школьники выполнили идентичный тест, состоящий из 15 вопросов, направленных на:

- а) знание биографических фактов (30 % вопросов);
- б) понимание нравственных ценностей М.Ю. Лермонтова (40 % вопросов, например: «Какие качества характера проявил М.Ю. Лермонтов, создав стихотворение «Бородино»?»);
- с) Анализ влияния жизненных выборов автора на его творчество (30 % вопросов, например: «Как переживания М.Ю. Лермонтова из-за ссылки на Кавказ повлияли на образы в поэме «Демон»?»).

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты констатирующего эксперимента**

<b>Оценка</b>	<b>Экспериментальная группа</b>	<b>Контрольная группа</b>
«5»	46 %	20 %
«4»	38 %	34 %
«3»	16 %	37 %
«2»	0 %	9 %

Результаты, которые показали обучающиеся экспериментальной группы, выше, чем результаты обучающихся контрольной группы, так как видео задействовало визуальный (портреты, иллюстрации) и аудиальный (голос, музыка, стихи) каналы восприятия. Это помогло создать

эмоциональные «якоря»: ученики запомнили не только факты, но и контекст, связанный с ними (Кадры Кавказа в ролике визуализировали место ссылки М.Ю. Лермонтова, что упростило понимание, почему природа занимает важное место в его поэзии).

Анализ нравственных дилемм М.Ю. Лермонтова (например, смелость в выражении своих взглядов, несмотря на последствия) способствовал развитию у школьников эмпатии. Это способствовало глубинному усвоению материала, а не механическому запоминанию.

Вопросы теста, требующие оценки поступков автора («Почему М.Ю. Лермонтов решил посвятить стихотворение гибели А.С. Пушкина?»), опирались на эмоциональный отклик, сформированный видео. Видео выделило причинно-следственные связи между событиями жизни М.Ю. Лермонтова и его творчеством. Это помогло ученикам системно анализировать вопросы теста, опираясь на логику, а не на разрозненные факты. В ролике критики обсуждали противоречивые аспекты биографии М.Ю. Лермонтова (например, его конфликтность). Это стимулировало учеников задуматься: «Как личные качества автора повлияли на его судьбу?».

В экспериментальной группе после просмотра видео было проведено 10-минутное обсуждение, где школьники высказывали свое мнение о поступках писателя. Это закрепило материал и развило навыки аргументации. Короткий ролик предотвратил перегрузку внимания, что особенно важно для подростков. По данным опроса, 51 % школьников предпочитают именно такой формат.

Использование видео повысило результаты благодаря:

1. эмоциональной вовлеченности через лично-ориентированный контент;
2. многоканальной подаче информации, адаптированной под особенности восприятия подростков;
3. акценту на нравственных ценностях, что сделало материал не только учебным, но и воспитательным. Ученики не просто запомнили факты – они проанализировали, как жизненные принципы автора могут быть актуальны в современном мире.

Исследование подтвердило, что грамотно подобранный видеоконтент служит мощным инструментом не только обучения, но и нравственного воспитания, формируя у подростков критическое мышление и социальные навыки. При выборе видео для интеграции в урок необходимо ориентироваться на:

1) возрастную адекватность: язык, продолжительность и сложность должны соответствовать когнитивным возможностям (например, ролики до 15 минут); отсутствие сцен, провоцирующих тревожность (насилие, дискриминация);

2) целевую направленность: четкое соответствие воспитательным задачам (например, развитие эмпатии – подборка видео о жизни детей из разных стран);

3) культурную и этическую корректность: отражение разнообразия гендеров, этносов, социальных групп; отсутствие стереотипов и дискриминационных установок;

4) интерактивность и вовлеченность: возможность обсуждения, выполнения заданий после просмотра (например, рефлексивные вопросы);

5) качество производства: чистый звук, четкая картинка, профессиональный монтаж;

6) научную обоснованность: для образовательных видео – ссылки на исследования или экспертные мнения;

7) эмоциональную безопасность: избегание триггеров, связанных с возрастными страхами (например, социального отвержения).

Таким образом, результаты экспериментальной работы показали, что использование видеоконтента – это не просто просмотр фильмов или видеороликов на уроке или внеклассном мероприятии, а система воспитания школьников через эмоции, рефлексию и действие. Он позволяет формировать нравственные ориентиры через идентификацию с героями, развивать эмпатию и социальный интеллект, гармонизировать цифровые привычки современных подростков с учебными задачами. Профессор М.Н. Дудина акцентирует внимание на том, что «для прогресса полезно осмысливать пройденный путь» [3, с. 17]. Эту мысль следует учитывать, исследуя возможности кинопедагогики и стараясь найти оптимальное сочетание традиционных методов и современных новшеств, принимая во внимание влияние различных источников подачи. Видео в обучении – это мощный инструмент, который упрощает усвоение сложных тем через визуализацию, готовит школьников к жизни в цифровом мире, развивая медиаграмотность. Ключевая роль педагогов – направлять его использование, учитывая психологические особенности возраста. Подростковый кризис требует гибкого подхода: важно не запрещать цифровые технологии, а научить извлекать из них пользу. Главное – не заменять чтение видео, а использовать его как мост между

текстом и личным опытом подростка. Видео-контент повышает вовлеченность и адаптирует школьников к современным вызовам, но требует осторожности: риски поверхностности и стереотипов можно нейтрализовать через анализ и диалог. Ключ – в балансе технологий и живого общения, чтобы кино стало не развлечением, а инструментом воспитания мыслящей личности подростка.

Как писал Л.С. Выготский: «Искусство – это общественная техника чувства» [2, с. 466]. Грамотное применение видео помогает этой технике работать на благо воспитания современного подростка.

### *Литература*

1. *Бандура А.* Теория социального научения. М.: Директ-Медиа, 2008. 532 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 879 с.
3. *Дудина М.Н.* Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 144 с.
4. *Кирия И.В.* Теория культивации. URL: <https://bigenc.ru/c/teoriiia-kul-tivatsii-6f2e00> (дата обращения: 25.05.2025).
5. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998. 360 с.
6. *Пушкин С.А.* Концепция медиавоздействия в работах Дженнингза Брайанта // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 3. С. 102–105.
7. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Academia, 2011. 384 с.

**Клементьева А.А.,**  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
aaklementeva@gmail.ru

Научный руководитель, **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Профилактика девиантного поведения у подростков на уроках «разговоры о важном»**

*Аннотация.* В статье рассматривается роль образовательных учреждений, в частности школы, в профилактике и коррекции девиантного поведения у подростков. Отмечается, что подростковый возраст характеризуется значительными физическими, эмоциональными и социально-психологическими изменениями, которые могут привести к различным формам девиантного поведения. Подчеркивается ключевое значение окружения и важность поддержки со стороны учителей и сверстников для направления подростковой энергии в позитивное русло. Особое внимание уделяется внеурочной деятельности как эффективному инструменту формирования социальной активности, позитивных социальных навыков и ценностей. Подробно анализируется проект Министерства просвещения РФ «Разговоры о важном», который реализуется с 1 сентября 2022 года и направлен на развитие у школьников ценностного отношения к Родине, культуре, знаниям и здоровью.

*Ключевые слова:* подростки, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, разговоры о важном, воспитательная работа.

**Anzhelika Klementeva,**  
1<sup>st</sup> year student of specialized higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
aaklementeva@gmail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **Prevention of deviant behavior in adolescents in the lessons «Talking about important things»**

**Abstract.** The article examines the role of educational institutions, particularly schools, in the prevention and correction of deviant behavior among adolescents. It notes that adolescence is characterized by significant physical, emotional, and socio-psychological changes, which can lead to various forms of deviant behavior. The key importance of the environment and the significance of support from teachers and peers in channeling adolescent energy in a positive direction are emphasized. Special attention is given to extracurricular activities as an effective tool for fostering social activity, positive social skills, and values. The article thoroughly analyzes the Russian Ministry of Education's project «Conversations About What Matters» which has been implemented since September 1, 2022, and aims to develop students' valuable attitudes towards their homeland, culture, knowledge, and health.

**Keywords:** teenagers, deviant behavior, prevention of deviant behavior, talking about important things, educational work.

Подростковый возраст характеризуется значительными физическими, эмоциональными и социально-психологическими изменениями. Эти трансформации могут привести к различным формам девиантного поведения, включая агрессию, употребление наркотиков, правонарушения и другие. Важно отметить, что в этот период подростки активно ищут свою идентичность, что может проявляться в протестных действиях или стремлении к независимости, что может способствовать социально-неодобряемому или даже опасному поведению.

Также стоит учитывать, что окружение играет ключевую роль в формировании поведения подростка. Недостаток внимания и заботы со стороны окружения приводит к возникновению подростков «группы риска», чье поведение не только противоречит общепринятым нормам, но и наносит вред им самим [6]. Поддержка и понимание со стороны учителей и сверстников могут помочь направить подростковую энергию в позитивное русло, способствуя развитию здоровых увлечений и

интересов. Таким образом, программа профилактики девиантного поведения должна включать не только образовательные аспекты, но и воспитательную деятельность, направленную на формирование у подростков положительных социальных навыков и ценностей.

В современном обществе подростки проводят значительную часть своего времени в образовательных учреждениях. Школа является не только местом получения знаний, но и пространством для социального взаимодействия и личностного роста, поэтому профилактика и коррекция девиантного поведения является важной задачей образовательных учреждений. Образовательное учреждение само по себе не способно изменить объективные условия жизни подростка, однако правильно организованная воспитательная работа может стать стимулом для раскрытия потенциала ученика и изменить направление его интересов и увлечений. В этом процессе трудно переоценить значение классного руководителя. Его основная задача заключается в том, чтобы своевременно заметить первые признаки проблемы, предсказать возможные последствия и предпринять меры для исправления ситуации [8].

Для профилактики девиантного поведения у подростков необходимо развивать такое важное качество, как самоконтроль, чтобы ребёнок мог управлять своими эмоциями. Безусловно важно формировать чувство ответственности, чтобы подросток осознавал последствия своих поступков. В свою очередь, развитие эмпатии поможет ему лучше понимать чувства других людей и правильно решать возникающие конфликты. Также стоит развивать критическое мышление для принятия обоснованных решений и поощрять творческие проявления подростков. Наконец, поддержка позитивной самооценки поможет подростку уверенно справляться с трудностями.

В современном образовательном процессе внеурочная деятельность играет ключевую роль в развитии социальной активности учащихся. Она предоставляет возможность школьникам самостоятельно принимать решения и реализовывать их, что способствует достижению значимых для общества целей. Формирование социальной активности происходит через активное участие личности в различных видах деятельности, что позволяет усваивать общественный опыт и развивать навыки взаимодействия с окружающими.

На внеурочной деятельности важно организовывать тренинги и мастер-классы, направленные на развитие коммуникативных навыков и

навыков саморегуляции. Также важно проводить групповые проекты, где подростки смогут работать в команде и учиться принимать ответственность за общие результаты. Внедрение активных игр и ролевых ситуаций поможет развить эмпатию и критическое мышление в непринужденной обстановке [5].

С 1 сентября 2022 года Министерством Просвещения в российских школах запущен масштабный проект – цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Во всех школах страны учебная неделя начинается с классного часа «Разговоры о важном», направленного на развитие у обучающихся ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям, здоровью, сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [7].

Уроки «Разговоры о важном» реализуются в формате внеурочной деятельности, что освобождает педагога от оценивания успеваемости и снижает стресс у учащихся при освоении программы. В рамках реализации проекта у учащихся формируются интерес к познанию, осознанное отношение к своим правам и свободам и уважительное отношение к правам и свободам других, выстраивание собственного поведения с позиции нравственности, осознание своего места в обществе и др. [4].

В ходе реализации курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» с целью профилактики девиантного поведения у подростков целесообразно использовать методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, моделирование эффективного социального поведения и др. [2].

Метод информирования осуществляется через различные форматы, такие как лекции, беседы, а также распространение специализированной литературы и видеоматериалов. Основная цель этого подхода заключается в воздействии на когнитивные процессы подростка, что должно способствовать улучшению его способности к принятию осознанных и конструктивных решений.

В рамках данного метода часто используется информация, подкрепленная статистическими данными, касающаяся вредного воздействия психоактивных веществ на здоровье и личность. Это может включать факты о физическом и психическом разрушении, вызванном зависимостями. В некоторых случаях информация носит запугивающий характер, акцентируя внимание на негативных последствиях употребления психоактивных веществ, таких как ухудшение качества

жизни, проблемы с законом и социальная изоляция, что часто бывает неэффективным, поэтому важно к информированию подойти творчески. Например, могут быть представлены трагические истории людей, столкнувшихся с девиантным поведением и личностной деградацией. Данный метод можно дополнить составлением учащимися ментальной карты с рассмотрением различных сценариев развития жизни героев историй. Важно отметить, что такой подход должен быть сбалансированным и учитывать эмоциональные аспекты восприятия информации. Эффективное информирование также включает в себя предоставление альтернативных способов решения проблем, поддержку и ресурсы для тех, кто может столкнуться с подобными вызовами. Это создает более полное представление о ситуации и способствует более ответственному выбору [1].

Профилактика девиантного поведения у подростков с использованием метода групповой дискуссии представляет собой эффективный подход, направленный на формирование у молодежи критического мышления и социальных навыков. Этот метод позволяет создать безопасное пространство для открытого обмена мнениями и идеями, что способствует лучшему пониманию проблем и возможных решений. На уроках «Разговоры о важном» можно использовать метод круглый стол в контексте профилактики девиантного поведения у подростков, например на темы «Минусы курения», «Алкоголь убивает», «Наркотики – не модно», «Для чего нужны законы», «Ответственность за исход конфликта», «Можно ли жить без установленных правил?», «Свобода или зависимость», «Мой выбор» и другие [3].

Профилактика девиантного поведения у подростков с использованием тренинговых упражнений также может быть эффективной. Например, упражнение «Круг доверия» используется с целью формирования доверия в группе и развития позитивной самооценки. В ходе упражнения участники становятся в круг и по очереди называют свои имена и одно положительное качество, которое они ценят в себе, что помогает создать атмосферу доверия и взаимопонимания.

С целью развития навыков принятия решений и умения справляться с давлением со стороны сверстников эффективно упражнение «Ситуационные роли». Упражнение «Ситуационные роли» реализуется путём деления учащихся на группы и раздачу карточек с описанием различных ситуаций (например, давление со стороны сверстников и

другие). Каждая группа разыгрывает свою ситуацию, а затем обсуждает возможные реакции и решения.

Для профилактики девиантного поведения у подростков важны навыки критического мышления и осознанного выбора. Для формирования этих навыков можно воспользоваться упражнением «Лестница решений», в ходе которого участники рисуют лестницу, где каждая ступень – это шаг к решению проблемы (например, как отказаться от вредных привычек). После выполнения упражнения обсуждаются возможные шаги и их последствия.

Метод моделирования эффективного социального поведения является важным инструментом в профилактике девиантного поведения у подростков. Он позволяет подросткам отрабатывать навыки взаимодействия и решения конфликтов в безопасной обстановке. Для развития навыков отказа и аргументации, умения противостоять давлению сверстников целесообразно выполнить с учащимися упражнение «Ситуация выбора». Учащимся можно предложить разыграть ситуацию, в которой один из них сталкивается с выбором (например, предложение акта вандализма, часто встречающегося в группе подростков). Остальные участники играют роли друзей, которые могут поддерживать или отговаривать подростка от совершения негативных действий. После игры необходимо провести коллективное обсуждение и сформулировать выводы.

Для формирования социально одобряемого поведения также необходимы эмоциональная осознанность и развитые навыки саморегуляции. Для развития этих навыков можно предложить учащимся выполнить упражнение «Эмоциональная карта». При выполнении упражнения участниками создаются «Эмоциональные карты», где отмечаются, эмоции, испытываемые в различных социальных ситуациях (например, в классе, на улице, дома), затем обсуждаются способы управления этими эмоциями.

Внеурочная деятельность является важным инструментом профилактики девиантного поведения среди подростков, поскольку она создает условия для их личностного и социального развития, а также предоставляет возможность для самовыражения, что важно в период поиска идентичности, характерного для подросткового возраста. В результате, подростки становятся менее подверженными давлению сверстников и более устойчивыми к негативным влияниям. Кроме того, вовлечение подростков в позитивные активности способствует

формированию у них нравственных ориентиров и ценностей, что является важным аспектом их воспитания. Поддержка со стороны классного руководителя и одноклассников в процессе урока «Разговоры о важном» создает атмосферу доверия и безопасности. Таким образом, разнообразная деятельность на уроках «Разговоры о важном» не только обогащает жизнь подростков, но и играет ключевую роль в формировании их социальной адаптации и предотвращении девиантного поведения. В конечном итоге, создание таких условий помогает подросткам сделать осознанный выбор в пользу здорового образа жизни и конструктивного поведения.

### *Литература*

1. *Галич Г.О.* Диагностика и коррекция девиантного поведения детей // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. Белинского. 2014. № 14. С. 13–21.
2. *Миннегалиев М.М.* Формы профилактики девиантного поведения подростков // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4. С. 7–12.
3. *Ничишина Т.В.* Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Минск: Национальный институт образования, 2018. 248 с.
4. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» (2024 г.) URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/programma\\_gov\\_22082024.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/programma_gov_22082024.pdf) (дата обращения: 25.05.2025).
5. Разговоры о важном: методические рекомендации / под ред. И.М. Елкиной. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. 47 с.
6. *Разживина Н.В.* Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. Т. 11. № 3. С. 41–44.
7. *Сергеев И.С.* Основы педагогической деятельности: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 315 с.
8. *Хаустов Н.А.* Система работы классного руководителя с трудными подростками в школе // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 853–855.

**Князев И.Ю.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
igor009.igor@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 6114-3580

Научный руководитель: **Сорокоумова Е.А.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
SPIN-код eLibrary: 3942-6168

### **Цифровое образование пожилых людей с различной степенью вовлечённости в интернет-пространство**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются научно-практические аспекты цифрового образования пожилых людей с различной степенью вовлечённости в интернет-пространство. Средства цифрового образования ставятся доступнее для массового пользователя, давая возможность обучаться согласно различным образовательным модулям. Однако пожилые люди всё ещё принадлежат к наименее вовлечённой к цифровому образованию категории населения. Объектом нашего исследования стали жители Москвы в возрасте от 55 до 80 лет в количестве 40 человек. В исследовании был использован опросник «Индекс погруженности в интернет-среду» Л.А. Рёгуш (модифицированный), поскольку направлен на определение вовлечённости в интернет-среду. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена была выявлена достоверность полученных результатов.

*Ключевые слова:* Цифровое образование; пожилой возраст; цифровая компетентность; вовлечённость в интернет-пространство.

**Igor Knyazev,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
igor009.igor@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 6114-3580

Academic Adviser: **Elena Sorokoumova**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
SPIN-code eLibrary: 3942-6168

## **Digital education of the elderly with varying degrees of involvement in the Internet space**

**Abstract.** This article examines the scientific and practical aspects of digital education of the elderly with varying degrees of involvement in the Internet space. Digital education tools are made more accessible to the general user, giving them the opportunity to study according to various educational modules. However, older people still belong to the least involved category of the population in digital education. The object of our research was 40 residents of Moscow aged 55 to 80 years old. The study used the questionnaire «Index of immersion in the Internet environment» by L.A. Regush (modified), since it is aimed at determining involvement in the Internet environment. Using Spearman's rank correlation coefficient, the reliability of the results was revealed.

**Keywords:** Digital education; advanced age; digital competence; involvement in the Internet space.

Быстрое развитие цифровых технологий ставит новые требования к компетенциям граждан всех возрастных групп. Согласно исследованию ИСИЭЗ, доля пользователей интернета среди лиц 65–74 лет выросла с 39,5 % в 2019 г. до 52,9 % в 2021 г. [4], однако всё ещё сохраняется некоторый разрыв по уровню навыков, интенсивности и характеру использования сети интернет [9; 1].

Для России эти диспропорции весьма выражены: проникновение интернета в группе 60+ составляет более 51 % [2], при этом лишь 17 % регулярно осуществляют сложные действия (электронные госуслуги, онлайн-банкинг, покупки через маркетплейсы) [3]. Отсутствие системного учёта уровня вовлечённости пожилых в интернет-пространство при разработке образовательных программ приводит к неэффективности курсов и растрате ресурсов. Таким образом, формируется образовательный вызов: как адаптировать цифровое обучение к дифференцированным потребностям пожилых людей.

Более ранние исследования также затрагивали тему цифрового

образования и специфики пожилого возраста. Так, Ван Дайк пишет о цифровом неравенстве «третьего порядка», [13] выделяя три уровня «цифрового разрыва»: доступ, навыки, результативность. Для пожилых ключевую роль играет третий уровень – способность конвертировать цифровые ресурсы в повышение качества жизни [10].

Помимо этого, можно выделить несколько моделей цифрового образования старшего поколения, такие как:

- активное старение: которое рассматривает обучение как ресурс поддержания когнитивных функций и социальной вовлечённости [11];
- концепция «digital scaffolding» [12]: где обучение выстраивается вокруг жизненных задач, а не вокруг технологий;
- самодетерминационная теория [8]: согласно которой внутренняя мотивация усиливается, если учёт ценностей и автономии обучающихся сочетается с чувством компетентности.

Говоря о факторах, влияющих на успех обучения в интернет-пространстве, стоит отметить:

*Когнитивные* (рабочая память, скорость обработки информации), *аффективные* (тревожность, мотивация), *социальные* (поддержка семьи) и *технические* (эргономика интерфейсов) [7; 5].

В соответствии же с трудами В.С. Мухиной, пожилой возраст, имея свои специфические особенности, всё ещё остаётся периодом, подразумевающим активную внутреннюю позицию и стремление быть обособленным, стремлению к нахождению в деятельностном измерении.

При этом, существующие исследования редко сегментируют аудиторию пожилых по реальному уровню вовлечённости в интернет-пространство и не предлагают многоуровневых моделей обучения.

Исходя из вышеуказанного, мы можем выделить проблему нашего исследования, что выражена в различиях в степени вовлечённости в интернет-пространство пожилых людей, в следствие чего снижается эффективность программ цифрового образования, приводя к частичным или временным результатам, а иногда – к «обучающему» стрессу и отчуждению.

Цель нашего исследования определить взаимосвязь между степенью вовлечённости в интернет-пространство и количеством потребляемого образовательного контента пожилых людей. В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте 55–80 лет, проживающих на территории Москвы. Исследование проходило на базе государственного бюджетного учреждения «Московский городской центр реабилитации». Исследование

проводилось с помощью опросника «Индекс погруженности в интернет-среду Л.А. Регуш (модифицированный) (7 вопросов с множественными вариантами ответов) [6].

Опросник состоит из четырёх шкал:

- цифровое потребление, отражающий поведенческий (деятельностный) компонент;
- цифровая компетентность, которая показывает способность на основе опыта настоящего и прошлого делать вывод о возможном будущем, предсказывать результаты;
- эмоциональное отношение, показывающее когнитивный компонент;
- индекс погруженности в интернет-среду, раскрывающее совокупность основных компонентов.

Полученные данные респондентов были подвергнуты математической обработке с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления достоверности взаимосвязи степени вовлечённости в интернет-среду и количеством потребляемого контента.

В результате проведенного исследования была выявлена связь между количеством потребляемого контента и степенью вовлечённости в интернет-среду. Полученные результаты представлены в табл. 2.

На первом этапе мы определили значение индекса погруженности в интернет-среду и показатели шкал «Цифровое потребление», «Цифровая компетентность» и «Эмоциональное отношение к цифровой среде», с учётом минимальных значений, максимальных значений, средних значений и показатели среднеквадратичного отклонения по каждой шкале. (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Индекс погруженности в интернет-среду пожилых людей  
Описательные статистики (n=40)**

<b>Название шкалы</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b><math>\mu</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Шкала 1 Цифровое потребление	0,00	11,00	5,62	3,51
Шкала 2 Цифровая компетентность	0,00	10,00	4,72	2,85
Шкала 3 Эмоциональное отношение к цифровой среде	0,00	5,60	3,02	1,65
Индекс погруженности в интернет-среду	0,00	24,30	13,44	7,39

Как видно из таблицы, пожилые люди имеют следующие результаты.

По шкале «Цифровое потребление» имеют значения 0,00 минимального показателя, 11,00 максимального показателя, 5,62 среднего арифметического и 3,51 у среднеквадратического отклонения.

По шкале «Цифровая компетентность» имеют значения 0,00 минимального показателя, 10,00 максимального показателя, 4,72 среднего арифметического и 2,85 у среднеквадратического отклонения.

По шкале «Эмоциональное отношение к цифровой среде» имеют значения 0,00 минимального показателя, 5,60 максимального показателя, 3,02 среднего арифметического и 1,65 у среднеквадратического отклонения.

По шкале «Индекс погруженности в интернет-среду» имеют значения 0,00 минимального показателя, 24,30 максимального показателя, 13,44 среднего арифметического и 7,39 у среднеквадратического отклонения.

Таким образом, цифровое потребление пожилых людей (количество потребляемого контента) в отдельных случаях пускай и находится на высоком уровне, в среднем не значительно превышает минимальные значения.

Цифровая компетентность пожилых людей в среднем также находится на низком уровне.

Эмоциональное отношение к цифровой среде имеет ещё более низкие показатели, что часто характеризуется безразличным и отрицательным отношением к процессу нахождения в цифровой среде.

Степень погруженности в интернет-среду имеет в отдельных случаях высокие значения, и в среднем, более высокие показатели, чем по другим шкалам.

Исходя из полученных данных, мы можем говорить о том, что количество потребляемого контента больше, чем уровень компетентности в цифровой среде, что способствует возникновению потенциальных сложностей и получению негативного опыта пользования, сохраняя при этом средний уровень погруженности в интернет-среду.

Далее полученные результаты мы подвергли статистической обработке с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления статистической зависимости между показателями «Цифровое потребление» и «Индекс погруженности в интернет-среду».

Мы предположили, что существует взаимосвязь между степенью вовлечённости в интернет-пространство и количеством потребляемого контента.

**Показатели корреляции между Индексом погруженности в интернет-среду и Цифровым потреблением**

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $\rho$ )	Коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ )	Ковариация
0.882	0.9279	24,0944

Поскольку  $\rho$  близка к 1, мы можем говорить о возможном наличии прямой связи между количеством потребляемого цифрового контента и степенью вовлечённостью в интернет-среду. В целях дополнительного подтверждения достоверности результатов был определён коэффициент корреляции Пирсона (равный 0.9279, позволяющий утверждать о наличии положительной корреляции) и показатели ковариации (равные 24,0944, что говорит о положительной ковариации, при которой переменные изменяются в одном направлении).

Анализ полученных результатов показал, что количество потребляемого цифрового контента пожилых людей (в том числе образовательного) во многом зависит от степени погруженности человека в интернет-пространство.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что при низкой вовлечённости в интернет-пространство количество потребляемых образовательных материалов, как и эффективность цифрового образования в целом, останется на низком уровне, что ставит перед нами задачу как повышения доступности цифровых образовательных программ, так и увеличения количества вовлечённых в интернет-пространство пожилых людей.

Цифровое образование пожилых людей – это не только новшество современной эпохи, но средство саморазвития и совершенствования человека в любых условиях и возрасте.

### *Литература*

1. Золотарёва Т.В. Цифровая грамотность населения старшего возраста в России // Социологические исследования. 2021. № 3. С. 102–111.
2. Источники новостной информации: интернет. URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/15154#> (дата обращения: 22.05.2025).
3. Луговой О.А., Улько Д.С., Филатова Н.Н. Онлайн активность граждан 60+ на примере регионов РФ // Вестник НГУ. 2022. № 1. С. 56–68.
4. Петрова В. Интернет по возрасту считают. URL:

- <https://www.kommersant.ru/doc/5481130> (дата обращения: 20.04.2025).
5. *Пехота А.О.* Психологические барьеры цифрового обучения пожилых // Психология и Педагогика. 2022. № 2. С. 89–100.
  6. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р. и др.* Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50.
  7. *Charness N., Boot W. R.* Technology, gaming, and social networking. URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1016/b978-0-12-411469-2.00020-0> (дата обращения: 25.05.2025).
  8. *Deci E.L., Ryan R.M.* Self-determination theory. URL: [https://www.Researchgate.net/publication/317690916\\_Self-Determination\\_Theory](https://www.Researchgate.net/publication/317690916_Self-Determination_Theory) (дата обращения: 25.05.2025).
  9. *Friemel T.N.* The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors // *New Media & Society*. 2016. V. 2(18). С. 313–331.
  10. *Hargittai E.* From internet access to internet skills: digital inequality among older adults // *Universal Access in the Information Society*. 2019. V. 18. P. 881–890.
  11. *Michel J-P.* World Report on Ageing and Health. URL: [https://www.researchgate.net/publication/288832120\\_WHO\\_world\\_report\\_on\\_Ageing\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/288832120_WHO_world_report_on_Ageing_2015) (дата обращения: 25.05.2025).
  12. *Tsatsou P.* Digital inclusion of older people: A critical review. *Gerontechnology*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/363098069\\_Enhancing\\_Older\\_Adults'\\_Digital\\_Inclusion\\_Through\\_Social\\_Support\\_A\\_Qualitative\\_Interview\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/363098069_Enhancing_Older_Adults'_Digital_Inclusion_Through_Social_Support_A_Qualitative_Interview_Study) (дата обращения: 25.05.2025).
  13. *Van Dijk J.* *The Digital Divide*. Cambridge: Polity Press. 2020. 208 p.

**Кожуховская К.В.**,  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kristina-koz@bk.ru  
SPIN-код eLibrary: 6431-8114

Научный руководитель: **Дубицкая Е.А.**,  
кандидат педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9066-1480

**Минимизация трудностей адаптации студентов-  
первокурсников как условие благополучия личности  
в образовательной среде**

*Аннотация.* Статья посвящена трудностям адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе и их минимизации как условию благополучия личности в образовательной среде. В ней представлены результаты экспериментального исследования, в ходе которого были выявлены основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты на первом году обучения в вузе, определены направления помощи первокурснику со стороны вуза для успешной адаптации студентов.

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, трудности адаптации, студенты педагогического вуза, благополучие личности, образовательная среда.

**Kristina Kozhukhovskaya**,  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
kristina-koz@bk.ru  
SPIN-code eLibrary: 6431-8114

Academic advisor: **Elena Dubitskaya**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 9066-1480

## **Overcoming difficulties in adaption by fresh-year students as a condition for personal well-being in an educational environment**

**Abstract.** The article is devoted to the difficulties of adapting first-year students to study at a university and minimizing them as a condition for personal well-being in an educational environment. It presents the results of an experimental study, during which the main problems faced by students in their first year of study at the university were identified, and the directions of assistance to a first-year student from the university for the successful adaptation of students were determined.

**Keywords:** socio-psychological adaptation, difficulties of adaptation, students of a pedagogical university, personal well-being, educational environment.

Поступая на первый курс высшего учебного заведения, каждый студент сталкивается с трудностями в образовательной среде, в общении и взаимодействии с сокурсниками и преподавателями, а также адаптации к новым условиям. Преодоление этих трудностей играет важную роль в формировании и развитии личности студента и гармонизации его жизни. Психологическое благополучие включает в себя следующие аспекты: позитивное отношение к себе и окружающим, эмоциональную стабильность, высокую мотивацию, умение быстро адаптироваться во всех сферах. По этой причине не только студенты, но и высшее учебное заведение ищут эффективные пути по преодолению трудностей адаптации.

«Учеба в вузе – один самых важных этапов в жизни. В этот период происходит становление человека как личности, как профессионала, как члена общества, обучающийся совершает осознанный выбор жизненного пути, у него формируются профессионально-значимые качества» [2, с. 307]. Студент попадает в новую среду с новым коллективом, и таким образом изменяется вся жизнь молодого человека, поэтому от успешной адаптации зависит дальнейшее благоприятное протекание процессов становления личности первокурсника.

Термин «адаптация» имеет давнее происхождение от позднелатинского «adaptastio» и понимается как «приспособление организма к изменяющимся условиям среды». Адаптация является «одной из сторон процесса социализации, и рассматривается как форма поведения человека, адекватная личностным качествам» [3, с. 175]. Из определений

можно сделать вывод, что взаимная связь развития индивида и условий среды заложена изначально.

Обучение в высшем учебном заведении – важный этап в становлении не только личности студента, но и профессионала. Впрочем, для части первокурсников первый курс может оказаться и последним, некоторое количество студентов отчисляется по результатам первых двух сессий. Одной из причин такого положения является неприспособленность вчерашних абитуриентов к условиям обучения в вузе [1, с. 54]. Но не только это. Что же вызывает возникновение трудностей адаптации у студентов-первокурсников педагогического вуза?

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявить, с какими трудностями столкнулись первокурсники на первом году обучения и как мероприятия Института педагогики и психологии МПГУ повлияли на успешность их адаптации. В исследовании использовалась разработанная нами анкета «Особенности адаптации к обучению в вузе студентов первого курса», которая помогает выявить особенности адаптации обучающихся. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты бакалавриата направления «Психолого-педагогическое образование» в количестве 93 человека.

Прежде всего интерес вызывали трудности, с которыми сталкиваются студенты на первом году обучения. После проведения исследования, мы получили следующие результаты. Самая частая категория трудностей на первом году обучения – это вхождение в новую социальную общность (30,1 %). В большинстве ответов упоминается сложность налаживания контактов со сверстниками. Трудности взаимодействия с администрацией вуза, в том числе с преподавателями, отмечаются намного реже (12,9 %). При анализе ответов можно отметить, взаимодействие с преподавателями является ключом формирования отношения к предмету-позитивному или негативному. В целом, преобладание этих трудностей соответствует логике рассмотрения этого периода, как кризиса вхождения в новую социальную общность.

Следующей категорией трудностей является привыкание к новой системе организации учебного процесса (25,8 %), основные сложности которой связаны с адаптацией к новой образовательной среде, расписанию, аудиториям. Несколько реже упоминались переживания относительно изменившейся формы организации обучения (20,4 %), требующей реорганизации учебной деятельности, преодоления

установившихся стереотипов школьного обучения и овладения новой для первокурсников формой лекционных и семинарских занятий.

Четвертое место по актуальности проблем занимает увеличение длительности занятий и ускорения темпа обучения (19,3 %), что усложняет эффективность процесса обучения. Затруднения в усвоении учебного материала связывают с переизбытком специальной информации (11,8 %) и отсутствием навыков самоорганизации и самоконтроля в учебных вопросах (10,7 %).

И только 2 первокурсника отметили, что не испытывали никаких трудностей (2,1 %), что может свидетельствовать о быстрой адаптации их к новым условиям образовательной среды и более легкому и позитивному отношению к жизни.

В начале обучения студенты сталкиваются с ситуациями, справиться с которыми им не под силу, поэтому возникает потребность в помощи извне. Результаты опроса помогли выявить, что самая часто получаемая помощь в поддержке, заботе, финансовой помощи исходит, конечно же, от родителей (47,3 %). Именно семья, зная своего ребенка, его личностные особенности и характер, имеет больше представлений, какую помощь следует оказать поступившему в вуз первокурснику.

На втором месте по выбору стоит категория «друзья» (43 %). Большинство студентов указывали, что друзьям они могут рассказать то, о чём стесняются сказать родителям, и при этом знают, что они их всегда поддержат.

Третье место занимают «одногоруппники» (30,1 %). В первые дни обучения они сообща проходят процесс адаптации и социализации, что помогает им спланироваться в малые группы и поддерживать друг друга.

Немаловажную роль в преодолении трудностей играет куратор (21,5 %), который закрепляется к каждой академической группе. Именно перед куратором стоит непростая задача – помочь первокурсникам адаптироваться в новой среде, урегулировать возникающие вопросы, обеспечить процессы эффективного межличностного взаимодействия и прочее. Но стоит отметить, что куратор занимает лишь 4 место по результатам исследования, хотя в вузе он должен занимать более высокую позицию в помощи студентам и быть первым помощником первокурсникам в сложном процессе адаптации к условиям обучения в вузе.

Стоит отметить, что 5 место занимает позиция «Никто не помогал» (12,9 %). Первокурсники сами справлялись с трудностями, они указывали

на то, что могут полагаться только на себя и не привыкли обращаться за помощью к кому-либо другому.

Таким образом, по результатам проведённого исследования были выявлены основные сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся. На основе этого мы можем предложить решение по минимизации трудностей, которая может быть достигнута через ряд мероприятий, направленных на быструю интеграцию студентов в новые социальные общности. Эта цель осуществляется через стратегические программы: наставничество, социальная и психологическая поддержка, вводные мероприятия, обучающие семинары, информирование о предоставляемых вузом ресурсах. Наставничество подразумевает под собой закрепление за каждой студенческой группой наставника, который будет делиться опытом, советами и оказывать поддержку в адаптации. Также вуз должен предоставлять психологическую помощь студентам по вопросам, касающимся их морального состояния. В Институте педагогики и психологии МПГУ работает «Служба психологической помощи», где проводят консультации квалифицированные специалисты-психологи из числа преподавателей.

Для первокурсников немаловажную роль играет информирование о доступных ресурсах: изменения в расписании, экскурсии по аудиториям, предоставление библиотеки и компьютерных классов и прочее. При соблюдении данных рекомендаций адаптация студентов может протекать более комфортно для них.

Например, одной из мер быстрой и эффективной адаптации в Институте педагогики и психологии МПГУ выступает адаптационная неделя – это время, когда первокурсникам помогают приспособиться к новой для них среде. Студенты разделяются по группам, на основании их учебного направления, для них назначается куратор из числа старшекурсников, который будет помогать обучающимся на протяжении целой недели. Таким образом, у студентов есть возможность получать неформальную информацию об обучении, о преподавателях, хитростях успешной сдачи сессии. Во время адаптива, это короткое название адаптационной недели, студентов знакомят с историей вуза, выдающимися учеными, которые внесли вклад в становление и развитие психологии, педагогики как наук, вывешивают расписание занятий и приглашают поучаствовать в различных мастер-классах, которые помогают овладеть навыками тайм-менеджмента, самоорганизации учебного процесса и досуга.

Помимо таких полезных занятий, отводилось время на знакомство студентов в группе, на сплочение, создание команды и доверительной атмосферы в ней. А заключительным этапом адаптационной недели была игра «Тайный Друг», где способом жеребьевки каждому учащемуся назначался одноклассник, которому необходимо было сделать подарок, отвечающий его интересам.

Таким образом, на основании личного опыта, следует, что такая мера вуза по минимизации трудностей обучения и адаптации студентов к новой форме обучения и организации учебного процесса не прошла даром. Наша группа, действительно, стала намного более сплоченной, а адаптация прошла быстро, комфортно и безболезненно [2].

В заключении хочется сказать, что адаптация – неизбежное явление в жизни каждого студента. И от эффективного и продуктивного преодоления трудностей будет зависеть, как студент волеется в коллектив и студенческую жизнь. Ведь благополучие студентов – это целевой ориентир в работе каждого образовательного учреждения.

### *Литература*

1. *Арлашкина О.В., Наумова Е.В., Тевлюкова О.Ю.* Социальная адаптация студентов-первокурсников в университете (по материалам исследования) // Теория и практика общественного развития. 2017. № 11. С. 54–58.
2. *Кожуховская К.В.* Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе как условие благополучия личности в образовательной среде // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 17 ноября 2023. Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2023. С. 306–311.
3. *Кожуховская К.В.* Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе // Сборник материалов XVIII межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. 18 апреля 2023. М.: МПГУ, 2023. С. 175–181.

**Колесникова А.Д.,**  
курсант 4 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
kolesnikovaanna164660@gmail.com

Научный руководитель: **Базулина А.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5529-3422

### **Подразделения по делам несовершеннолетних и социальная адаптация подростков группы риска**

*Аннотация.* Данная статья непосредственно связана с деятельностью подразделения по делам несовершеннолетних и проведением социальной адаптации среди подростков группы риска. Важно отметить, что социальная адаптация является ключевым аспектом в процессе формирования личности подростка, особенно в условиях современных социально-экономических реалий. Подростки из группы риска подвержены ряду негативных воздействий, таких как неблагоприятная семейная обстановка, низкий уровень материального обеспечения, влияние улицы и асоциальной среды. Сегодня подразделениям по делам несовершеннолетних необходимо уделять важное значение социальной адаптации среди подростков и находить новые направления работы в профилактике дезадаптации. Это может включать в себя разработку образовательных программ, направленных на физическое и психическое здоровье, создание центров социальной поддержки, где подростки смогут получать помощь и консультации профессионалов, а также организации реабилитационных мероприятий и досуговых активностей, способствующих интеграции подростков в общество.

*Ключевые слова:* несовершеннолетний подросток, группа риска, профилактика, адаптация, правонарушение, подразделение по делам несовершеннолетних, социальная адаптация.

**Anna Kolesnikova,**  
4<sup>th</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
kolesnikovaanna164660@gmail.com

Academic adviser: **Anna Bazulina,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5529-3422

### **Juvenile affairs units and social adaptation of at-risk adolescents**

**Abstract.** This article is directly related to the activities of the Juvenile Affairs Unit and the implementation of social adaptation among at-risk adolescents. It is important to note that social adaptation is a key aspect in the process of forming a teenager's personality, especially in the context of modern socio-economic realities. At-risk adolescents are exposed to a number of negative influences, such as an unfavorable family environment, a low level of material security, the influence of the street and the antisocial environment. Today, juvenile affairs units need to pay great attention to social adaptation among adolescents and find new areas of work in the prevention of maladaptation. This may include the development of educational programs aimed at physical and mental health, the creation of social support centers where adolescents can receive professional help and advice, as well as the organization of rehabilitation activities and leisure activities that promote the integration of adolescents into society.

**Keywords:** underage teenager, risk group, prevention, adaptation, delinquency, juvenile affairs unit, social adaptation.

Подростки в современном обществе подвержены разного рода факторам дезадаптации. Подростки в группе риска подвержены суицидальному поведению и как правило они могут вести асоциальный образ жизни. Важное значение по профилактике правонарушений подростков оказывает подразделение под делами несовершеннолетних. Обязанность сотрудников подразделения по делам несовершеннолетних сводится и к социальной адаптации подростков [2; 8].

Социальная адаптация по мнению Т.В. Калмыковой [3] считается процессом, которым можно управлять. Управление включает в себя умение критично относиться к себе и к своим мыслям и поступкам. Социальная адаптация характеризуется по мнению А.М. Сидоровой [5] приспособлением личности к новым социальным условиям жизни. При помощи социальной адаптации личность активно включается в социум и управляет социальной средой. Для социальной адаптации присуще два системы – это личность и социальная среда. По мнению М.С. Федоровой [7] социальная адаптация приводит к умению взаимодействовать в группе. Социальная адаптация представляет собой процесс по умению жить и работать в социальных условиях. Как отмечает Н.А. Лебедева [4], социальная адаптация характеризуется возможностью личности существовать в определенной социальной ситуации. Социальная адаптация делится на четыре вида: экономическая адаптация, педагогическая, психологическая и профессиональная. Подразделения по делам несовершеннолетних призваны по мнению И.В. Захаровой [1] решать вопросы по защите прав несовершеннолетних подростков и проводят профилактические меры по профилактике преступлений среди подростков.

Подразделения по делам несовершеннолетних сотрудничают со школой, семьей подростка и социальными службами.

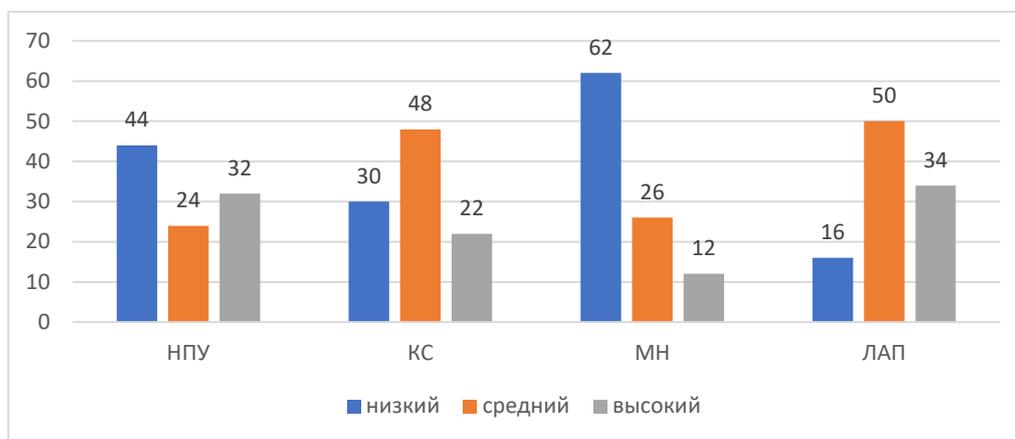
Поэтому происходит развитие разного рода социальных программ для подростков группы риска. При помощи социальной адаптации достигается успешное взаимодействие с окружающей средой и формирование культурных норм поведения, подростки с группой риска сложная категория и особенно важно им привить социальные стандарты и нормы общества. Подразделения по делам несовершеннолетних активно помогают подросткам в успешной социальной адаптации.

Социальная адаптация направлена на эффективное умение подростков справляться с социальными проблемами. Подразделения по делам несовершеннолетних оказывают социальную поддержку подросткам и участвуют в адаптации.

Таким образом, взаимодействие подразделений по делам несовершеннолетних и социальных служб ориентировано на социальную адаптацию подростков.

Таким образом, социальная адаптация во многом определяется от способностей личности и непосредственно связана с социальной средой и ситуацией.

Социальная адаптация тесно связана с согласованной самооценкой человека и ориентирована на условия социальной среды для раскрытия своих потенциальных возможностей. Была проведена оценка уровня социальной адаптации среди подростков группы риска.



*Рис. 1. Уровень адаптационного потенциала ЛАП*

Из рисунка видно, что для подростков характерен низкий уровень нервно-психического напряжения, средний уровень коммуникативных способностей, низкий уровень моральной нормативности.

Для подростков характерен средний уровень адаптационного потенциала. Высокий уровень нервно-психического напряжения был зафиксирован у 16 человек (32 %). Средний уровень НПУ был зафиксирован у 12 подростков (24 %), Низкий уровень НПУ был характерен для 22 подростков (44 %)

Низкий уровень НПУ среди подростков говорит о том, что они склонны к срывам, а также у них неадекватная самооценка и они не могут реально воспринимать действительность. По шкале коммуникативных способностей был выявлен средний уровень.

Высокий уровень коммуникативных способностей у 11 подростков (22 %), средний уровень характерен для 24 подростков (48 %), низкий уровень был зафиксирован у 15 подростков (30 %)

Средний уровень свидетельствует о том, что подростки не всегда могут построить контакт и у них, может быть, конфликтность.

По шкале моральной нормативности были получен низкий уровень. Высокий уровень по моральной нормативности был зафиксирован у 6 подростков (12 %), средний уровень характерен для 13 подростков (26 %). Низкий уровень по шкале МН был характерен для 31 подростков (62 %).

Низкий уровень свидетельствует о том, что подростки неспособны оценить себя и свою роль в обществе, они не соблюдают принятые нормы поведения.

Средний балл по шкале ЛАП в группе подростков говорит о том, что удовлетворительный уровень адаптационного потенциала. У подростков есть признаки акцентуаций, успех же самой адаптации во многом зависит от внешних условий среды.

Поэтому подростки имеют невысокую эмоциональную устойчивость, возможны появления конфликтности и агрессии. В связи с этим необходимы профилактические меры по успешной социальной адаптации среди подростков, использование методов возможно при учете индивидуальных и психологических особенностей подростков, использование терапевтических методов, а также меры социальной поддержки.

При помощи методов и приемов можно развить социальные стандарты и нормы подростков группы риска. Подростки должны активно вовлекаться в спортивные секции, в кружки для успешной социальной адаптации. Все эти меры направлены на повышение самооценки подростков и вовлечение их в общественную жизнь общества.

Подразделения по делам несовершеннолетних должны активно работать и с родителями для создания условий социальной адаптации. В деятельности подразделений по делам несовершеннолетних можно использовать индивидуальные и групповые формы работы.

Для подростков группы риска необходимо внедрение профилактических программ, которые будут способствовать снижению правонарушений, а также можно рекомендовать проводить психологические тренинги для адаптации, тренинги для развития адаптационных возможностей.

Таким образом, при помощи социальной адаптации достигается успешное взаимодействие с окружающей средой и формирование культурных норм поведения, подростки с группой риска сложная категория и особенно важно им привить социальные стандарты и нормы общества. Подразделения по делам несовершеннолетних активно помогают подросткам в успешной социальной адаптации. Социальная адаптация направлена на эффективное умение подростков справляться с социальными проблемами. Подразделения по делам несовершеннолетних оказывают социальную поддержку подросткам и участвуют в адаптации. Взаимодействие подразделений по делам несовершеннолетних и

социальных служб ориентировано на социальную адаптацию подростков. Сегодня особенно важно применять программы и разные формы работы в деятельности подразделений по делам несовершеннолетних для успешной социальной адаптации подростков группы риска.

### *Литература*

1. *Захарова И.В.* Роль подразделений по делам несовершеннолетних в профилактике правонарушений: история и современность // Юридический журнал. 2022. № 4 (14). С. 25–33.
2. *Калиниченко И.А., Никитская Е.А.* Феномен девиантного поведения несовершеннолетних как объект междисциплинарного исследования: психолого-педагогический аспект // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 2. С. 85–89.
3. *Калмыкова Т.В.* Психология социальной адаптации несовершеннолетних: теоретические и практические аспекты. М.: Издательство РУДН, 2023. 120 с.
4. *Лебедева Н.А.* Социальная работа с подростками: методология и практика. СПб.: Питер, 2024. 205 с.
5. *Сидорова А.Н.* Проблемы адаптации подростков в обществе: взгляд изнутри // Научные труды по социальной работе. 2020. № 12 (2). С. 15–24.
6. *Соловьев В.П.* Социальное сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН // Социология и право. 2021. № 4 (1). С. 22–29.
7. *Федорова М.С.* Анализ эффективности программ социальной адаптации для подростков из групп риска // Журнал социального обслуживания. 2022. № 5 (1). С. 10–18.
8. Socio-Ecological Determinants in the Deviant Behavior Formation System / N. N. Telysheva, M. A. Erofeeva, I. V. Ulyanova [et al.] // Ekoloji. 2019. Vol. 28, No. 107. P. 5077–5081.

**Коора М.К.,**

студент 3 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
kooramaria@gmail.com

**Потапова Е.Н.,**

студент 3 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
lena.potapova.04@gmail.com

**Стёпин К.П.,**

студент 3 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nrmndplr333@yandex.ru

**Хромов А.А.,**

студент 3 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
artemhromov689@mail.ru

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**

доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **О проблеме внедрения инноваций в образовательный процесс на примере обучения иностранному языку студентов высшего учебного заведения**

*Аннотация.* В статье рассматривается интеграция образовательных инноваций в преподавании иностранных языков студентам высших учебных заведений, подчеркивается важность интересов учащихся и возможное сопротивление новым методам. Предлагаются стратегии

преодоления таких проблем, как недостаток мотивации и необходимость создания поддерживающей образовательной среды. Обсуждаются инновации, включая проектное обучение, кейс-методы, развитие критического мышления и цифровые инструменты, акцентируя внимание на их преимуществах и недостатках.

**Ключевые слова:** образовательные инновации, обучение иностранному языку, студенты вуза, фасилитация, инновационная образовательная среда.

**Maria Koora,**

3<sup>rd</sup> year students of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
kooramaria@gmail.com

**Elena Potapova,**

3<sup>rd</sup> year students of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
lena.potapova.04@gmail.com

**Konstantin Styopin,**

3<sup>rd</sup> year students of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
nrmndplr333@yandex.ru

**Artyom Khromov,**

3<sup>rd</sup> year students of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
artemhromov689@mail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

**On the problem of introducing innovations into the educational process using the example of teaching a foreign language to students of a higher educational institution**

**Abstract.** The article explores integrating educational innovations in foreign language teaching to university students, emphasizing student interests and potential resistance to new methods. It suggests strategies for overcoming challenges like lack of motivation and the need for supportive environments. Innovations discussed include project-based learning, case studies, critical thinking development, and digital tools, highlighting their benefits and drawbacks.

**Keywords:** educational innovations, innovation implementation strategy, foreign language teaching to adults, student resistance, supportive learning environment.

В настоящее время единственной константой принято считать изменения, охватывающие все сферы жизни, в том числе и образование. Преподавателям необходимо модифицировать свои занятия, чтобы проводимые уроки соответствовали современному уровню развития образования. Данная статья рассматривает, как эффективно вводить инновации в обучении студентов высших учебных заведений иностранным языкам, предлагая стратегии для успешного внедрения и варианты действий, если такие стратегии не срабатывают сразу.

Многие исследования в релевантной области касаются именно группового обучения, так как анализ группы студентов позволяет вывести усредненный результат, необходимый для оценки эффективности любого нововведения в учебном процессе. Индивидуальные занятия реже документируются, что подчеркивает новизну настоящей работы. Актуальность исследования связана с пандемией и цифровизацией, которые сократили частные занятия на дому, заменяя их уроками в онлайн-формате. В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы. Был проведен опрос среди студентов бакалавриата МПГУ с целью выявления у студентов сопротивления и трудностей при внедрении нововведений в учебный процесс.

Важно также отметить несколько важных допущений, которые определяют предмет исследования в данной работе. Описанные стратегии рассчитаны на психически и эмоционально здоровых студентов без когнитивных отклонений. Они предназначены для индивидуальных занятий со взрослыми и будут эффективны, если учитываются интересы учащихся. Эффективность возрастает, если педагоги самостоятельно определяют учебную программу.

Рассмотрим ключевые понятия, используемые в данной статье. Нововведения включают в себя технологии и ресурсы, а также методы, техники и подходы, с которыми обучающийся прежде не взаимодействовал в своем образовательном процессе. Под негативной реакцией подразумеваются такие эмоциональные или поведенческие ответы учеников на нововведения, которые препятствуют осуществлению выбранной стратегии.

Следует отметить, что характер нововведений в образовательном процессе, которые могут вызывать негативную реакцию обучающегося, варьируется. Внедрение креативных заданий, искусственного интеллекта, инновационных образовательных платформ; изменение привычного формата заданий, а также другие случаи, предполагающие выход из зоны комфорта, поиск новых решений или усиленную когнитивную нагрузку, могут быть встречены учеником негативно. Помимо конкретных заданий, как это было сказано ранее, нововведением можно считать использование непривычных для ученика методик обучения (Test-Teach-Test, TBL, Flipped classroom [13, с. 139], и т. д.).

Возникновение негативной реакции обучающихся на нововведения может быть вызвано различными причинами. Во-первых, когнитивные особенности ученика, в частности его реакция на изменения, играют большую роль в восприятии новшеств в образовательном процессе. Во-вторых, предубеждения, мотивация и ориентированность («performance-oriented» или «learning-oriented») [14, с. 206] ученика могут являться важным фактором. Обучающиеся, ориентированные на результат, больше беспокоятся о недопущении ошибок, чем о процессе приобретения знаний, и, следовательно, могут негативно воспринять нововведение, к примеру, испытываю страх. В-третьих, фоновые знания ученика, а также схема восприятия («schemata»), обозначающая в когнитивной психологии модель для организации информации о мире [15], могут стать причиной когнитивного диссонанса. Несоответствие новой информации и существующих убеждений может помешать пониманию новой информации. В-четвёртых, высокий уровень когнитивной нагрузки может послужить причиной возникновения негативной реакции.

Перед тем, как говорить о стратегиях, стоит определить, какие нововведения будут наиболее приоритетными для преподавания иностранного языка на настоящий момент. Были отобраны нововведения, обладающие высокой значимостью для обучения студентов вуза, а именно: метод проектов, кейс-технология, технология развития

критического мышления через чтение и письмо (далее – ТРКМЧП), цифровой акме [3], использование цифровых технологий [10], цифровизация [12, с. 7], портфолио [5, с. 23; 4, с. 56] и погружение в языковую среду [6; 7].

Внедрение метода проектов [1, с. 22; 2, с. 35] в изучение иностранного языка способствует развитию практических навыков, творческого мышления учащихся и повышению учебной мотивации. Он даёт возможность студентам самостоятельно находить информацию, взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, развивать коммуникативные и интеллектуальные умения. Однако возможно возникновение непродуктивного поведения, такого как недостаток самоорганизации и ответственности. Кейс-технологии и внедрение ТРКМЧП развивают аналитические и критические навыки учащихся, способствуют активному обучению через решение реальных проблем и развитию саморефлексии. В то же время у учащихся может проявляться недостаток самостоятельности для понимания заданий, а также неспособность гибко мыслить и принимать решения. Использование цифровых нововведений способствует развитию когнитивных, самостоятельных и цифровых компетенций у учащихся. Они повышают мотивацию и интерактивность обучения, однако могут вызывать непродуктивное поведение, связанное с повышением стресса при недостаточной поддержке от учителя, технические трудности и необходимость постоянного обновления знаний педагогов. Создание портфолио развивает навыки самооценки, организации учебной деятельности и творческого мышления. В противоположность этому у учеников может возникнуть нежелание заниматься самоанализом. Погружение в языковую среду [2; 3; 5] способствует развитию навыков слушания, говорения и понимания культурного контекста. Это повышает мотивацию и интерес к изучению языка, но при этом может возникнуть страх перед ошибками и снижение уверенности в себе.

Согласно результатам исследования, 63,6 % студентов, сталкивающихся с нововведениями в учебный процесс, реагируют на них положительно. Мотивация (77,3 %), уровень когнитивной нагрузки (68,2 %) и ориентированность на результат или процесс обучения (72,7 %) являются наиболее распространенными факторами, влияющими на реакцию студентов при внедрении нововведений. Основные трудности включают недостаток самоорганизации (63,6 %), страх перед ошибками (59,1 %), технические трудности (63,6 %) и снижение уверенности в себе

(31,8 %). Для 40,9 % студентов важна поддержка преподавателя при преодолении трудностей. Постоянная обратная связь (68,2 %), создание благоприятной среды (63,6 %) и установление достижимых целей (50 %) являются наиболее успешными стратегиями преподавателей для осуществления поддержки студентов. 40,9 % студентов нейтрально оценивают эффективность нововведений в учебном процессе.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов открыты к изменениям в образовательной среде. Основные факторы, влияющие на реакцию студентов при внедрении нововведений, подчеркивают важность создания мотивирующей образовательной среды и учета индивидуальных особенностей студентов. Для обеспечения эффективного образования и положительного восприятия нововведений студентами преподаватели должны учитывать данные факторы. Основные трудности, с которыми сталкиваются студенты, указывают на необходимость развития навыков саморегуляции, эмоционального интеллекта и технологической грамотности. Результаты исследования подчеркивают роль преподавателя в учебном процессе, подтверждая необходимость применения определенных стратегий, которые помогают студентам адаптироваться к нововведениям и справляться с трудностями. Нейтральная оценка эффективности нововведений в учебном процессе указывает на необходимость применения дополнительных стратегий со стороны преподавателей для повышения вовлеченности и мотивации студентов, а также на важность адаптации нововведений к уровню подготовки и когнитивным возможностям студентов.

Для эффективного решения выявленных проблем и обеспечения положительного восприятия нововведений студентами, необходимо учесть определенные аспекты внедрения новых методик и технологий. Нововведения, связанные с погружением в языковую среду и «цифровой акме» объединены в общую группу, так как в их основе лежит единая идея использования современных технологий в обучении. При использовании технологий открывается доступ к огромному количеству контента, в том числе небезопасного для восприятия или способного сформировать ложные знания о языке. В связи с этим возникает необходимость тщательного отбора аутентичных материалов (музыка, фрагменты из фильмов, вырезки из статей, блоги и т.д.), которые будут следовать следующим критериям: безопасные по содержанию, создающие благоприятную атмосферу на занятиях, подходящие по уровню знаний и владения языком, а также соответствующие интересам учащихся. При

соблюдении этих характеристик часть рисков будет нейтрализована, и ученики будут уверенно себя чувствовать, пользуясь аутентичными материалами под руководством учителя.

Создание портфолио может негативно влиять на мотивацию учащихся заниматься самоанализом. В связи с этим преподавателям следует сосредоточиться на формировании устойчивой мотивации у учеников [4; 16]. Этого можно достичь через установление достижимых целей, которые будут отражать идеальное «Я» ученика, его постоянные интересы, ценности и убеждения. Важно также определить мотивационные факторы, такие как сдача экзамена, получение определённой оценки или самоактуализация. Следующий важный этап – создание постоянных стимулов для мотивации. К ним можно отнести постановку подцелей, соблюдение рутинных процедур (выполнение домашнего задания, упражнений на уроках), проверку прогресса (тесты) и обратную связь, фиксирующую разницу между начальными и текущими результатами. Кроме того, ключевую роль в формировании устойчивой мотивации играет получение положительных эмоций от процесса деятельности. В этом контексте использование портфолио может сделать процесс стимулирования мотивации более интересным для ученика.

Погружение в языковую среду, использование цифровых нововведений, метода проектов и кейс-технологий, также как и ТРКМЧП, может привести к возникновению пассивности, инертности и учебного выгорания у учащихся [11]. Для преодоления этих противоречий, препятствующих продуктивному обучению, необходимо сфокусироваться на развитии навыков саморегуляции, силы воли и эмоционального интеллекта у подростков. Для предупреждения эмоционального выгорания внедрение приведенных выше нововведений должно сопровождаться обучением планированию времени и управлению эмоциями путем проведения специализированных мероприятий (консультаций и тренингов). Развитие ценностно-смысловой сферы способствует повышению мотивации и удовлетворенности от учебы, исключая проявление пассивности и инертности в образовательном процессе.

Использование цифровых технологий [15; 3; 8] требует создания благоприятной образовательной среды. Под благоприятной средой понимается минимизация стрессов, рационализация учебных нагрузок, формирование у учащихся понимания целей и ценности образования, вынесение оценочного процесса за пределы урока, а также использование

эффективной обратной связи. Важно развивать технологическую грамотность студентов через регулярное изучение и практическое применение цифровых инструментов. Возможными вызовами в реализации данной стратегии могут стать чрезмерная расслабленность учеников и отсутствие желания дальше развиваться в предмете. Этому можно противодействовать посредством использования разумного баланса техник классического урока и урока, для которого характерна безопасная образовательная среда.

Для дальнейшего развития и большей актуализации статьи вышеописанные нововведения и стратегии их внедрения могут быть адаптированы для групповых занятий. В большинстве случаев значительных изменений стратегий для применения к групповым занятиям не требуется. Однако важно помнить об усреднённых интересах ученического коллектива, не выделяя при этом интересы определённой группы или индивида [9].

В данной работе были рассмотрены эффективные стратегии внедрения нововведений в индивидуальное обучение иностранным языкам студентов вуза. Особое внимание было уделено преодолению негативной реакции учащихся на описанные в статье нововведения. Для их успешной интеграции предлагается создавать благоприятную образовательную среду, развивать навыки саморегуляции и эмоциональный интеллект, а также формировать устойчивую мотивацию и использовать правильно подобранные аутентичные материалы. Статья также предлагает пути решения возможных проблем с реализацией каждой из четырёх стратегий.

### *Литература*

1. Алмазова И.Г., Долгошеева Е.В., Числова С.Н. Современные технологии начального образования: учебное пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. 86 с.
2. Астафурова Т.Н., Щеколдина А.В. Интенсификация обучения иностранным языкам в вузе средствами инновационных технологий // Известия ВГУ. 2021. № 10 (163). С. 33–40.
3. Данилова Л.Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Образовательная акмеология. Психология развития. 2023. Т. 12, № 1 (45). С. 58–67.
4. Кордик П. Мотивация в обучении: волшебная пилюля или процесс в разработке? // SPRINGBOARD '24. 2017. URL: <https://polinaenglish.ru/motivationinearning> (дата обращения: 25.05.2025).

5. *Лакоценина Т.П., Алимова Е.Е., Оганезова Л.М.* Современный урок. Часть 5: научно-практическое пособие. Ростов-н/Д.: Изд-во «Учитель», 2007. 208 с.
6. *Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю., Николаева Е.А.* Перспективы использования иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам студентов технических университетов // Концепт. 2024. № 3. С. 136–150.
7. *Перевалова А.А., Лутсейн М.В.* Использование цифровых инструментов в образовательном процессе в контексте экосистемного подхода на примере дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6. № 4. С. 306–314.
8. *Путило О.О., Путило А.О.* Инновационные технологии в области литературного образования. Волгоград: Научное Издательство ВГСПУ «Перемена», 2021. 112 с.
9. *Сорокоумова Г.В., Бабижаева М.Г.* Учет гендерных особенностей студентов при обучении иностранным языкам // Развитие образования. 2020. № 4 10. С. 33–37.
10. *Сунь Ю.* Исследование применения искусственного интеллекта в обучении английскому языку в китайских университетах // Концепт. 2023. № 12. С. 88–103.
11. *Темиров Т. В., Ласкин А. А.* Преодоление пассивности, инертности и «учебного выгорания» у учащихся и студентов в учебно-познавательной деятельности // Гуманитарное пространство. 2023. № 1. С. 84–103.
12. *Щемелева И.Ю., Васильева Ю.С., Наследова А.О. и др.* Использование инновационных методов преподавания иностранных языков в школах. Орск: Издательство ОГТИ, 2009. 118 с.
13. *Barkley E.F.* Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. URL: <https://www.overdrive.com/media/1880977/collaborative-learning-techniques> (Дата обращения: 2.05.2025).
14. *Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R.* How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Washington DC: National Research Council, 2000. 385 p.
15. *Hamzah M.I., Ismail A., Embi M.A.* The Importance of Student's Views Regarding Educational Chnge // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Т. 7. С. 738–744.
16. *Szokol I., Psenakova I, Kovac O.* The Influence of Innovative Teaching Methods on Student Motivation URL: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.is1.a1203> (дата обращения: 25.05.2025).

**Корнева А.И.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
dekoralla75@gmail.com

Научный руководитель: **Сорокоумова Е.А.,**  
доктор психологических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 3942-6168

## **Эмоциональный интеллект линейных сотрудников как фактор повышения конкурентоспособности розничных компаний в цифровую эпоху**

*Аннотация.* Данная статья исследует роль эмоционального интеллекта линейных сотрудников в предоставлении персонализированного сервиса и повышении эффективности компаний розничной сферы. Представлены теоретические основы эмоционального интеллекта, его ключевые компоненты и их влияние на профессиональную деятельность. Анализируется влияние цифровых коммуникаций и необходимости развития эмоционального интеллекта и Digital-эмпатии в условиях цифровой трансформации розничных организаций.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, роль эмоционального интеллекта, эффективность, саморегуляция, цифровая эмпатия, уровень удовлетворённости клиентов, эмоциональный интеллект сотрудников.

**Alla Korneva,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
dekoralla75@gmail.com

Academic adviser: **Elena Sorokoumova,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 3942-6168

## **Emotional intelligence of line employees as a factor in increasing the competitiveness of retail companies in the digital era**

**Abstract.** This article investigates the role of emotional intelligence of line employees in providing personalized service and increasing the efficiency of retail companies. The theoretical foundations of emotional intelligence, its key components and their impact on professional performance are presented. The influence of digital communications and the need to develop emotional intelligence and digital empathy in the digital transformation of retail organizations is analyzed

**Keywords:** emotional intelligence, role of emotional intelligence, effectiveness, self-regulation, digital empathy, customer satisfaction, emotional intelligence of employees.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) в последние десятилетия стал важным объектом изучения в психологии и менеджменте. В сегодняшней быстро меняющейся бизнес-среде, особенно в индустрии красоты, где взаимодействие с клиентами основано на доверии и персонализации, компании сталкиваются с парадоксом: несмотря на автоматизацию процессов, ключевым аспектом лояльности к бренду, росту продаж и эффективности компании остаётся «человеческий фактор».

Однако интенсивность коммуникаций, конфликты, эмоциональное выгорание и необходимость адаптироваться к гибридным форматам работы (офлайн + онлайн) ставят перед сотрудниками новые задачи, требующие не только технических навыков, но и развитых эмоциональных компетенций.

Н.Р. Кельчевская отмечает «линейный персонал, обладая высоким уровнем эмоционального интеллекта, способен эффективно решать любые задачи коммуникации» [5, с. 50]. Таким образом, ЭИ является важным аспектом успешного взаимодействия в профессиональной среде.

В широком смысле в современной литературе эмоциональный интеллект (ЭИ) представляет собой способность человека осознавать, понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.

Метаанализ, проведённый исследователями С. Miao, S. Qian, в 2017 г. на основе 47 исследований, выявил, что эмоциональный интеллект

выступает значимым аспектом производительности в сервисных профессиях [10].

Какие компоненты ЭИ наиболее значимы для повышения клиентской лояльности и прибыльности. Как цифровизация меняет требования к эмоциональным компетенциям сотрудников.

В розничной торговле, особенно в индустрии красоты, где успех сделки зависит от способности сотрудника создать эмоциональную связь с клиентом, ЭИ становится ключевым элементом профессиональной компетентности. Существует несколько направлений в изучении и развитии такого конструкта, как эмоциональный интеллект. Чтобы понять его роль, необходимо обратиться к классическим и современным теоретическим подходам, а также к специфике работы линейного персонала в условиях цифровизации и повышенных эмоциональных нагрузок в системе «человек-человек».

Дж. Мэйер и П. Саловей понимали эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [9, с. 398]. С момента появления термина «эмоциональный интеллект» в 1990 году, который ввели учёные Дж. Мэйер и П. Саловей, исследователями этого феномена были предложены различные варианты моделей, каждая из которых акцентирует разные аспекты этого конструкта.

В настоящее время разнообразие моделей ЭИ сводят к двум основным. Это модель способностей, авторами которой являются Дж. Мэйер, П. Саловей, Д. Карузо, и три наиболее известные смешанные модели – Д. Гоулмана, Р. Бар-Она и Х. Вайсбаха. В России Д.В. Люсиным представлена двухкомпонентная модель ЭИ, включающая в себя межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект.

Модель способностей Дж. Мэйера и П. Саловея особенно релевантна для сервисных компаний, где сотрудники ежедневно сталкиваются с необходимостью быстро интерпретировать эмоциональные сигналы.

Она определяет ЭИ как когнитивный навык, включающий четыре компонента:

- 1) восприятие эмоций (например, распознавание разочарования, недовольства клиента по тону голоса);
- 2) использование эмоций для решения задач (создание позитивной атмосферы в общении);

3) понимание причин эмоций (анализ, почему клиент выражает недовольство);

4) управление эмоциями (саморегуляция при конфликтах).

Однако в контексте розничной торговли, где взаимодействие с клиентом носит гетерогенный и ситуативно-зависимый характер, актуальность приобретает также смешанная модель Д. Гоулмана, интегрирующая когнитивные навыки с социально-эмоциональными компетенциями: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки [1]. Модель Д. Гоулмана делает акцент на практическом применении эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности, что особенно актуально для розничной сферы. В этой модели подчёркивается важность развития навыков управления эмоциями и создания конструктивных межличностных отношений, благодаря которым складывается эффективное взаимодействие с клиентами.

Согласно модели Д. Гоулмана, эмпатия является одной из пяти ключевых компетенций эмоционального интеллекта. Это подтверждает её важность для эффективного взаимодействия с клиентами, особенно в контексте розничной торговли, где личный контакт имеет большое значение. Эмпатия, являясь важным компонентом эмоционального интеллекта, играет решающую роль в создании доверительных отношений с клиентами. Исследования показывают, что сотрудники с высоким уровнем эмоционального интеллекта на 20 % чаще достигают поставленных задач, что показывает значимость ЭИ как фактора повышения производительности в розничной сфере [1]. Способность осознавать и учитывать чувства и потребности клиентов помогает сотрудникам создавать более глубокую связь, что значительно улучшает клиентский опыт.

Сервисные профессии предъявляют высокие требования к эмоциональным компетенциям. Работа в косметическом ритейле сопряжена с высоким риском эмоционального выгорания. Согласно проведённому исследованию И. Котсу, сотрудники вынуждены постоянно демонстрировать позитивные эмоции («эмоциональный труд»), что коррелирует с высоким уровнем выгорания, при этом женщины-сотрудницы в розничной сфере демонстрируют более высокую эмпатию и, соответственно, чаще испытывают эмоциональное выгорание [9]. Результаты научных работ демонстрируют, что развитый эмоциональный интеллект способствует ослаблению негативных переживаний и

сокращает вероятность возникновения эмоционального выгорания на рабочем месте [6].

Конфликты являются неизбежной частью взаимодействия в розничной торговле, однако сотрудники с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны эффективно справляться с ними, сводя к минимуму нежелательные последствия. Они могут сохранять спокойствие, анализировать ситуацию и находить компромиссные решения, которые удовлетворяют обе стороны. По данным исследования проведённым К.А. Рекаар, сотрудники с высоким ЭИ эффективнее разрешают жалобы клиентов, снижая эскалацию конфликтов на 40 % [11].

Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в обеспечении высокого уровня удовлетворённости клиентов в розничной торговле. Исследования показывают, что сотрудники с развитым эмоциональным интеллектом способны лучше понимать потребности клиентов и оказывать более персонализированный сервис. Это обусловлено тем, что такие сотрудники умеют управлять своими эмоциями и адаптироваться к эмоциональному состоянию клиента, что обеспечивает создание позитивного взаимодействия.

Цифровая трансформация в обществе существенно изменила способы взаимодействия в розничной сфере между сотрудниками и клиентами. Увеличение доли онлайн-продаж, гибридные форматы продаж, совмещающие офлайн и онлайн-коммуникации, создают двойную нагрузку на эмоциональные ресурсы линейных сотрудников. В современных условиях цифровые средства стали важным каналом коммуникации, что требует от сотрудников новых навыков, включая высокий уровень эмоционального интеллекта. В онлайн-коммуникации важное значение приобретает цифровая эмпатия, которая выражается в умении проектировать эмоциональный опыт клиента и передавать эмоциональную поддержку через ограниченные каналы коммуникаций. Согласно исследованию Й. Фрейзема, цифровая эмпатия определяется как «когнитивная и эмоциональная способность к рефлексии и социальной ответственности при стратегическом использовании цифровых медиа» [2, с. 26]. Молодое поколение, выросшее в эпоху интернета и социальных сетей, демонстрирует высокую цифровую компетентность, однако, как отмечает О.В. Гукаленко, цифровая трансформация общества влечёт за собой уменьшение количества продуктивных социальных связей и вызывает сложности в общении [2].

Таким образом, цифровые коммуникации требуют от сотрудников

способности адаптироваться к новым условиям, развивать и применять эмоциональный интеллект для обеспечения высокого уровня сервиса, эффективности компании и собственного благополучия. Д.А. Солоднева указывает, что высокий уровень эмоционального интеллекта обуславливает высокую степень социально-психологической адаптации в различных видах профессиональной деятельности и успешность коммуникаций, работоспособность и лидерские качества личности [5].

Проведённый обзор современных исследований демонстрирует, что эмоциональный интеллект линейных сотрудников является важным фактором эффективности продаж в розничной сфере, особенно в контексте цифровой трансформации и повышенных требований к персонализированному сервису. Способность сотрудников к эмпатии, саморегуляции и адаптивности напрямую взаимосвязана с результатами деятельности компаний. Развитие эмоционального интеллекта линейных сотрудников может стать важным инструментом для повышения конкурентоспособности компаний.

В условиях VUCA-мира (нестабильность, неопределённость, сложность, неоднозначность) эмоциональный интеллект сотрудников становится не просто навыком, а стратегическим ресурсом, определяющим устойчивость бизнеса.

### *Литература*

1. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2024. 478 с.
2. *Гукаленко О.В.* Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 6 (88). С. 33–42.
3. *Кельчевская Н.Р., Пельмская И.С., Чешко Е.К.* Влияние эмоционального интеллекта работников предприятия на результаты его деятельности. М.: Креативная экономика, 2020. 182 с.
4. *Никулина И.В.* Эмоциональный интеллект: инструменты развития. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2022. 82 с.
5. *Солоднева Д.А.* Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 150–157.
6. *Ширинская Н.Е., Гайнанова А.Р., Пухов И.А.* Эмоциональный интеллект как сдерживающий фактор развития синдрома

ЭМОЦИОНАЛЬНОГО

ВЫГОРАНИЯ.

URL:

file:///C:/Users/Alla/Downloads/emotsionalnyu-intellekt-kak-sderzhivayuschiy-faktor-razvitiya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya.pdf (дата обращения: 06.05.25).

7. *Friesem Y.* Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills // Emotions, Technology, and Behaviors. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-801873-6.00002> (дата обращения: 14.05.25).
8. *Kotsou I.* Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. URL: <https://doi.org/10.1177/1754073917735902> (дата обращения: 14.05.25).
9. *Mayer J.D.* Models of emotional intelligence // In book: Handbook of Human Intelligence (pp.396-420) Edition: 2nd Publisher: Cambridge Editors: J.Sternberg Robert. URL: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>. (дата обращения 14.05.25).
10. *Miao C., Qian S.* A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes in Journal of Occupational and Organizational Psychology. June 2017. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/joop.12167> (дата обращения: 18.05.25).
11. *Pekaar K.A., Bakker B.* Emotional intelligence and job performance: The role of enactment and focus on others' emotions. Human performance, 30(2–3), 135-153. URL: <https://doi.org/10.1080/08959285.2017.1332630> (дата обращения: 18.05.25).

**Король Е.Е.,**  
студент 2 курса базового высшего образования,  
Институт Филологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»  
ekaterina.koroll@mail.ru

Научный руководитель: **Стародубова Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 4490-8140

### **А.С. Макаренко о роли общественного мнения в воспитании личности**

*Аннотация.* В статье рассматривается эволюция понятия «общественное мнение» с античных времён до наших дней. Общественное мнение влияет на формирование мировоззрения и поведенческих установок подрастающего поколения. В педагогической системе А.С. Макаренко, общественное мнение, носящее коллективный динамичный характер, выполняющее оценочную и регулирующие функции выступает как мощный инструмент воспитания. Педагогическое руководство формированием общественного мнения, основанного на ценностях коллективизма, требовательности и уважения к личности, является условием успешной социализации ответственного гражданина. Бесспорна актуальность идеи А.С. Макаренко для современной педагогики, несмотря на критику некоторых аспектов его подхода.

*Ключевые слова:* общественное мнение, коллектив, педагогическая система.

**Ekaterina Korol,**  
2<sup>nd</sup> year student of basic higher education,  
Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University;  
[ekaterina.koroll@mail.ru](mailto:ekaterina.koroll@mail.ru)

Academic adviser: **Elena Starodubova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 4490-8140

## **A.S. Makarenko on the role of public opinion in the education of personality**

**Abstract.** The article examines the evolution of the concept of «public opinion» from ancient times to the present day. Public opinion influences the formation of the worldview and behavioral attitudes of the younger generation. In the pedagogical system of A.S. Makarenko, public opinion, which has a collective dynamic character, performs evaluative and regulatory functions, acts as a powerful educational tool. Pedagogical guidance in the formation of public opinion based on the values of collectivism, exactingness and respect for the individual is a prerequisite for the successful socialization of a responsible citizen. The relevance of A.S. Makarenko's idea for modern pedagogy is indisputable, despite the criticism of some aspects of his approach.

**Keywords:** public opinion, collective, pedagogical system.

В современном мире, характеризующемся высокой степенью информационной насыщенности и многообразием ценностных ориентаций, вопросы воспитания личности приобретают особую актуальность. Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование мировоззрения и поведенческих установок подрастающего поколения, является общественное мнение. Исследование эволюции понятия «общественное мнение» и его роли в воспитании, особенно в контексте педагогической системы А.С. Макаренко, представляет собой важную задачу для современной педагогической науки.

Общественное мнение не является феноменом, возникшим исключительно в демократических обществах. Его корни уходят в глубокую древность, в те периоды, когда социальные нормы и ценности формировались под влиянием традиций, религиозных убеждений и коллективного опыта [8].

В Древней Греции, зарождались первые, хотя и весьма отличные от современных, представления об общественном мнении. Греки оперировали понятием δόξα (докса), которое можно перевести как «мнение», «суждение», «слава». Дόкса отражала распространенные взгляды граждан на политические, моральные и культурные вопросы. Платон рассматривал доксу как нечто отличное от истинного знания, но признавали ее силу и влияние на общественную жизнь. Ораторы и политики стремились воздействовать на доксу, чтобы заручиться

поддержкой своих идей и решений. Однако важно отметить, что в античном мире «общественное мнение» не было институционализировано, не рассматривалось как самостоятельная сила, способная контролировать власть, и, по сути, служило инструментом убеждения и воздействия, но не механизмом социального управления в современном понимании.

В эпоху Средневековья доминирующую роль в формировании общественных взглядов играла церковь. Религиозные догмы и моральные нормы оказывали колоссальное влияние на умы и убеждения людей. Проповеди, диспуты, церковные обряды и праздники служили главными каналами коммуникации, транслируя религиозные идеи и ценности. В отличие от античности, где акцент делался на формировании индивидуального мнения, Средневековье характеризовалось единообразием и стремлением подавлять инакомыслие, что ограничивало возможности для свободного формирования и выражения общественного мнения.

Эпоха Возрождения и Реформации принесла значительные перемены. Изобретение книгопечатания, ставшее революционным, расширило доступ к информации и способствовало распространению новых идей. Печатные книги, брошюры и листовки позволили людям знакомиться с различными точками зрения. Реформация, начавшаяся в XVI веке, вызвала религиозный раскол и стимулировала активные дебаты. Публичные диспуты, полемические сочинения и протестантские проповеди способствовали формированию более активного общественного мнения, но по-прежнему, в условиях религиозных войн, оно зачастую служило орудием пропаганды и идеологической борьбы.

Эпоха Просвещения стала переломным моментом в эволюции концепции общественного мнения. Просветители (Д. Локк, Ж-Ж. Руссо и др.) провозгласили общественное мнение рациональной силой, способной контролировать власть и способствовать прогрессу. Они утверждали, что люди наделены способностью к критическому мышлению и должны иметь право свободно выражать свои взгляды. Идеи общественного договора и народного суверенитета получили распространение, что привело к признанию важности общественного мнения для легитимности власти. Развитие прессы и публичных дискуссий способствовало формированию более информированного гражданского общества. Однако, несмотря на эти прогрессивные идеи, в большинстве европейских государств сохранялись монархические режимы, и свобода слова была

ограничена, что затрудняло формирование независимого общественного мнения.

В XIX и XX веках происходит институционализация общественного мнения. Появляются научные методы его изучения (опросы общественного мнения, контент-анализ), создаются специализированные организации и институты, занимающиеся исследованием общественного мнения. В этот период формируются новые подходы, новые инструменты для манипулирования общественным сознанием, что, в свою очередь, привело к ещё большей сложности этого явления.

В контексте вышесказанного подход А.С. Макаренко к формированию общественного мнения в воспитательных учреждениях, особенно в условиях авторитарного советского государства, представляет особую значимость. Несмотря на идеологические рамки и неизбежные ограничения, Макаренко стремился создать в коллективе атмосферу, в которой общественное мнение формировалось не сверху вниз, а в результате взаимодействия воспитанников. Это было, безусловно, прогрессивным явлением, поскольку, во-первых, давало воспитанникам определённую степень свободы, а во-вторых, формировало у них навыки самоорганизации, ответственности и критического мышления. Это был смелый эксперимент, который, несмотря на свои недостатки, заслуживает особого внимания в контексте истории педагогики, особенно в сравнении с тем, что происходило в других авторитарных обществах.

С философской точки зрения общественное мнение можно определить как совокупность доминирующих в данный момент оценочных суждений, убеждений и настроений, разделяемых значительной частью населения или определенной социальной группой по отношению к вопросам, имеющим общественную значимость [10]. Эти суждения формируются под воздействием различных факторов, включая опыт, образование, СМИ, социальное взаимодействие, и оказывают влияние на социальное поведение и политические процессы [5; 9].

В психологии общественное мнение рассматривается как форма социального познания, оказывающая влияние на индивидуальное поведение и мотивацию [1]. Человек как социальное существо стремится к одобрению и признанию в группе, поэтому он часто подстраивает свое поведение и убеждения под доминирующие в обществе нормы и ценности. Это стремление к конформизму может быть как сознательным, так и бессознательным.

Общественное мнение, формирующееся в образовательной среде, оказывает значительное влияние на все аспекты образовательного процесса, начиная от мотивации учащихся и заканчивая оценкой работы педагогов. Позитивное общественное мнение способствует созданию благоприятного климата в образовательном учреждении, стимулирует учащихся к активному участию в учебной деятельности и формированию ответственного отношения к образованию. Негативное общественное мнение может, напротив, привести к снижению мотивации, ухудшению дисциплины и ухудшению качества образования в целом.

Антон Семёнович Макаренко одним из первых в отечественной педагогике начал активно использовать понятие общественного мнения в воспитательном процессе. Хотя А.С. Макаренко не давал формального и строгого определения общественного мнения, его суть можно реконструировать, опираясь на анализ его теоретических работ и, прежде всего, богатого практического опыта работы в колонии им. М. Горького. Для А.С. Макаренко общественное мнение – это, прежде всего, коллективная оценка, система взглядов, убеждений и ценностей, разделяемых членами воспитательного коллектива, оказывающая непосредственное влияние на поведение и развитие каждого его участника [6]. Это не просто сумма индивидуальных мнений, а результат сложного процесса взаимодействия, обсуждения и согласования различных точек зрения внутри коллектива. Ключевые характеристики общественного мнения:

- *Коллективный характер.* Общественное мнение – это не просто сумма индивидуальных мнений, а результат активного взаимодействия, обсуждения и согласования различных точек зрения внутри коллектива. «Только в коллективе, только через коллектив можно воспитать настоящего человека», – утверждал А.С. Макаренко, подчёркивая определяющую роль коллективного начала в формировании личности [6, с. 45].

- *Оценочность.* Общественное мнение выражает отношение коллектива к различным явлениям, поступкам, действиям отдельных его членов, а также к ценностям, идеалам и нормам. Это «коллективный цензор», определяющий, что в данном коллективе считается допустимым, поощряемым или достойным осуждения.

- *Регулирующая функция.* Общественное мнение выступает в качестве мощного регулятора поведения, определяя границы допустимого и неприемлемого, формируя систему норм и правил, которыми

руководствуются члены коллектива. «В коллективе должна быть здоровая атмосфера, в которой каждый чувствует ответственность за свои поступки» [6, с. 67].

- *Формирующая функция.* Общественное мнение оказывает непосредственное влияние на формирование личности, прививая ей определенные ценности, нормы поведения, представления о добре и зле. Это своеобразная «коллективная матрица», формирующая мировоззрение и поведенческие установки воспитанников.

- *Динамичность.* Общественное мнение не является чем-то застывшим и неизменным. Оно постоянно развивается, меняется под воздействием различных факторов, включая события во внешней среде, изменения в составе коллектива и, что особенно важно, целенаправленное педагогическое воздействие. Формирование общественного мнения – это непрерывный процесс, требующий постоянного внимания и корректировки со стороны педагогов.

- *Педагогическое руководство.* А.С. Макаренко подчеркивал необходимость педагогического руководства общественным мнением, целенаправленного направления его в нужное русло, корректировки негативных тенденций и создания благоприятной атмосферы для формирования здорового и конструктивного общественного мнения.

«Воспитание без коллектива – всё равно что музыка без оркестра», – образно выражал свою мысль А.С. Макаренко, подчеркивая, что только в правильно организованном и сплоченном коллективе можно добиться эффективного воспитательного воздействия [6, с. 89].

Ключевые принципы формирования общественного мнения в педагогической системе А.С. Макаренко:

- *Привлекательная перспектива.* А.С. Макаренко считал, что коллектив должен иметь ясные и привлекательные цели, которые вдохновляли бы воспитанников и направляли их усилия. «В коллективе должна быть общая цель, к которой стремятся все», – подчеркивает он [6, с. 95]. Общественное мнение должно поддерживать эти перспективы и помогать коллективу в их реализации.

- *Требовательность и уважение.* А.С. Макаренко призывал к созданию атмосферы, в которой общественное мнение было бы требовательным к каждому члену коллектива, но при этом уважающим его личность. «Требовательность без уважения – это насилие, а уважение без требовательности – это вседозволенность», – писал он, подчеркивая необходимость гармоничного сочетания этих двух принципов [6, с. 102].

- *Педагогическое руководство.* А.С. Макаренко подчеркивал необходимость активного участия педагогов в формировании общественного мнения, направляя его в нужное русло и корректируя негативные тенденции. «Педагог должен быть не просто наблюдателем, а активным участником жизни коллектива», – утверждал он [6, с. 115].

- *Актив коллектива.* А.С. Макаренко придавал большое значение формированию актива коллектива – группы воспитанников, пользующихся авторитетом и разделяющих ценности и цели педагога. Актив должен быть примером для остальных, носителем и проводником общественного мнения в коллективе.

- *Гласность и открытость.* все важные вопросы жизни коллектива должны обсуждаться открыто и гласно, чтобы каждый воспитанник мог высказать свое мнение и повлиять на принятие решений. Не должно быть тайн и секретов от коллектива, – подчеркивал А.С. Макаренко [6, с. 128].

- *Ответственность.* каждый член коллектива должен нести ответственность не только за свои поступки, но и за состояние общественного мнения в целом. «Каждый отвечает за всех, и все отвечают за каждого» – этот принцип был одним из основополагающих в педагогической системе А.С. Макаренко [6, с. 135].

- *Авторитет педагога.* А.С. Макаренко рассматривал авторитет педагога как необходимое условие эффективного воспитания. Авторитет должен основываться на компетентности, справедливости, заботе о воспитанниках и умении руководить коллективом.

Таким образом, А.С. Макаренко не просто ввел в педагогическую практику термин «общественное мнение», но и разработал целостную систему формирования этого феномена в воспитательном коллективе, основанную на принципах коллективизма, гуманизма и целенаправленного педагогического руководства. Его идеи и опыт представляют собой ценный ресурс для современной педагогической науки и практики.

Сегодня, когда дети и подростки подвержены влиянию средств массовой информации и интернет-пространства, понимание и умелое использование механизмов формирования общественного мнения приобретает особое значение. С одной стороны, современные СМИ и цифровые сети предоставляют беспрецедентные возможности для распространения информации и формирования общественного мнения по самым разным вопросам. С другой стороны, они же являются источником

дезинформации, манипуляций и деструктивного контента, который может оказывать негативное влияние на мировоззрение и поведение подрастающего поколения. Владение технологией управления общественным мнением становится необходимым условием профессиональной компетентности современного педагога, стремящегося не только передавать знания, но и воспитывать гармонично развитую, социально активную личность.

Как справедливо отмечал А.С. Макаренко, «воспитание вне коллектива – это нонсенс» [6, с. 147]. И действительно, современная психология и педагогика подтверждают ключевую роль коллектива, группы сверстников в социализации и развитии личности ребенка. Общественное мнение, формирующееся в этой группе, оказывает колоссальное влияние на самооценку подростка, его ценностные ориентации, поведенческие установки и, в конечном счете, на его жизненный путь.

В подростковой среде общественное мнение – это система коллективных оценок, взглядов, убеждений и установок, разделяемых большинством членов группы (класс, компания, сообщество) [10]. Эти оценки затрагивают различные аспекты жизни подростка: внешность, поведение, способности, успехи, личные качества и т. д. Под влиянием этих оценок формируется представление подростка о себе, его самооценка, уверенность в собственных силах и, как следствие, его успешность в учебе и социальной жизни.

Важно отметить, что влияние общественного мнения на подростка может быть как положительным, так и отрицательным. С одной стороны, поддержка и признание со стороны сверстников способствуют формированию позитивной самооценки, повышают мотивацию к учёбе, помогают развивать социальные навыки и адаптироваться к жизни в обществе. С другой стороны, негативные оценки, критика, насмешки и травля могут привести к снижению самооценки, неуверенности в себе, депрессии, социальной изоляции и даже к трагическим последствиям.

В виртуальном пространстве зачастую распространяются деструктивные идеи, пропагандируются асоциальные модели поведения, формируются искажённые представления о ценностях и нормах морали. Ярким пример – Моргенштерн. «Звёзды» подобного рода транслируют чуждые ценности и деструктивные модели поведения. Запретительные меры не эффективны. Важнее научить детей критически мыслить, отличать ценное от псевдоценного.

Подростки с низкой самооценкой, неуверенные в себе и зависящие от мнения окружающих, более восприимчивы к негативным оценкам и критике, в то время как подростки с высокой самооценкой, уверенные в себе и независимые от мнения окружающих, менее подвержены влиянию негативных оценок.

В связи с этим перед современной школой стоит задача – сформировать у детей и подростков устойчивые ценностные ориентиры, развить критическое мышление, научить анализировать информацию и противостоять негативному влиянию. Необходимо:

- использовать методы и приемы формирования позитивного общественного мнения в школьном коллективе, разработанные А.С. Макаренко: вовлечение учеников в активную деятельность, создание привлекательной перспективы, формирование актива, развитие самоуправления и т.д.;

- развивать критическое мышление: учить детей анализировать информацию, отличать факты от мнений, выявлять пропагандистские приёмы и манипуляции;

- формировать медиаграмотность: учить детей безопасному и ответственному поведению в сети, критическому отношению к контенту;

- создавать благоприятную среду: формировать в классе атмосферу взаимного уважения, доверия и поддержки, в которой каждый ребенок чувствует себя ценным и значимым;

- активно сотрудничать с родителями: привлекать родителей к обсуждению важных вопросов воспитания, помогать им ориентироваться в сложном информационном пространстве.

Идеи А.С. Макаренко о роли общественного мнения в воспитании личности, несмотря на исторические изменения, остаются актуальными для современной педагогической практики. Умелое использование механизмов формирования общественного мнения в образовательном процессе позволяет создать благоприятную среду для развития личности, воспитать гражданина, способного критически мыслить, анализировать информацию и делать осознанный выбор. Это является одним из важнейших условий успешной социализации и адаптации подрастающего поколения в сложном и динамичном мире.

### *Литература*

1. *Аронсон Э.* Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 2002. 376 с.
2. *Зубарев Д.Ю.* Общественное мнение: дискуссии о дефиниции // Армия и общество. 2001. № 1. С. 12–18.
3. *Казакова Т.А.* А.С. Макаренко о воспитании // Человек: преступление и наказание. 2013. № 4(83). С. 111–114.
4. *Лебедь Р.Б.* Основные идеи воспитания личности в коллективе на примере «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко // Science time. 2016. № 1(25). С. 125–128.
5. *Липпман У.* Общественное мнение. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 202 с.
6. *Макаренко А.С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 100 с.
7. *Мэттини Э.* Концептуальные основы философских взглядов А.С. Макаренко на воспитание личности. Воспитательная педагогика А.С. Макаренко (к 130-летию со дня рождения) // Журнал педагогических исследований. 2017. № 6. С 60–67.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999. 1300 с.
9. *Хабермас Ю.* Структурное изменение публичной сферы: исследования относительно категории буржуазного общества. М.: Издательство «Весь Мир», 2016. 344 с.
10. *Черкасов Р.В.* Исторические аспекты возникновения и развития общественного мнения // Научный вестник Омской академии МВД России. 2006. № 3(26). С. 32–35.

**Котова О.Д.,**  
курсант 3 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
kseniya.kotova.2004@mail.ru

Научный руководитель: **Голубкина А.М.,**  
старший лейтенант полиции  
SPIN-код eLibrary: 2377-3433

### **Домашнее насилие: причины, последствия**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема домашнего насилия, его причины и последствия для пострадавших и общества в целом. Анализируются различные факторы, которые могут привести к насилию в семье, такие как экономические трудности, культурные установки, личные психологические проблемы и дисбаланс власти в отношениях. Особое внимание уделено последствиям насилия для здоровья жертв, а также его влиянию на социальную жизнь и экономику, включая дополнительные расходы на медицинскую помощь и работу правоохранительных органов. В статье подчеркивается важность комплексного подхода в решении данной проблемы, который включает в себя не только правовые меры, но и образовательные программы, а также создание эффективных социальных и психологических услуг для пострадавших.

*Ключевые слова:* Домашнее насилие, факторы поведения, социальные факторы, последствия насилия.

**Oksana Kotova,**  
3<sup>rd</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
kseniya.kotova.2004@mail.ru

Academic adviser: **Anna Golubkina**,  
senior police lieutenant  
SPIN-code eLibrary: 2377-3433

## **Domestic violence: causes, consequences**

**Abstract.** This article examines the problem of domestic violence, its causes and consequences for victims and society as a whole. Various factors that can lead to domestic violence are analyzed, such as economic difficulties, cultural attitudes, personal psychological problems, and power imbalances in relationships. Special attention is paid to the consequences of violence on the health of victims, as well as its impact on social life and the economy, including additional costs for medical care and the work of law enforcement agencies. The article highlights the importance of a comprehensive approach to solving this problem, which includes not only legal measures, but also educational programs, as well as the creation of effective social and psychological services for victims.

**Keywords:** Domestic violence, behavioral factors, social factors, consequences of violence.

Домашнее насилие – это повторяемый и многогранный шаблон поведения, направленный на установку и демонстрацию власти, а также контроля над всеми членами семьи или близкими людьми. Оно выражается в определенно направленном причинении физического, психологического, сексуального, экономического или иного вреда, реализацию атмосферы страха, унижения и зависимости. Домашнее насилие обуславливается неравенством сил между агрессором и жертвой, злоупотреблением манипуляцией, запугиванием и принуждением, а также тенденцией к эскалации насильственных действий. Данное поведение включает в себя как единичные акты насилия, так и систематически повторяющиеся злоупотребления, которые могут иметь долгосрочные разрушительные последствия для физического и психического здоровья жертвы, ее социальной адаптации и благополучия. Проявления домашнего насилия могут различаться от определенных физических нападений до форм эмоционального воздействия, экономического контроля и отрешение жертвы от внешнего мира. Важно понимать, что домашнее насилие не является частным делом семьи, а представляет собой важную и опасную проблему в социуме, которая требует неотлагательного

вмешательства, решения и поддержки со стороны как общества, так и государства [2; 3; 4].

Отличительной особенностью домашнего насилия является то, что оно имеет повторяющиеся эпизоды во времени множественных видов насилия, таких как физического, сексуального, психологического и экономического. Причинами насилия могут быть как внешние, так и внутренние. Первые зависят не от вовлечения посредством поступков и поведения конкретных людей, а от сопутствующих явлений. К таким явлениям относятся: популяризация в обществе употребления спиртосодержащей продукции, а также наркотических и психотропных веществ; отсутствие нравственного стержня в обществе; проявление жестокости и пропаганда насильственных действий как основная ценность в поведении отдельных категорий граждан; повышенное информирование в средствах массовой информации сцен насилия; устоявшийся взгляд на социальное положение гендера, в котором акцентируется внимание на том, что главным авторитетным членом семьи является отец; географические, экономические, политические факторы [1].

Вторые же зависят от конкретного человека, его опыта из жизни, семейных отношений, здоровья исходя из психических аспектов, уровня образования и восприятия культурных ценностей, присутствие пагубных привычек и асоциального образа жизни. Рассмотрим несколько из них: перенос модели поведения и отношения родителей, с которым человек столкнулся в детстве, а также стрессовые ситуации, полученные в результате неблагоприятных условий проживания в семье и оказавшими влияние на дальнейшую жизнь; нехватка детско-родительских отношений, в частности любви, внимания, чувства нужности, что может стать причиной пассивной и активной агрессией; генетически заложенный деспотический характер, активное стремление к авторитарности и контролю над людьми; стремление мужчин, испытывающих проблемы с самооценкой и самореализацией себя в обществе, исключить вероятных «соперников» своим жестоким поведением; несоблюдение правил поведения в общественных местах, несоответствие ожиданий партнёра в количестве и типе уделения внимания, проявлении заботы, оказании поддержки и взаимопонимания.

Насилие в семье обладает широким кругом последствий, отражающимися на человеке. Чем длительнее и жестче является насилие, тем серьезнее травма. Знать обо всех последствиях не представляется

возможным, многие из них дают о себе знать только через неопределенное количество времени. В худшем случае психологическая травма становится постоянной, что приводит к потере чувства идентичности.

*К последствиям физического насилия относят:* следы телесных повреждений; проблемы со сном, навязчивые мысли; голодание, отторжение от приёма любой пищи; частые респираторные заболевания, мигрени, проблемы с ЖКТ, развитие хронических заболеваний и т.д.; повышенная усталость, развитие депрессии, периодическое отсутствие реакции на боль; повышенная эмоциональная и физическая возбудимость; утрата способности к трудовой деятельности вследствие причинённых увечий, впоследствии становление инвалидом.

*Среди последствий поведенческого насилия выделяют:* попытки покончить с собой; употребление алкогольной и/или наркотической продукции; отстранённость от окружающего мира; расстройства личности.

*Последствия эмоционального насилия определяют следующие факторы:* чувство собственной вины и ответственности за насилие; угрызение совести за происходящее дома; чувство изоляции и отшельничества; появление различных страхов; постоянное игнорирование мыслей, связанных с полученной травмой; уклонение и избегание любых действий и речевых высказываний, напоминающих о травме; неспособность вспомнить ключевые моменты травмы; неспособность сконцентрироваться; психологические реакции на события, вызывающие воспоминания о травме; активная агрессия по поводу насилия; недоверие ко всем представителям пола, оказывающего насилие; оценка всех женщин как жертв домашнего насилия; потеря эмоционально–волевых качеств; нестабильность, повышенная неконтролируемая агрессия; отсутствие веры и стремления к будущей успешной жизни.

*Среди последствий социального насилия стоит выделить:* ухудшение социальных навыков; проблемы с доверием к окружающим; разрозненность и чувство одиночества; нежелание взаимодействовать с людьми; не придавать внимание внешнему виду; воспитание детей не является важным аспектом.

*Последствия сексуального насилия в браке.* Рассматривая последствия сексуального насилия, ученые отмечают, что такое пережитое насилие приводит к чувству безысходности и является травмирующим опытом для женщины. Изнасилование в браке становится

особенно серьезной травмой, так как оно представляет собой утрату доверия, на котором основаны интимные отношения. В отличие от изнасилования незнакомцем, изнасилование в браке обычно происходит регулярно, и поэтому ведет к хроническому страху и депрессии, а также к полному снижению самооценки женщины.

В ходе исследования домашнего насилия были выделены различные причины и серьезные последствия для жертв и общества в целом. Основными причинами воздействия домашнего насилия являются социально-экономические проблемы, культурные и семейные ценности, личные психоэмоциональные трудности, а также неравенство в отношениях между членами семьи. При этом важно, что домашнее насилие часто воспринимается как личное дело, что затрудняет его быстрое выявление.

### *Литература*

1. *Абрамова А.А.* Психологические аспекты домашнего насилия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 2. С. 15–28.
2. *Бренева Ю.С., Никитская Е.А.* Насилие над детьми в семье как социальная проблема и предмет исследования в научной деятельности студентов // Сборник материалов статей, тезисов, докладов курсантов и слушателей: материалы конференций. Москва, 01 января 2018. М.: ООО «РУСАЙНС», 2018. С. 30–33.
3. *Markova S.V., Nikitskaya E.A., Erofeeva M.A.* Theoretical-practical constructs in research on child sexual abuse // Journal of Positive School Psychology. 2022. Vol. 6, No. 2. P. 5640–5647.
4. Socio-Ecological Determinants in the Deviant Behavior Formation System / N. N. Telysheva, M. A. Erofeeva, I. V. Ulyanova [et al.] // Ekoloji. 2019. Vol. 28. No. 107. P. 5077–5081.

**Кочеткова Э.Д.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
elinka2005we@gmail.com

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

### **Влияние начального педагогического опыта на профессиональную идентичность учителя**

*Аннотация.* В статье исследуется влияние начального педагогического опыта на формирование профессиональной идентичности учителя. Рассматриваются ключевые факторы, такие как удовлетворенность профессией, взаимоотношения в коллективе, успешность в работе и психофизиологическая цена труда, которые определяют становление педагога. Особое внимание уделено вызовам современного образования, включая цифровизацию, изменение роли учителя и работу с новыми поколениями учащихся. Анализируются мотивационные аспекты: достижение успеха и избегание неудач, а также их связь с самооценкой, тревожностью и культурными особенностями. Статья подчеркивает важность адаптации педагогов к современным условиям для укрепления их профессиональной идентичности.

*Ключевые слова:* образование, идентичность, педагог, педагогическая идентичность, профессиональный опыт, мотивация, профессиональное становление.

**Elina Kochetkova,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
elinka2005we@gmail.com

Academic adviser: **Julia Grishaeva**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **The impact of initial teaching experience on teacher professional identity**

**Abstract.** The article examines the influence of the initial pedagogical experience on the formation of a teacher's professional identity. Key factors such as job satisfaction, team relationships, work success, and the psychophysiological cost of labor that determine the formation of a teacher are considered. Special attention is paid to the challenges of modern education, including digitalization, changing the role of teachers and working with new generations of students. Motivational aspects are analyzed: achieving success and avoiding failure, as well as their relationship to self-esteem, anxiety, and cultural characteristics. The article highlights the importance of teachers' adaptation to modern conditions in order to strengthen their professional identity.

**Keywords:** education, identity, teacher, pedagogical identity, professional experience, motivation, professional development.

В любом профессиональном становлении личности большую роль играет начальный опыт. От таких факторов, как успехи, неудачи, поддержка окружающих, наставничество и т.п. зависит то, каким профессионалом в итоге станет человек. То же самое относится и к педагогической деятельности. Для начала стоит дать определение профессиональной идентичности. Согласно Н.А. Перинской, профессиональная идентичность – это осознанная индивидом его принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего». Также отмечается, что она формируется в процессе профессиональной социализации [3]. Таким образом, можно сказать, что существует множество внешних факторов, влияющих на педагогическое становление, то есть, человек не всегда может контролировать влияние окружения и обстановки на его профессиональный рост. Тем не менее, значительная часть успешной

практики педагога зависит от него самого. Среди факторов влияния на педагогическую идентичность можно выделить удовлетворенность трудом и взаимоотношения в коллективе, успешность в овладении профессией и успешность в работе, психофизиологическая цена труда [5]. Предлагаю подробнее разобрать каждый из этих факторов. Удовлетворенность профессией означает эмоциональное отношение к работе. Если педагог испытывает положительные эмоции от проведения занятий, и они не являются тягостью для него, то педагогическая идентичность укрепляется, т.к. он начинает больше убеждаться в своей принадлежности к данной социальной группе. Здоровые и поддерживающие отношения с учителями и администрацией также укрепляют чувство правильного выбора профессии. Коллеги, работающие в этой же сфере, могут как поднять, так и ухудшить самооценку педагога, принижая его труды. Переходя к следующим факторам, успешность и уверенность в профессиональных знаниях и работе будут приносить чувство гордости, и, как следствие, мотивация к продолжению деятельности повышается, а педагогическая идентичность укрепляется. Психофизиологическая цена труда связана с духовным и физическим состоянием педагога. Если педагогическая деятельность забирает слишком много человеческого ресурса, то не будет сил и мотивации ее продолжать. В работе, которая приносит неудобства и страдания не может идти речи и профессиональной идентичности, человек разочаровывается в профессии.

Опираясь на статью А.В. Молчановой, педагогический опыт – это эффективный опыт, который поможет достигать оптимальных результатов в образовательном процессе при сравнительно незначительных затратах сил, времени и средств. Из определения можно сделать вывод о том, что эти оптимальные и наилучшие методы в обучении признаются учителем в течении какого-то времени. Так, он приходит к передовому педагогическому опыту, то есть наиболее эффективному мастерству [2]. Параллельно с этим процессом укрепляется или ослабевает педагогическая идентичность, потому что педагог анализирует, какие способы наиболее ему откликаются, комфортны, приносят успехи в деятельности. Схожий анализ относится и к социальной составляющей педагогической деятельности. Учитель начинает делать выводы о том, как стоит относиться к том или иному ученику, чтобы достичь успехов в обучении и создании доверительных отношений. Со временем учитель также понимает отношение коллег и администрации к

нему, он пытается выстроить определенную связь с ними. Например, показывает себя с хорошей стороны или же старается избегать общения с теми недружелюбными коллегами, которые явно помешают работе.

Тем не менее, педагогу приходится сталкиваться с различными вызовами современного общества в течение своей практики. В первую очередь – это цифровизация образования, которая вынуждает учителей постоянно повышать свою квалификацию и адаптироваться к новым стандартам обучения. Это усложняет работу, потому что приходится изменять привычный план работы и подстраивать старые методики под новые. Из этого пункта вытекает конфликт традиционных и инновационных методов. Не все учителя и родители признают новые способы обучения, или, наоборот может возникнуть конфликт сторон на фоне этой темы. Например, у педагог может не принимать современные методики, стремиться оставаться верным традициям. Также работа с новыми поколениями Z и Alpha сложнее для современных педагогов, потому что сами учителя учились по более старым методикам, которые не всегда подходят современным ученикам с распространенным клиповым мышлением и сложностями с концентрацией [1].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что опыт напрямую влияет на педагогическую идентичность. Действительно, профессиональное становление с его различными временными стадиями является неотъемлемой частью профессиональной идентичности. Также социально профессиональная адаптация учителя считается ключевым этапом становления педагога как личности [5]. Эти процессы приобретения новых методик и установления социальных контактов могут как укрепить, так и разрушить педагогическую идентичность, особенно на ранних стадиях, когда закладывается «фундамент». Учитель может решить, подходит ли выбранная профессия особенностям его личности или нет. Часто начинающий педагог может отказаться от своей работы из-за неудач в поиске рабочих методик и проблем с установлением социальных контактов. Может появиться самокритика и мысли о том, что он плохой учитель.

Мотивация играет важную роль как на начальных этапах получения педагогического опыта, так и в целом в становлении педагога. Мотивация достижения успеха и избегания неудач формируется под влиянием множества факторов. Так, например, учителя с высокой самооценкой более вероятно возьмутся за сложное дело или проявят инициативу, потому что их страх неудачи намного меньше, чем у учителей с

заниженной самооценкой. Вторые, как правило, предпочитают не экспериментировать и работать только по привычной схеме, чтобы не случилось непредвиденных ситуаций, и они не потерпели неудачу, что еще больше понизит мотивацию к дальнейшей работе. По такому же принципу тревожность оказывает влияние на мотивацию: высокая тревожность ведет к низкой мотивации и боязни провала. Также большое значение имеют среда и окружение педагога. Как подчеркивалось ранее, есть и внешние объективные факторы, существенно влияющие на становление профессиональной идентичности начинающего педагога. Речь идет о культуре и воспитании, например, в коллективистских обществах педагоги могут избегать ситуаций, которые потенциально пошатнут их репутацию [4].

Начальный педагогический опыт играет ключевую роль в формировании профессиональной идентичности учителя. Именно на ранних стадиях формируются профессиональные убеждения, стиль преподавания и отношение к делу. Эти пункты будут отражаться на дальнейшем качестве образования, а также на мотивации педагога бороться с вызовами своей профессиональной деятельности. На начальных этапах своего педагогического опыта педагог учится выстраивать отношения с учениками, администрацией учебного заведения или родителями, он пробует разные методики и техники, выбирая для себя самые эффективные. Он также начинает выстраивать свой личный образ, «бренд» и формирует свой стиль преподавания. Поддержка окружающих и сложившиеся традиции, устои могут пошатнуть или поспособствовать укреплению профессиональной идентичности педагога в начале профессионального пути.

### *Литература*

1. *Бордовский Г.А.* Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 6–10.
2. *Молчанова А.В., Соколова Л.В.* Педагогический опыт: изучение, обобщение и пропаганда его идей. URL: <https://web.archive.org/web/20200921120759/https://publikacia.net/archive/2015/4/2/41> (дата обращения: 13.05.2025).
3. *Перинская Н.А.* Профессиональная идентичность. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/730> (дата обращения: 13.05.2025).

4. *Рожков Е. М.* Мотивация достижения успеха и избегания неудач в работах отечественных и зарубежных ученых // Современная наука. 2014. № 3. С. 44–46.
5. *Чиکارова Г.И.* Профессиональная идентичность учителей как предмет теоретической рефлексии. URL: [https://www.isras.ru/index.php?page\\_id=2384&id=6471](https://www.isras.ru/index.php?page_id=2384&id=6471) (дата обращения: 12.05.2025).

**Красавина Т.А.,**  
студент 1 курса базового высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ta\_krasavina@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Представления о семейных традициях у современных родителей**

**Аннотация:** в статье рассматриваются семейные традиции как важный элемент социально-психологического взаимодействия личности и современного транзитивного общества. Семейные традиции выступают не только как формы мышления и модели поведения, но и как биопсихическая потребность, необходимая для выживания и социальной интеграции. В работе показаны особенности представлений о семейных традициях у современных родителей на основе эмпирического исследования. В заключение поднимается вопрос о важности сохранения и передачи семейных традиций как основы, объединяющей нацию.

**Ключевые слова:** семья, семейные традиции, семейные ценности, исследование представлений о семейных традициях.

**Tatiana Krasavina,**  
1<sup>st</sup> year student of basic higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
ta\_krasavina@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## Modern parents' ideas about family traditions

**Abstract:** the article considers family traditions as an important element of socio-psychological interaction between the individual and a modern transitive society. Family traditions act not only as forms of thinking and behavior, but also as a biopsychic need necessary for survival and social integration. The paper shows the peculiarities of modern parents' ideas about family traditions based on an empirical study. In conclusion, the author raises the question of the importance of preserving and transmitting family traditions as the basis that unites the nation.

**Keywords:** family, family traditions, family values, research of ideas about family traditions.

Современное время характеризуется особыми свойствами транзитивности, в которых личность «оказывается в сложных и противоречивых обстоятельствах множественности выбора и неопределенности. В разных жизненных обстоятельствах перед личностью встает множество нормативно-ценностных систем и соответствующих им социально-психологических поведенческих паттернов. С целью достижения высокой результативности и эффективности деятельности личность вынуждена выбирать такие практики социально коммуникации, которые характеризуются высоким уровнем солидарности, доверия, терпения и согласия, умением находить компромиссы в трудной жизненной ситуации» [7]. Именно традиции могут являться в современном обществе теми проверенными временем и многим понятными способами коммуникации, связывающими поколения между собой и общество в целом.

Традиции в психологическом понимании представляют собой биопсихическую потребность человека, сравнимую с животным инстинктом, необходимым для выживания. Традиции, как формы мышления и модели поведения, начинают бессознательно усваиваться ребенком с детства. Традиция – не всегда пример абсолютных ценностей. Многие понятия традиционных форм взаимодействия определяются на основе коллективного опыта и интуитивного понимания индивидом. Они сохраняются и передаются из поколения в поколение, пока отражают актуальный жизненный опыт общества. Сторонники натуралистического подхода видят в традициях естественную ценность, формирующую основу культуры, в которой сохраняется самобытный характер народа.

Традиции духовны и материальны, архаичны и не лишены предрассудков, что, с точки зрения приверженцев феноменологического подхода, способно тормозить историческое развитие общества [3]. В своей работе Г. Лебон говорит: «Без традиций не может быть ни национальной души, ни цивилизации. Поэтому-то одним из главных занятий человека с тех пор, как он существует, было создание сети традиций и разрушение ее после того, как благодетельное действие традиций иссякало. Без традиций не может быть цивилизации; без разрушения традиций не может быть никакого прогресса» [5, с. 205]. Это даёт нам право говорить о том, что традиция не статична, она эволюционирует со временем или прерывается, если не находит своего приемника и хранителя. Именно в семье формируется та уникальная среда, в которой освоение, усвоение и присвоение традиций происходят естественным образом и во многом зависят от внутреннего микроклимата семьи и всех её членов.

Существуют разные определения понятия семьи, но с социально-психологической точки зрения «семья представляет собой малую социальную группу, объединенную отношениями, формируемыми в совместной деятельности, и соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям. Система семейных отношений включает отношения супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям, а также детей между собой, проявляющихся в любви, привязанности, заботе, интимности» [1, с. 83]. В семье сохраняются, передаются и зарождаются «семейные традиции», которые становятся основой воспитания подрастающих поколений. Это объясняет возросший интерес к изучению, сохранению и укреплению семейных традиций, как фундамента нации, в интересах института семьи, общества, государства и каждого индивида. Подтверждение тому можно наблюдать в государственной политике России и ряде нормативных документов последних лет [8; 9].

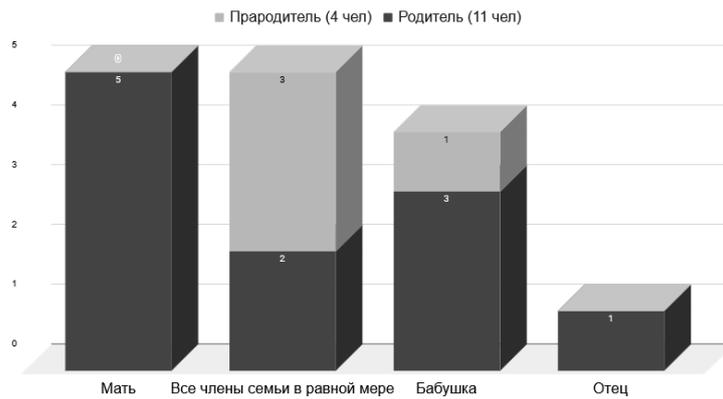
Семейные традиции живут и воплощаются в обычаях, нормах поведения, в особой деятельности семьи. В результате актуальных исследований и выявленного многообразия учёные предприняли попытку сгруппировать семейные традиции, в контексте базовых семейных ценностей российского общества выделив следующие виды традиций: витальные, экологические, образовательные и познавательные, трудовые и профессиональные, социально коммуникативные, культурные, художественно-эстетические, досуговые, гражданско-патриотические, национальные (этнические), духовно-нравственные [4].

В исследовании, проведённом в рамках курсовой научной работы *«Социально-психологические особенности формирования семейных традиций в условиях транзитивности социума»*, мы опирались на методику изучения семейных традиций, разработанную и реализованную Институтом изучения детства, семьи и воспитания, а именно анкету *«Традиции семейного воспитания»* [4]. Нами были внесены некоторые незначительные изменения в методику, связанные с увеличением продолжительности периода оценки семейных практик с трёх до шести месяцев, что позволило оценить деятельность семьи на более продолжительном временном отрезке, чем было предложено в методике.

Анкетирование проводилось в электронном формате. В исследовании приняли участие 20 респондентов, представляющих 10 семей (из них четыре семьи состоят из трех поколений: прародителей, родителей и детей; пять семей представлены отдельными представителями в лице матерей). Все респонденты проживают на территории Москвы и Московской области, большинство имеют высшее образование. Средний размер семьи составляет 4 человека, преобладает количество семей с двумя детьми. В исследовании участвовали прародители (преимущественно бабушки) возрастной категории от 61 года и старше, родители различных возрастных групп (от 19 до 52 лет), а также дети и подростки. Большинство семей являются полными и однопоколенными, одна семья характеризуется как многопоколенная по составу совместно проживающих членов семьи, ещё одна семья представлена как неполная (мать и ребенок).

Такой широкий охват позволил собрать разносторонние взгляды и практический опыт семейной жизни, на основе которых можно выявить различные представления о семейных традициях у современных родителей. В данной статье мы приводим лишь некоторые интересные наблюдения:

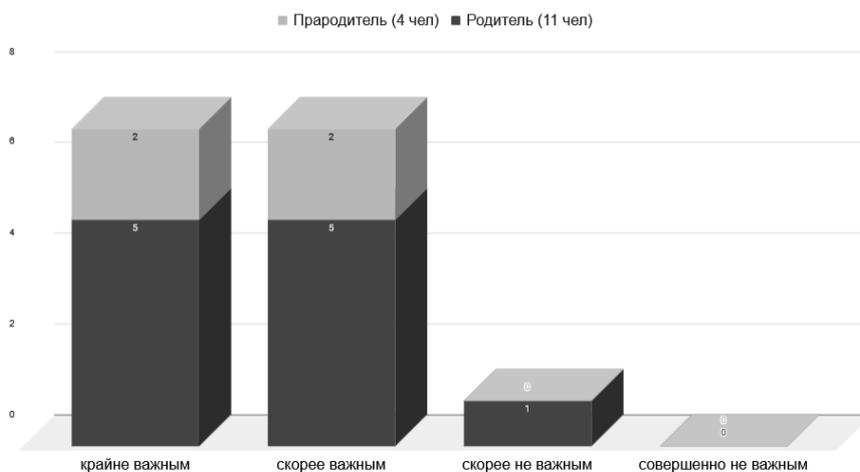
Кто в Вашей семье в наибольшей степени ответственен за сохранение и передачу детям национальных традиций?



**Рис. 1.** Представление о роли хранителя национальных традиций в семье (чел.)

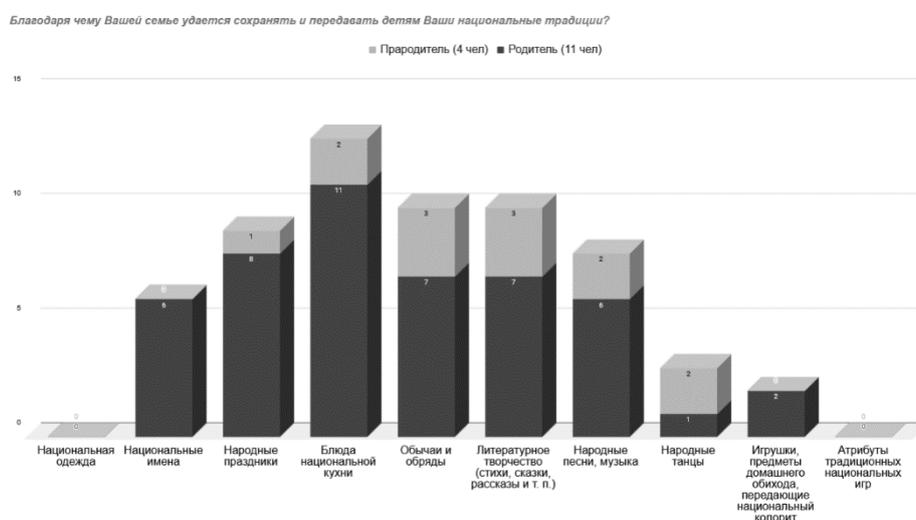
Оценив полученные результаты, можно сделать следующие выводы: ответственность за сохранение и передачу национальных традиций традиционно возлагается на женщин. Такое представление можно считать классическим, однако современная специфика заключается в том, что основную роль играют матери, которые добровольно берут на себя выполнение данной функции. Между тем, представители старшего поколения (бабушки) подчеркивают важность участия всей семьи в сохранении и передаче национальных традиций («все члены семьи в равной мере») (см. рис. 1). Это свидетельствует о влиянии процессов транзитивности на восприятие проблемы преемственности в условиях повышенной социальной неопределенности.

Насколько важным Вы считаете знакомить ребенка с культурными традициями и обычаями своего народа?

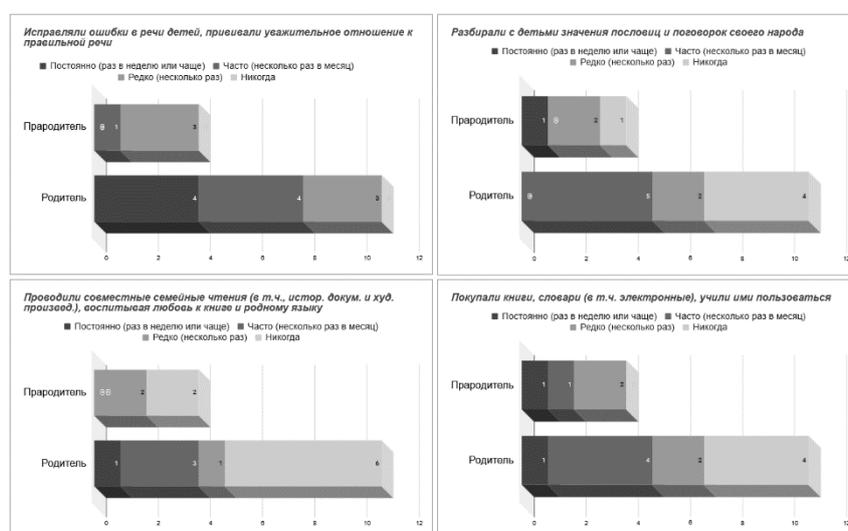


**Рис. 2.** Представление о важности знакомства ребёнка с культурными традициями и обычаями своего народа (чел.)

Позитивной тенденцией представляется общий консенсус среди респондентов относительно значимости ознакомления детей с традициями и обрядами своего народа. Подавляющее большинство участников исследования отмечают высокую значимость таких практик («скорее важные» и «крайне важные»). Однако примечательно, что старшее поколение чаще выбирает категорию «крайне важный», тогда как один респондент младше 30 лет выразил сомнение, отметив позицию «скорее неважный» (см. рис. 2). Таким образом, можно утверждать, что традиционные ценности остаются устойчивыми среди старших поколений, оказывая влияние на поддержание этнического самосознания нации.



**Рис. 3.** Представление родителей о способах сохранения и передачи национальных традиций (чел.)



**Рис. 4.** Общая совместная деятельность родителей и детей, направленная на формирование языковой культуры (чел.)

Наблюдается постепенное исчезновение некоторых способов сохранения национальных традиций. Так, современные родители и пожилые родственники практически полностью отказались от использования «национальной одежды» и «элементов традиционных народных игр», что подчеркивает устаревшие стереотипы и ограниченную востребованность данных практик в современной среде (см. рис. 3). Вместе с тем, центральное внимание уделяется национальной кухне, которую ценят около 100 % матерей. Особый интерес вызывает литература: две трети опрошенных называют литературу важной частью культурного наследия, однако практика совместного чтения встречается редко, что представляет негативную тенденцию (см. рис. 4).

Таким образом, проведённый опрос выявил как положительные аспекты представлений о семейных традициях, так и негативные тенденции, влияющие на формирование культурных ценностей у молодого поколения. По нашему мнению, важно продолжить изучение проблемы языковой культуры в обществе, как основополагающего аспекта внутрисемейного и социального общения, важнейшего компонента национальной идентичности.

### *Литература*

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: учебник. М.: ИНФРА-М, 2021. 511 с.
2. *Бондырева С.К., Колесов Д.В.* Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества: учеб. пособие. М.; Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института; Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 280 с.
3. *Дрягалов В.С., Дрягалова З.Г., Каширская О.П.* Семейные традиции как элемент образовательной системы // Педагогические исследования. 2020. № 4. С. 5–11.
4. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб.: Макет, 1995. 316 с.
5. *Лыковой И.А., Майера А.А.* Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2022. 214 с.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.

7. *Невзорова А.В.* Транзитивное общество в контексте педагогических исследований // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2020. Т. 9. № 3(32). С. 188–192.
8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <https://www.szrf.ru/api/issues/image?volid=1002024020000#zoom=100&page=12> (дата обращения: 20.05.2025)
9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.szrf.ru/api/issues/image?volid=1002022046000#zoom=100&page=75> (дата обращения: 20.05.2025)

**Кроколева С.С.,**  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
krokoleva.s@gmail.com  
SPIN-код: 3108-5186

**Елдзарова Е.Э.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
eld.e.e.psy@gmail.com

Научный руководитель: **Микляева А.В.,**  
доктор психологических наук, доцент,  
SPIN-код eLibrary: 9471-8985

### **Взаимосвязь социальной тревоги и эмоционального выгорания у студентов-психологов**

**Аннотация.** Рассматривается взаимосвязь социальной тревоги и эмоционального выгорания у студентов-психологов. Исследование показало, что студенты-психологи часто сталкиваются с эмоциональным выгоранием и социальной тревогой, однако выраженность данных характеристик отличается в зависимости от курса обучения, пола, опыта работы и других факторов. Принимается гипотеза о наличии значимой положительной взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и социальной тревогой. Выдвигается предположение, что напряжение, вызываемое различными сферами влияния социальной тревоги, усугубляет симптомы эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание; социальная тревога; особенности обучения; проблемы студентов.

**Sofiya Krokoleva,**

4<sup>th</sup> year student of bachelor course,

Institute of Psychology,

Herzen State Pedagogical University of Russia;

krokoleva.s@gmail.com

SPIN-code: 3108-5186

**Elizaveta Eldzarova,**

2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,

Institute of Psychology,

Herzen State Pedagogical University of Russia;

eld.e.e.psy@gmail.com

Academic adviser: **Anastasia Miklyaeva,**

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

SPIN-code eLibrary: 9471-8985

**Abstract.** The article examines the relationship between social anxiety and emotional burnout (EB) in psychology students. The study showed that psychology students often experience emotional burnout and social anxiety, but the severity of these characteristics varies depending on the course of study, gender, work experience, and other factors. It is hypothesized that there is a significant positive relationship between emotional burnout and social anxiety. It is suggested that stress caused by various spheres of influence of social anxiety aggravates the symptoms of emotional burnout.

**Keywords:** emotional burnout; social anxiety; learning characteristics; student problems.

Академическая среда университета подразумевает частое столкновение студентов с социальными ситуациями оценивания их успешности, что рассматривается отечественными исследователями как условие возникновения негативных переживаний [12]. В связи с актуализацией нормативного кризиса юношеского возраста, а также адаптацией к новой среде университета, характеризующейся меньшим контролем со стороны преподавателей и смещением ответственности на самих студентов, социальная тревога и социальные страхи становятся более выраженными в студенческой среде и приводят к многочисленным негативным последствиям [3–5; 7; 11]. Тревога, связанная с возможностью негативного социального оценивания, а также волнение при участии в

социальных ситуациях могут провоцировать снижение академической успеваемости, ухудшение как физического, так и психоэмоционального состояния студентов, изменение мотивационно-потребностной сферы и возникновение мотивационного конфликта в учебных ситуациях оценки знаний [13]. В то же время в качестве одного из ведущих факторов воздействия на психическое и психологическое состояние человека в настоящее время рассматривают фактор цифровой многозадачности, вызывающей нарушения как когнитивных, так и эмоциональных функций [9].

Распространенность социальной тревоги по разным данным составляет от 2,4 % [22] до 13,3 % [18] и даже 40–50 % [23], а более современные исследования, проведенные на выборке российских студентов, указывают на наличие высоких показателей социальной тревожности у 20 % опрошенных [5].

Поддержка со стороны коллег имеет огромное значение для преодоления симптомов эмоционального выгорания у специалистов помогающих профессий, поэтому люди, подверженные социальной тревоге, предположительно, находятся в зоне риска возникновения СЭВ [17]. При этом эмоциональное выгорание проявляется зачастую уже на этапе получения высшего образования и становится причиной трудностей профессионализации для будущих специалистов [21]. В то же время анализ научной литературы выявил недостаточное внимание исследователей к проблеме социальной тревоги в контексте выраженности симптомов эмоционального выгорания среди специалистов помогающих профессий. В этой связи целью данного исследования является изучение взаимосвязи социальной тревоги и эмоционального выгорания у студентов-психологов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе РГПУ им. А.И. Герцена. Выборку составили 313 студентов-психологов очной формы обучения в возрасте 18–35 лет. Для оценки выраженности социальной тревоги использовался «Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ)» О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [14]. В качестве диагностического инструмента для выявления особенностей эмоционального выгорания применялась методика «Опросник эмоционального выгорания, МВИ» К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) [1].

Математическая обработка данных проводилась с применением метода описательных статистик. Для сравнения изучаемых признаков

применялся непараметрический критерий Краскела–Уоллеса, взаимосвязь социальной тревоги и эмоционального выгорания изучалась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена в программе Statistica 10.0.

Общий уровень социальной тревоги, согласно результатам диагностики, подчиняется закону нормального распределения ( $d=0,038$ ,  $p>0,20$ ). Так, доля студентов, входящих в группу с симптомами повышенной социальной тревоги, составляет порядка 24 % от общей выборки, высокий уровень социальной тревоги зарегистрирован у 12 % опрошенных. В клиническую группу с проявлением симптомов социофобии включены около 9 % студентов. Группа студентов-психологов без выраженных симптомов социальной тревоги и социофобии насчитывает 31,5 % от общего количества респондентов.

Результаты проведенной диагностики позволяют сделать вывод об актуальности проблемы эмоционального выгорания для студентов-психологов РГПУ им. А.И. Герцена. Вместе с тем, для 45,05 % респондентов характерна повышенная социальная тревога и социофобия. Полученные данные согласуются с результатами исследований других ученых [10].

Согласно результатам сравнительного анализа, проведенного с помощью критерия Краскела-Уоллеса в программе Statistica 10.0, обнаружены различия между результатами студентов разных курсов обучения. Достоверно значимые различия выявлены по шкале «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» для студентов, обучающихся по программе бакалавриата. Обучающиеся второго ( $M=5,68\pm 2,07$ ) и третьего ( $M=5,87\pm 2,05$ ) курсов наиболее склонны к использованию стратегии избегания по сравнению со студентами первого ( $M=4,66\pm 1,78$ ) и четвертого ( $M=5,45\pm 2,48$ ) курсов. Это может быть связано с уровнем мотивации студентов: на первом курсе они, по-видимому, больше стремятся к познанию, что обосновано процессом активной адаптации к академической среде. На втором и третьем курсах обучения, тенденция к избеганию непосредственного контакта в субъективно экспертных ситуациях возрастает [15; 16]. Редукция личных достижений наиболее выражена у студентов третьего курса бакалавриата ( $M=30,66\pm 5,97$ ), что может объясняться переживанием так называемого «кризиса третьего курса», возникающего в связи с актуализацией экзистенциальных страданий, «связанных с самопреодолением, «выстрадыванием» себя как личности и субъекта образовательного процесса» [6; 8].

Различия по шкалам «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях», «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях», а также «Общая выраженность социальной тревоги» подтверждаются и для студентов специалитета. Сдержанность в выражении эмоций имеет тенденцию к возрастанию у второго курса ( $M=6,1\pm 1,73$ ) по сравнению с первым ( $M=5,92\pm 1,61$ ), однако к пятому курсу средний балл по данной переменной становится ниже ( $M=4,37\pm 1,6$ ). Таким образом, для второкурсников характерно интенсивное стремление блокировать любые проявления тревоги в ситуациях социальной оценки [14]. Та же тенденция прослеживается и в значениях по шкале избегания контакта в экспертных ситуациях ( $M=5,11\pm 2,14$  у первокурсников и  $M=5,92\pm 1,61$  у студентов второго курса) и общему уровню социальной тревоги: обучающиеся первого курса программы специалитета имеют достоверно более низкие результаты ( $M=36,11\pm 14,73$ ) по сравнению с второкурсниками ( $M=42,02\pm 12,68$ ), однако к пятому курсу значения по данным шкалам снижаются ( $M=28,78\pm 13,52$ ). Такие результаты могут быть связаны со сложностями в освоении учебной программы для клинических психологов и с появлением более узконаправленных дисциплин со второго курса.

Сравнительный анализ показателей тревоги при проявлении инициативы выявил достоверные различия у студентов бакалавриата ( $M=5,48\pm 2,05$ ), специалитета ( $M=5,77\pm 1,89$ ) и магистратуры ( $M=4,66\pm 1,81$ ). Меньшие значения по данной шкале показывают студенты магистратуры, что может быть связано с большим жизненным опытом, опытом взаимодействия в формальных ситуациях и выработанными в связи с этим стратегиями совладания.

К постситуативным руминациям и сдержанности в выражении эмоций из-за страха отвержения в экспертных ситуациях более склонны девушки ( $M=5,63\pm 1,98$  и  $M=5,60\pm 1,96$ ) по сравнению с выборкой юношей ( $M=4,56\pm 1,85$  и  $M=4,71\pm 2,13$ ). Согласно общим тенденциям, описанным в литературе, полученные результаты могут объясняться более высоким уровнем рефлексивности у девушек, связанным в то же время с повышенной тревожностью [2].

Стремление к руминативному анализу прошедшей экспертной ситуации также более характерно для респондентов, не имеющих опыта работы ( $M=5,59\pm 1,97$ ), по сравнению с работающими студентами ( $M=4,9\pm 2,07$ ). В то же время тревога при проявлении инициативы в

формальных ситуациях менее выражена у работающих студентов ( $M=4,92\pm 1,86$  и  $M=5,59\pm 2,01$ ). Редукция личных достижений менее выражена у студентов, имеющих опыт работы ( $M=31,61\pm 5,86$  и  $M=33,68\pm 5,57$ ). Такие результаты показывают, что опыт самореализации в профессиональной сфере помогает студентам более объективно оценивать свои достижения.

Уровень социальной тревоги в ситуации «быть в центре внимания» обнаруживает тенденцию к снижению вместе с ростом удовлетворенности уровнем дохода от  $M=5,97\pm 2,26$  в группе «абсолютно не устраивает» до  $M=3,56\pm 1,66$  в группе «абсолютно устраивает». Также к стратегии избегания непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях более склонны студенты с низким уровнем дохода ( $M=5,95\pm 2,15$ ) по сравнению с выборкой студентов, не испытывающих финансовых трудностей ( $M=3,51\pm 2,09$ ). Результаты сравнительного анализа обнаруживают достоверные различия в уровне социальной тревоги у респондентов в зависимости от удовлетворенности уровнем дохода ( $M=41,9\pm 16,01$  «абсолютно не устраивает» и  $M=22,8\pm 16,07$  «абсолютно устраивает»). Более высокие результаты по шкале «Эмоциональное истощение» показывают респонденты, оценивающие уровень своего дохода как не устраивающий ( $M=26,57\pm 7,33$ ), в то время как у студентов, выбравших вариант ответа «абсолютно устраивает», уровень эмоционального истощения значительно ниже ( $M=18,6\pm 5,64$ ). Наименьший уровень выраженности показателей шкалы «Редукция личных достижений» показывают студенты, которые удовлетворены уровнем своего дохода ( $M=35,5\pm 6,47$ ), по сравнению с выборкой обучающихся, испытывающих финансовые трудности ( $M=30\pm 5,88$ ). Таким образом, финансовая обеспеченность, повышая толерантность к неопределенности и снижая степень беспокойства последствиями неуспеха, формирует более адаптивные стратегии поведения в социальной среде.

Значения по шкале «Эмоциональное истощение» возрастают вместе с выраженностью социальной тревоги, наиболее высокие различия отмечаются у студентов с выраженной социофобией ( $M=31,05\pm 6,93$  и  $M=30,22\pm 5,24$  соответственно), в то время как респонденты с невыраженной социальной тревогой показывают наименьший уровень эмоционального истощения ( $M=17,95\pm 6,3$ ). Аналогично, данные по шкале деперсонализации указывают на достоверно более высокий уровень признака у респондентов с клинической социофобией ( $M=12,42\pm 5,89$ ) по

сравнению со студентами с невыраженной социальной тревогой ( $M=7,48\pm 5,4$ ). Редукция личных достижений также более характерна для студентов с клинической социофобией ( $M=26,47\pm 7,47$ ) по сравнению с показателями студентов с невыраженной социальной тревогой ( $M=34,9\pm 5,96$ ). Переживание трудностей в социальном взаимодействии, невозможность активной социальной самореализации в разных сферах жизни, по-видимому, могут создавать дополнительное напряжение, что усугубляет симптомы эмоционального выгорания.

По результатам корреляционного анализа, проведенного с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена, были выявлены значимые взаимосвязи шкал опросника МВІ со шкалами опросника ОСТиСФ. Так, эмоциональное истощение имеет достоверную положительную связь со всеми проявлениями социальной тревоги (см. табл. 1). Таким образом, симптомы социальной тревоги напрямую связаны с ощущением эмоциональной опустошенности, истощенности ресурсов и, по-видимому, могут способствовать ухудшению психоэмоционального состояния. Высокий уровень социальной тревоги является одним из побудителей эмоциональной дезадаптации [6]. «Деперсонализация» также имеет положительные взаимосвязи практически со всеми показателями социальной тревоги (см. табл. 1). Такие проявления деперсонализации, как раздражение и цинизм, равнодушие к окружающим оказывают влияние на проблемы в межличностных отношениях, имеющих значимую взаимосвязь с социальной тревогой [2]. Аналогичным образом, показатели такого компонента эмоционального выгорания, как «Редукция личных достижений» обнаруживают значимые связи с социальной тревогой. Обесценивание и смещение фокуса внимания с личных достижений в сторону негативных аспектов деятельности могут объясняться проблемами с самооценкой, которые многие авторы также связывают с социальной тревогой и социофобией [2] (см. табл. 1).

Синдром эмоционального выгорания является актуальной проблемой среди студентов любого курса и уровня обучения по направлению психологии. Он находится в прямой взаимосвязи с уровнем социальной тревоги. В связи с тем, что проявления СЭВ и СТ оказывают негативное влияние не только на период обучения специалистов, но и конкретно на дальнейшую профессиональную деятельность, её мотивированность и качество, актуальность описанных проблем и полученные результаты указывают на необходимость продолжения исследований в данной и смежных областях.

## Результаты корреляционного анализа

Показатели	ЭИ	Д	РЛД
1	0,39*	0,24*	-0,27*
2	0,33*	0,13	-0,20*
3	0,37*	0,22*	-0,20*
4	0,37*	0,22*	-0,32*
5	0,37*	0,24*	-0,28*
<b>Сумма ОСТиСФ</b>	0,42*	0,26*	-0,32*

*Примечание:* 1 – Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»; 2 – Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях; 3 – Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях; 4 – Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля; 5 – Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях; ЭИ – Эмоциональное истощение; Д – Деперсонализация; РЛД – Редукция личных достижений.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи социальной тревоги и эмоционального выгорания у студентов-психологов. Большинство обучающихся испытывает трудности в социальном взаимодействии, что является предпосылкой формирования эмоционального выгорания, т. к. социальная поддержка традиционно рассматривается одним из ведущих факторов снижения симптомов СЭВ. Невозможность получения помощи от других в связи с описанными поведенческими особенностями респондентов представляется значимой проблемой для их последующей профессионализации. В связи с этим практическая значимость результатов настоящего исследования заключается в потенциальной возможности их использования для разработки комплекса профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и минимизацию негативных состояний в студенческой среде. В то же время к ограничениям проведенного исследования можно отнести состав выборки.

### *Литература*

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2009. 336 с.
2. *Воробьева А.А.* Психологические корреляты социальной тревоги в юношеском возрасте // Символ науки. 2020. № 11. С. 167–170.
3. *Кондрашихина О.А., Медведева С.А.* Психологическая оценка социальных страхов студентов-психологов // Гуманитарно-педагогическое образование. 2018. Т. 4. № 3. С. 17–24.
4. *Краснова В.В.* Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и дезадаптации у студентов // XV Съезд психиатров России: материалы Съезда, Москва, 09–12 ноября 2010 года / отв. ред. В. Н. Краснов. М.: ООО ИД «Медпрактика», 2010. С. 311.
5. *Краснова В.В.* Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2013. – 25 с.
6. *Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 49–58.
7. *Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 140–150.
8. *Леонова Е.Н.* Экзистенциальная природа кризиса студентов третьего курса // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 219–223.
9. *Нехорошева Е.В.* Цифровизация личного: когнитивные процессы, переживание благополучия и поведение в «прозрачном» обществе // Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе. М.: МГПУ, 2021. – С. 128–142.
10. *Покидько М.В.* Взаимосвязь социальной тревоги и самооценки в юношеском возрасте // Психологическая студия: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ им. П.М. Машерова. Вып. 15. Витебск: ВГУ им. Л.М. Машерова, 2022. С. 170–171.

11. *Ральникова И.А., Шамардина М.В.* Социальная тревога как фактор становления субъективной картины жизненного пути в период нормативного кризиса юности // Психолог. 2020. № 2. С. 15–30.
12. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.* Опросник социальной тревоги и социофобии. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23318579> (дата обращения: 25.05.2025).
13. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.* Социальные страхи и социофобии. Томск: Изд-во Томского университета, 2007. 210 с.
14. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.* Социальные страхи студентов // Психология обучения. 2009. № 3. С. 33–41.
15. *Тихонова А.А.* Особенности профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах вузовского обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 2 (82). С. 84–89.
16. *Чермянин С.В., Загорная Е.В., Капитанаки В.Е.* Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамика на разных этапах обучения в вузе // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2021. № 4. С. 154–167.
17. *Halbesleben J. R., Wheeler A. R.* To invest or not? The role of coworker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behavior // Journal of Management. 2015. № 41. P. 1628–1650.
18. *Henderson L., Zimbardo P.* Shyness // Encyclopedia of Mental Health. San Diego, CA, 1998. 15 p.
19. *Lee J., Lim N., Yang E.* Antecedents and consequences of three dimensions of burnout in psychotherapists: A meta-analysis // Professional Psychology: Research and Practice. 2011. № 42(3). P. 252–258.
20. *McCormack H. M., MacIntyre T. E., O'Shea D.* The Prevalence and Cause(s) of Burnout Among Applied Psychologists: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. 2018. № 9. P. 1–19.
21. *Rapee R. M.* Overcoming Shyness and Social Phobia: A Step-by-Step Guide. Northvale, NJ, 1998. 120 p.
22. *Robins T. G., Roberts R. M., Sarris A.* The role of student burnout in predicting future burnout: Exploring the transition from university to the workplace // Higher Education Research & Development. 2018. № 37(1). P. 115–130.
23. *Zimbardo P. G.* Shyness: What Is It and What to Do About It. New York, 1977. 271 p.

**Курбатова Е.В.,**  
адъюнкт кафедры педагогики УНК ПСД,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»,  
лейтенант полиции,  
Kate.kurbatova@inbox.ru  
SPIN-код eLibrary: 2053-6968

Научный руководитель: **Ульянова И.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 7124-1180

**Метод проектов в системе  
профессиональной подготовки курсантов МВД России  
к просветительской деятельности с населением**

*Аннотация.* В статье рассматривается использование метода проектов в контексте подготовки курсантов Министерства внутренних дел Российской Федерации к их будущей просветительской деятельности. Анализируются теоретические аспекты данного метода, его практическое применение, а также влияние на формирование профессиональных компетенций у будущих правоохранителей. Подчеркивается значимость активного вовлечения курсантов в процесс обучения через разработку и реализацию проектов, направленных на просвещение населения.

*Ключевые слова:* метод проектов, профессиональная подготовка, курсанты МВД, просветительская деятельность, активное обучение, правовая культура.

**Ekaterina Kurbatova,**  
Assistant of the Department of Pedagogy,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
Police Lieutenant,  
kate.kurbatova@inbox.ru  
SPIN code eLibrary: 2053-6968

Academic Adviser: **Irina Ulyanova**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 7124-1180

## **The project method in the system of professional training of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia towards educational activities with the population**

**Abstract.** The article examines the use of the project method in the context of training cadets of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for their future educational activities. The article analyzes the theoretical aspects of this method, its practical application, as well as the impact on the formation of professional competencies among future law enforcement officers. The importance of the active involvement of cadets in the learning process through the development and implementation of projects aimed at educating the population is emphasized.

**Keywords:** project method, professional training, cadets of the Ministry of Internal Affairs, educational activities, active learning, legal culture.

В современном обществе роль правоохранительных органов в обеспечении правопорядка и легитимности государственных институтов трудно переоценить. Однако для эффективного выполнения своих обязанностей органы внутренних дел должны не только применять юридические нормы, но и активно взаимодействовать с населением, выполнять просветительские (профилактические) функции. В связи с этим первостепенной задачей является качественная профессиональная подготовка курсантов образовательных организаций МВД России, как будущих сотрудников полиции, к просветительской деятельности с населением.

В предыдущей работе автора был дан актуальный перечень специальностей образовательных организаций МВД России [5, с. 202] при прохождении обучения которых курсант ориентирован на профессионально-просветительское взаимодействие сотрудника полиции с населением. «Есть приоритетная группа специальностей, в рамках которых должна осуществляться просветительская деятельность, однако она не зафиксирована как самостоятельный элемент в ФГОС ВО и ООП ВО. В связи с этим преподавательский и курсовой составы самостоятельно

делают упор на развитие у курсантов просветительских способностей» [5, с. 203]. Исходя из этого, особенно остро в последнее время встал вопрос о необходимости разработки современных методик профессиональной направленности подготовки курсантов МВД России для повышения универсальных и специальных компетенций. Для разрешения этой проблемы рассматриваются возможности применения проблемного обучения, методов информационного обучения, контекстного, программированного, развивающего, метода ролевых игр, личностно-деятельного и других видов активного обучения. «При этом наиболее перспективными признаются методы и технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе, из которых наибольший интерес представляет метод учебных проектов» [4, с. 204].

Метод проектов может быть актуальной формой профессиональной подготовки курсантов МВД к просветительской деятельности. Данный метод представляется одним из наиболее перспективных и эффективных инструментов, способствующих формированию необходимых современных компетенций у будущих сотрудников МВД. «Ценностью проектного образования становится развитие личности в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний» [3, с. 20].

Метод проектов – это активный способ обучения, основанный на выполнении комплексных задач, связанных с реальными ситуациями. В научной и педагогической литературе метод проектов рассматривается в разных плоскостях: «как метод обучения, как форма обучения, как вид учебной деятельности, как средство управления познавательной деятельностью, как средство организации самостоятельной работы учащихся» [2, с. 218].

Впервые метод проектов появился в американской образовательной сфере в начале XX века. Единых мнений авторства проектной деятельности нет, но зарождением и развитием проектного обучения занимались следующие ученые: Дж. Дьюи (модификация проблемного обучения) [3, с. 19], его последователь – В.Х. Килпатрик, который выделил 4 вида проектов: разрешение проблемы или поставленной задачи; воплощение идеи или мысли в физическую форму существования; получение эстетического удовольствия через реализацию творческой деятельности; усиление, улучшение и развитие навыков и талантов, получение новых форм знаний [5, с. 588]. Данное проектное направление в образовательной сфере «в России разрабатывалось в начале XX в.

(П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.)» [7, с. 154].

Метод проектов активно применяется на практике в образовательной организации МВД России, в частности коллектив научно-педагогической школы «Педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних дел России» (кафедра педагогики УНК ПСД Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя), автором которой является И.В. Ульянова [8] развивает направление проектной работы, внедряя ее в учебный процесс будущих инспекторов по делам несовершеннолетних [1, с. 78]. Представим несколько реализованных проектов курсантами на базе Института психологии служебной деятельности органов внутренних дел:

- «Моя Родина – мой дом» – творческий проект иллюстративно-описательного типа, направленный на развитие художественных, информационно-аналитических навыков, повышение навыков ораторского мастерства и презентации, поддержание патриотических чувств личности. Задача проекта заключается в следующем: необходимо выбрать место (малую Родину, например), которое автор впоследствии будет описывать. Весь материал можно дополнить иллюстрациями, презентацией, историями из жизни и детства, и презентовать его перед аудиторией. Тип проекта: художественный материал;

- «Моя гордость. Мой нравственный идеал. Мой пример» – идейный проект, с помощью которого курсанты ставят свои цели, ориентиры в будущее. Задача проекта заключается в следующем: через образ человека или героя (исторического, художественного) описать выдающиеся поступки с точки зрения самого автора или социума, описать переживания, чувства и преграды, через которые прошел выбранный герой описания. Ответить на вопрос: «Чем для меня знаменателен герой или его поступок в жизни? Будет ли он для меня примером и на протяжении какого времени?» Тип проекта: художественно-исторический материал;

- «Я и моя будущая профессия» – мотивированный проект, направленный на расставление приоритетов профессионального развития личности курсанта, его становление как будущего специалиста и профессионала своего дела. Тип проекта: профессионально-ориентированный материал.

Все вышеуказанные проекты неоднократно проводятся на 1-ых курсах ИПСД ОВД и доказали свою результативность, что демонстрирует прежде всего вовлеченность курсантов в педагогическое проектирование.

Внедрение проектного обучения в систему профессиональной подготовки курсантов МВД предполагает разработку и реализацию различных проектов, направленных на просветительскую работу. Например, работа над проектами может включать в себя организацию мастер-классов, тренингов, лекций и семинаров для различных целевых групп. Для повышения у курсантов просветительских навыков в рамках служебно-профессиональной деятельности с населением были разработаны следующие темы проектов:

- разработка творческого проекта «Самопрезентация моей личности» в рамках программы «Речевая культура сотрудника полиции»;
- разработка блок-схемы «Качества профессионала системы МВД» в рамках программы «Критическое мышление как часть просветительской компетенции сотрудника полиции»;
- стендовая работа «Просветительская компетентность сотрудника полиции»;
- творческий проект «Просвет в рамках специальности».

Все проекты разработаны и непосредственно связаны с профессиональной сферой сотрудника полиции, с помощью которых курсанты МВД России смогут проявить или активизировать свои теоретико-практические ЗУН, приближенно погрузиться в служебную ситуацию, проанализировать ее и решить поставленную задачу, найти пробелы в знаниях и восполнить их самостоятельно.

Стоит отметить, что в проектной деятельности немаловажную роль играет не только курсант (тот, кто ее реализует), но и педагог, профессор, куратор, ответственный сотрудник (тот, кто организует, осуществляет и ведет проектную деятельность).

В контексте подготовки курсантов МВД данный метод позволяет интегрировать знания из различных дисциплин и применять их на практике. Основной характеристикой проектной деятельности является ее ориентация на решение реальных задач и потребностей общества. Проектный подход способствует развитию критического мышления, самостоятельности, ответственности, креативности и навыков работы в команде, активизации творческого подхода, что является необходимым в условиях работы правоохранительных органов.

Значимость применения метода проектов в профессиональной подготовке курсантов МВД России заключается в том, что он позволяет интегрировать теоретические знания с практической деятельностью. Через выполнение проектов, направленных на просветительскую работу, курсанты могут более глубоко понимать специфические потребности населения в образовательных материалах и эффективно разрабатывать подходы к их удовлетворению, снижая тем самым уровень преступности.

Применение данного метода в образовательном пространстве МВД России способствует развитию концепции активного обучения в сфере профессиональной подготовки специалистов. Метод проектов, как форма индивидуального и совместного обучения, позволяет формировать у курсантов целостное представление о правовых нормах, социальных обязательствах и механизмах взаимодействия с населением. Применение технологии проектного обучения в образовании может стать основой для создания новых образовательных стандартов и программ, направленных на повышение качества подготовки специалистов.

Одним из примеров успешного применения метода проектов является создание учебных программ по правовому просвещению. Курсантам предлагается изучить актуальные темы, связанные с правами граждан, обязанностями граждан, правилами поведения в различных ситуациях, а затем подготовить материалы и провести просветительские мероприятия.

Применение метода проектов в подготовке курсантов МВД уже показало свою эффективность. Курсантами проведены, в рамках учебной и преддипломной практики, десятки просветительских мероприятий, направленных на улучшение правовой грамотности населения. Эти мероприятия получили высокую оценку как со стороны обучающихся, так и со стороны участников просветительских акций.

Обратная связь от населения стала значимым источником информации о реальных потребностях граждан в правовом просвещении, что, в свою очередь, позволяет улучшать содержание учебных программ и самой проектно-просветительской деятельности. Более того, участие в проектной деятельности значительно повышает уровень мотивированности курсантов, активизирует их познавательную деятельность и способствует формированию сотрудничества и доверия между правоохранительными органами и населением.

Таким образом метод проектов в системе профессиональной подготовки курсантов МВД России демонстрирует высокую эффективность в подготовке будущих правоохранителей к

просветительской деятельности. Он не только способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для успешного взаимодействия с населением, но и позволяет создать условия для более глубокого понимания социальной ответственности, которая лежит на плечах сотрудников правоохранительных органов. Важность внедрения данного метода в образовательную практику нельзя недооценивать, поскольку он открывает новые возможности для формирования позитивного общественного имиджа полиции и повышения уровня правовой культуры в обществе.

В заключение, метод проектов в системе профессиональной подготовки курсантов МВД России открывает новые горизонты в образовательной деятельности, позволяя будущим правоохранителям развивать навыки, необходимые для качественного взаимодействия с населением. Внедрение проектного обучения в практику подготовки курсантов не только отвечает современным требованиям, но и способствует созданию более солидной правовой базы в обществе и укрепляет взаимопонимание между полицией и гражданами.

### *Литература*

1. *Брылева Ю.А., Ульянова И.В., Чуманов Ю.В.* Интегративная проектная деятельность курсантов – будущих инспекторов по делам несовершеннолетних в системе профессиональной подготовки // *Инновации в образовании.* 2023. № 4. С. 78–97.
2. *Бтемирова Р.И.* Метод проектов в условиях современного высшего образования // *Современные проблемы науки и образования.* 2016. № 3. 217 с.
3. *Забелина Г.А.* Метод проектов в системе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М.: МПСУ, 2009. 168 с.
4. *Кузнецов А.Ф.* Применение метода учебных проектов для формирования физической культуры личности у курсантов образовательных учреждений МВД России // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2010. № 4. С. 202–209.
5. *Курбатова Е.В., Ульянова И.В.* Этапы подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к просветительской деятельности // *Современные наукоемкие технологии.* 2024. № 8. С. 202–206.
6. *Нетесова Н.И.* Развитие проектного метода в системе образования // *Молодой ученый.* 2014. № 19 (78). С. 587–590.

7. *Подругина И.А., Ульянова И.В.* Подготовка студентов – будущих педагогов к организации проектной деятельности школьников // *Современные наукоемкие технологии.* 2023. № 10. С. 153–159.
8. *Ульянова И.В.* Методологические основы учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России в условиях сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей // *Педагогический диалог: Альманах. Материалы Всероссийского Научно-методического семинара.* М.: Московский университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя, 2024. С. 103–119.

**Лаврентьев Н.А.**,  
студент 4 курса бакалавриата,  
Факультет информатики и систем управления,  
ФГАОУ ВО «Московский государственный  
технический университет имени Н.Э. Баумана  
(национальный исследовательский университет)»;  
mrcdswon@mail.ru

Научный руководитель: **Попов В.С.**  
SPIN-код eLibrary: 6372-7902

## **Использование современных информационных средств в сфере молодежной политики**

*Аннотация.* Предлагается краткий обзор современных информационных средств, которые используются и применяются в сфере молодежной политики. Исследование Дагестанского технического университета и Северо-Кавказского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции показало, что молодежь активно ежедневно пользуется данными средствами для получения информации и для общения с друзьями. Однако при изобилии средств присутствуют явные лидеры, пользующиеся популярностью у молодежи. В данной статье рассмотрены самые яркие примеры таких инструментов, а также их возможности и сферы применения как в повседневной жизни, так и в образовательных целях. Также стоит отметить, что рассмотрены как положительные стороны, так и отрицательные.

*Ключевые слова:* информационные средства; молодежная политика; воспитательная деятельность; VR; AR; социальные сети; геймификация; мультимедийные устройства.

**Nikita Lavrentiev**,  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Faculty of Computer Science and Control Systems,  
Bauman Moscow State Technical University  
(National Research University);  
mrcdswon@mail.ru

## **The use of modern information tools in the field of youth policy**

**Abstract.** A brief overview of modern information tools that are used and applied in the field of youth policy is offered. A study by Dagestan Technical University and the North Caucasus Institute (branch) The All-Russian State University of Justice has shown that young people actively use these tools on a daily basis to obtain information and to communicate with friends. However, with an abundance of funds, there are clear leaders who are popular with young people. This article examines the most striking examples of such tools, as well as their capabilities and applications both in everyday life and for educational purposes. It is also worth noting that both the positive and negative sides are considered.

**Keywords:** information media; youth policy; educational activities; VR; AR; social networks; gamification; multimedia devices.

В стремительно развивающемся цифровом мире молодежь является одним из самых активных пользователей информационных технологий. Это открывает перед государством и учебными заведениями беспрецедентные возможности для взаимодействия с молодым поколением, вовлечения его в общественные процессы и повышения эффективности реализации программ и инициатив, иными словами, новые возможности для реализации молодежной политики в стране. Использование современных информационных средств становится не просто желательным, а необходимым условием успешной работы в этой сфере.

На данный момент существует многообразие информационных инструментов, далее будут рассмотрены самые популярные и эффективные из них.

Одним из ключевых информационных средств являются социальные сети. Молодежь проводит там большую часть своей жизни: узнает и обменивается новостями, находит единомышленников, формирует свои взгляды на происходящее в стране. Значимую роль социальных сетей в жизни молодежи подтверждает недавнее исследование представителей Дагестанского технического университета и Северо-Кавказского института (филиала) Всероссийского государственного университета

юстиции [1]. В исследовании было установлено, что подавляющее большинство современных подростков (93 %) зарегистрированы как минимум в трех социальных сетях, при этом 78 % проводят в них более 4 часов ежедневно, а 29 % проверяют обновления практически непрерывно в течение дня. Наиболее популярными платформами являются ВКонтакте (91 %), YouTube (87 %), TikTok (71 %) и другие. Преобладающими мотивами использования социальных медиа, согласно самоотчетам подростков, выступают: общение с друзьями (91 %), доступ к актуальной информации и новостям (73 %), следование за трендами и кумирами (59 %), потребность в самовыражении (51 %). При этом 62 % юношей и 47 % девушек отмечают, что нередко предпочитают онлайн-коммуникацию реальному общению [2].

Именно поэтому важно создавать такие площадки в социальных сетях, которые не только будут проводить воспитательную работу, но и будут вызывать доверие и интерес у молодежи. Ярким примером может послужить официальная группа МГТУ им. Н.Э. Баумана. В ней не только публикуются последние новости Университета, но и различный контент, например, научно-популярный, который позволяет повысить интерес у подрастающего поколения к науке и к профессии «Инженер».

Помимо этого, важно освещать крупные мероприятия молодежной политики. В качестве примера можно привести также социальные сети студенческого конструкторского бюро «Центр молодежной робототехники» МГТУ им. Н.Э. Баумана, которые ежегодно проводят инженерные соревнования для школьников и студентов.

На второе место можно расположить такой инструмент, как использование мультимедийных устройств. Нынешнее поколение живет в мире информации, каждый день они анализируют гигабайты информации, что привело к уникальному явлению – если информация не выделяется, то она будет пропущена. Немалая часть полезного контента просто игнорируется из-за большой конкуренции в информационной среде. Но эту проблему прекрасно решают инновационные методы, например, средства виртуальной (VR) или дополненной (AR) реальности [3]. Помимо того, что эти инструменты позволяют своей уникальностью привлечь внимание молодежи, они также позволяют сделать информацию доступнее. Например, ранее, чтобы попробовать изучить глубины океана, необходимо было проходить долгую подготовку к погружению, а также потратить немало средств на оборудование и т.п. С появлением

технологии VR стало гораздо проще, ведь необходимо только запустить симулятор, надеть очки и отправиться в увлекательное путешествие.

В конце концов, вышеописанное подтверждается тем, что школы и высшие учебные заведения все чаще используют данные технологии для обучения школьников и студентов.

К инструментам реализации молодежной политики также можно отнести игры и геймификацию образовательных и воспитательных процессов. Можно найти немало примеров, когда игры привлекают молодежь к познанию актуальных проблем, а также вызывают интерес к важным вещам: истории, культуре, ценностям и морали. Более того, существует масса кооперативных игр, которые развивают социальные навыки и сотрудничество. В каком-то смысле игры являются новыми книгами, так как существуют яркие примеры, повествующие интересную и захватывающую историю с правильными ценностями и моральными устоями.

Но несмотря на многочисленные преимущества, использование современных информационных средств в молодежной политике сопряжено и с определенными вызовами. Давайте рассмотрим самые ярко выраженные проблемы.

1. Цифровое неравенство. Неравномерный доступ к интернету и современным устройствам может привести к исключению части молодежи из информационного пространства. Решением может стать реализация программ по обеспечению доступности цифровых технологий и повышению цифровой грамотности.

2. Информационная перегрузка и фейковые новости. Молодежь ежедневно сталкивается с огромным потоком информации, что затрудняет фильтрацию достоверных источников. Важно развивать критическое мышление и навыки медиаграмотности.

3. Риски кибербезопасности и конфиденциальности. Необходимо обеспечить защиту персональных данных молодых людей и предотвращать кибербуллинг и другие негативные явления в онлайн-среде.

4. Необходимость постоянного обновления и адаптации. Информационные технологии развиваются очень быстро, поэтому необходимо постоянно отслеживать новые тренды и адаптировать используемые инструменты и форматы.

5. Недостаток квалифицированных кадров. Для эффективного использования современных информационных средств в сфере

молодежной политики необходимы специалисты, обладающие соответствующими знаниями и навыками.

В заключении хочется отметить, что современные информационные средства являются мощным инструментом в руках государственной молодежной политики. Их грамотное и продуманное использование позволяет значительно повысить эффективность взаимодействия с молодым поколением, вовлечь его в процессы развития страны и обеспечить адресную поддержку. Преодоление существующих вызовов и постоянное совершенствование подходов к использованию цифровых технологий позволит в полной мере реализовать потенциал современных информационных средств на благо молодежи и общества в целом.

### *Литература*

1. *Гайдарова Л.И., Магомедова П.А., Идрисова Н.Л.* Анализ влияния социальных сетей на современных подростков // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 4–1. С. 103–112.
2. *Малькевич А.А.* Возможности использования интернет-технологий в системе молодежной политики России // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2020. № 4. С. 38–49.
3. *Попов В.С., Абросимова-Романова Л.А.* Новые цифровые технологии и методы исследований в области цифровой педагогики и Digital Humanities: оценка перспективных технологий и методов через анализ технологических обзоров МТИ // Педагогическая информатика. 2024. № 1. С. 398–405.

**Ларина А.В.,**  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
larinaav1@gmail.com

Научный руководитель: **Цветкова Н.А.,**  
кандидат психологических наук,  
кандидат физико-математических наук,  
SPIN-код eLibrary: 1182-9733

### **Трансформация семьи в современном обществе**

*Аннотация.* В современном социокультурном пространстве наблюдаются активные изменения, затрагивающие жизнь семьи и каждого супруга в отдельности. В статье представлен анализ трансформации модели семьи и ключевых факторов этих изменений: эгалитаризации гендерных ролей, экономических перемен, факторов нормализации развода в современном обществе. Это приводит к размыванию традиционных ролевых границ. За основу исследования взяты современные отечественные и зарубежные исследования в области семейной психологии. Полученные выводы могут быть использованы в практической деятельности психологов, занимающихся сопровождением семьи.

*Ключевые слова:* семья; мотивы развода; супружеские роли.

**Angelina Larina,**  
1<sup>st</sup> year student of Specialized Higher Education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
larinaav1@gmail.com

Academic advisor: **Natalia Tsvetkova,**  
Candidate of Psychological Science,  
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics,  
SPIN-code eLibrary: 1182-9733

## Family Transformation in Modern Society

**Abstract.** In today's socio-cultural landscape, there are significant changes affecting family life and the individual members of a marriage. This article examines the transformation of family structures and the key drivers behind these changes: egalitarianization of gender roles, economic shifts, and the normalization of divorce in modern society, leading to a blurring of traditional gender roles. The research is based on current domestic and international studies in the field of family psychology, and its findings can be applied in the practice of psychologists working with families.

**Keywords:** family, divorce motives, marital roles.

Актуальность исследования трансформации семьи обусловлена социально-экономическими изменениями в обществе, трансформацией роли женщины в обществе и семье, а также практической необходимостью укрепления института семьи. Анализ данных перемен необходим для разработки технологий поддержки современных семей.

Понятие «семейные ценности» в науке трактуется неоднозначно, но преобладают два подхода. Во-первых, понимание семейных ценностей как социокультурных предпочтений в сфере брачно-семейных отношений (выбор партнера, распределение ролей, родительство). Во-вторых, как значимость объектов, связанных с семейной общностью (уникальная для каждой семьи система, передающаяся через поколения).

Существует ряд исследований, которые подтверждают, что представление о семейных ценностях претерпевают активные изменения в исторической перспективе: доиндустриальное общество отдает больший приоритет тем ценностям, которые ориентированы на сохранение семейной структуры, традиций и обычаев, созданных внутри семьи. На этапе индустриального общества ценность представляли ориентации, связанные с детьми – забота о них, некая склонность к детоцентризму, воспитание детской личности. В постиндустриальном обществе – ценности ориентированы на отдельную личность в рамках семьи, на каждого его члена, который будучи частью этой семейной системы, может определять свое развитие самостоятельно.

Помимо самого понимания брака и семьи, критически меняется и восприятие прекращения брака – развода. В доиндустриальную эпоху мотивом расторжения брака были серьезные, исключительные нарушения

социальных норм, например, измена, тяжкие преступления, идущие вразрез с религиозными догмами. С наступлением индустриальной эпохи и урбанизацией жизни брак становится более ориентированным на эмоциональную близость. Несмотря на это, разводы все так же оставались крайне редкими явлениями и происходили из-за серьезных нарушений норм внутри семьи, например, крайне жестокого отношения. После 1940-х годов мы можем отследить резкий рост числа разводов в среднем по миру, что связано с изменением роли женщины в обществе, а ведущими причинами развода в развитых странах становится эмоциональная неудовлетворенность. Такая тенденция привела к тому, что в конце XX века разводы становятся массовым явлением в силу их социальной приемлемости и ориентированности людей на удовлетворение своих эмоциональных потребностей. Начиная с 2000-х годов разводы стабильно происходят в основном из-за неудовлетворенности эмоциональными потребностями, различиях в ценностях и целях, понимании каких-либо важных семейных категорий. В исторической перспективе мотивы расторжения брака эволюционировали от экономических и социальных причин к эмоциональным и индивидуально-ориентированным.

К факторам трансформации мотивов развода можно отнести следующие:

- 1) нормализация развода (снижение социального осуждения, ослабление религиозных запретов);
- 2) эволюция брачных ожиданий (сдвиг от практических целей к эмоциональным потребностям, повышенные требования к качеству отношений) [7];
- 3) экономическая эмансипация женщин (финансовая независимость женщин, исчезновение экономических барьеров для развода);
- 4) трансформация гендерных ролей (конфликт традиционных и современных представлений о семейных обязанностях, ролевое напряжение в профессии и материнстве) [6];
- 5) ценностный сдвиг (приоритет индивидуализма над коллективизмом, акцент на самореализацию)
- 6) цифровые технологии (новые формы коммуникации как источник супружеских конфликтов, расширение понятия неверности);
- 7) изменение отношения к одиночеству (снижение социального давления, принятие безбрачия и бездетности)

8) упрощение юридических процедур (минимизация бюрократических барьеров, достаточность одностороннего желания для развода)

9) альтернативные формы отношений (популяризация «гражданских» браков, распространение нетрадиционных моделей партнерства).

Современное общество также продолжает переживать трансформацию института семьи, выражающуюся в тенденциях уменьшения семьи (меньше детей или бездетные браки), аутсорсинг традиционных семейных функций, рост числа разводов и эгалитаризация супружеских ролей. Как отмечают И.С. Кон и С.В. Захаров, это отражает глобальный сдвиг от коллективных (семейных) к индивидуальным ценностям и специфику постсоветского развития («тихая революция брака») [5].

Сейчас мы можем наблюдать критику существующих тенденций («кризисная» парадигма), в частности, интерпретацию вышеуказанных явлений как признаки распада института семьи. Исследователи В.А. Борисов, А.И. Антонов объясняют этот процесс общим кризисом ценностей в российском обществе [2]. Однако нельзя категорически заявлять, что мы наблюдаем кризис института семьи. Так, ряд исследователей (С.И. Голод, А.Г. Вишневский и др.) характеризуют наблюдаемые тенденции как переход к новым семейным формам, их многообразию [4]. Данное направление получило название «прогрессистской» парадигмы.

И.В. Малимонов отмечает снижение традиционного влияния мужчины на семью, обусловленное изменением ожиданий от супругов, профессиональной занятостью женщин (многие женщины отказываются от исключительно «домашних» ролей в пользу профессиональной занятости как по собственному желанию, так и из-за экономической необходимости – семьи не могут позволить себе ограничиться только одним кормильцем), перераспределением бытовых обязанностей [3]. Традиционная модель «муж-добытчик / жена-хранительница очага» уступает место более гибридным, но не всегда согласованным форматам. В 40 % семей (исследование проекта «Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе») сохраняются разногласия по распределению обязанностей [1]. Гендерные роли в семье становятся менее жесткими, но это порождает новые противоречия, особенно в сфере бытовой ответственности.

Современная семья движется по направлению размытия традиционных ролевых границ, что способствует их взаимозаменяемости, но и ставит новые задачи перед обществом. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении механизмов адаптации семей к новым реалиям, анализе особенностей трансформации семейных ценностей и разработке эффективных технологий поддержки современных форм семейной жизни.

### *Литература*

1. *Клецина И.С.* Семейные роли мужчин и женщин: тенденции изменений // Женщины России: осмысливая прошлое и создавая настоящее (в русле направлений национальной стратегии действий в интересах женщин на 2023–2030 годы): материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Иваново – Плёт, 12–13 мая 2023. Иваново: Ивановский государственный университет, 2023. С. 311–315.
2. *Лотова И.П.* Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском обществе // Статистика и экономика. 2015. № 5. С. 62–66.
3. *Малимонов И.В.* Изменения гендерных стереотипов в бикарьерной модели распределения семейных ролей // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 4–3(77). С. 74–77.
4. *Синельников А.Б.* Кризис брачно-семейных и межпоколенных отношений и приоритетные направления демографической политики в России: дис. .... д-ра соц. наук. М.: МГУ, 2014. 360 с.
5. *Шиндряева И.В., Овсянникова Т.В., Березовая А.Ю. и др.* Трансформация социокультурных ценностей населения: социологический анализ: коллективная // Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиал РАНХиГС, 2019. 140 с.
6. *Carlson D.L., & Petts, R.J.* *Changes in Parents' Domestic Labor During the COVID-19 Pandemic.* Socius: Sociological Research for a Dynamic World, 2020. № 6. P. 1–17.
7. *Killewald A., & Zhuo X.* (2021). *Women's Economic Independence and the Stability of Marriage: A Longitudinal Analysis.* Journal of Marriage and Family, 2021. № 83(2). P. 487–502.

**Ле Чан Фыонг Ви,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
chf\_le1@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Дугарова Т.Ц.,**  
доктор психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5766-8945

## **Психологические и социальные условия формирования межкультурной компетентности иностранных студентов**

*Аннотация.* В настоящее время, в условиях интеграции культур и межкультурной коммуникации важным аспектом жизни иностранных студентов становится формирование и развитие межкультурной компетентности. Успешное межкультурное взаимодействие невозможно без языковых знаний, специфических навыков и умений, позволяющих налаживать коммуникативные связи на быденном и на профессиональном уровне. В статье рассматриваются психологические и социальные условия формирования межкультурной компетентности иностранных студентов, которые позволяют улучшать межкультурное взаимодействие и повышать качество образовательного процесса в целом. Рассматривается понятие «межкультурная компетентность» и его ключевые компоненты. Анализируется влияние составляющих межкультурной компетентности на успешность адаптации иностранных студентов в современном образовательном пространстве. В исследовании сделан вывод о необходимости применения индивидуального и комплексного подхода к созданию комфортных психологических и социальных условий для развития межкультурной компетентности и повышения уровня межкультурных коммуникаций в современных образовательных учреждениях. Полученные в ходе исследования информации могут быть использованы российскими вузами для разработки программ адаптации и психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях развивающегося культурного, образовательного пространства.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, иностранные студенты, адаптация, психологические условия, самосознание личности, социальные условия.

**Le Tran Phuong Vi,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
chf\_le1@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Tujana Dugarova,**  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5766-8945

## **Psychological and social conditions for the formation of intercultural competence of foreign students**

**Abstract.** At present, in the context of the integration of cultures and intercultural communication, an important aspect of the life of the international students is the formation and development of intercultural competence. Successful intercultural interaction is impossible without linguistic knowledge, specific skills and abilities that allow establishing communication links at an ordinary and professional level. The article examines the psychological and social conditions for the formation of intercultural competence of foreign students, which make it possible to improve intercultural interaction and improve the quality of the educational process as a whole. The concept of «intercultural competence» and its main components are studied. The influence of the components of intercultural competence on the success of adaptation of foreign students in the modern educational space is analyzed. The study concludes that it is necessary to apply an individual and integrated approach to creating comfortable psychological and social conditions for the development of intercultural competence and improving the level of intercultural communication in modern educational institutions. The information obtained in the study can currently be used in Russian universities to create adaptation programs and psychological and pedagogical support for foreign students in a developing cultural and educational space.

**Keywords:** intercultural competence, international students, adaptation, psychological conditions, self-awareness of the individual, social conditions.

В современный период, в связи расширением межкультурных коммуникаций и изменяющейся геополитической ситуацией в России и мире, важной задачей системы образования становится формирование межкультурной компетентности иностранных студентов вузов. Воспитание молодого поколения, развитие у него общекультурной идентичности, расширение межкультурных связей и повышение уровня межкультурного взаимодействия становятся приоритетными направлениями педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время расширяющаяся динамика развития социума и интегративные тенденции, вызванные глобализацией, активно трансформируют основные устоявшиеся представления и взгляды на процесс межкультурной коммуникации. В этих условиях представители различных народов мира, в частности, иностранные студенты, должны демонстрировать личностную готовность к установлению новых отношений, способность адаптироваться к внешней среде, а также умение отстаивать собственную позицию или принимать противоположные взгляды в рамках коммуникации, которая остаётся поддерживающей и гармоничной для всех вовлечённых сторон.

Межкультурная компетентность в рамках данного исследования трактуется как способность человека воспринимать, интерпретировать и адекватно реагировать на эмоции, мысли и поведение других людей. При этом психологические особенности у иностранных студентов следует рассматривать комплексно – во взаимосвязи с процессами взаимодействием между различными культурами, а не анализировать их изолированно. Эти характеристики не только определяют характер социальных отношений, но и играют ключевую роль в формировании коммуникативных реакций – основного компонента межкультурной компетентности.

В современной системе образования педагоги всё чаще обращаются к компетентностной модели иностранного студента с целью более точного определения результатов обучения в вузе и выбора индивидуальной образовательной траектории. На сегодня день наклонен значительный научный опыт осмысления сущности понятий «компетенция»,

«компетентность» (А. Н. Дахин, А. В. Баранников, О. Е. Лебедев, Т. В. Иванова, Г. Б. Голуб, О. В. Чуркова и др.) [11, с. 986].

Известно, что в зарубежной научной литературе понятие «межкультурная компетентность» появилось в начале 1970–х годов. В этот период учёные начали активно исследовать межкультурной коммуникации: отношение к разным культурам, различия в ценностях и нормах, феномен этноцентризма и культуроцентризма. Тогда межкультурная компетентность рассматривалась как комплекс различных стратегических и аналитических способностей личности, расширяющих её интерпретационные возможности в процессе межличностного взаимодействия с представителями других культур. В современном научном дискурсе, понятие «межкультурная компетентность» означает совокупность определённых знаний, умений и навыков личности, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с представителями иных культур как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности [9]. Стоит отметить, что различные аспекты развития межкультурной компетентности студентов вузов активно исследуются как отечественными и зарубежными учёными, такие как А.А. Бодалева, Т.Г. Грущевской, Е.М. Верещагина, Д.Б. Гудкова, В.А. Масловой, Н.Д. Гальсковой, В.Г. Костомаров, О.А. Леонтович, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, Е.И. Пассова, А.В. Литвинова, Л.Г. Почебут, Р.П. Мильруд, С. Тер-Минасовой, М. Вугам, G. Alfred, G. Weaver и т.д. [7, с. 76].

Кроме того, в последние годы увеличивается количество исследований, посвящённых вопросам адаптации иностранных студентов, а также их психолого-педагогической поддержки в условиях полиэтнического образовательного пространства. Среди исследователей этой проблематики можно выделить З.Ш. Генердукаеву, И.В. Абакумову, Э.П. Комарову, Е.С. Шушарину и др. Отдельное внимание уделяется разработке методов оценки уровня межкультурной компетентности (В.В. Гриценко, К. Брайтон, О.С. Павлова, А.В. Макачук, Н.С. Руденко, О.Е. Хухлаев, Т.Л. Чернышева, В.А. Шорохова и др.) [2, с. 791].

В современный период в соответствии с ФГОС третьего поколения необходимо максимально раскрывать внутренний потенциал учащихся, в том числе иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. При этом важным аспектом успешной социокультурной адаптации и обучения иностранных студентов является создание оптимальных психологических и социальных условий, оказывающих комплексное влияние на процесс,

социализация личности, развитие её коммуникативной и межкультурной компетентностей, формирование общекультурной идентичности. В связи с этим актуальной задачей психологической и педагогической деятельности становится целенаправленное развитие межкультурной компетентности иностранных студентов с целью ускорения адаптационного процесса и повышения эффективности взаимодействия с российскими студентами и преподавателями. К числу приоритетных направлений в этом контексте можно отнести: создание комфортных психологических и социальных условий для учащихся; грамотное информирование; целенаправленное развитие межкультурной, информационной, коммуникативной компетенций, а также навыков самостоятельной жизни в общежитии, вузе, городской среде [10, с. 87].

### ***Психосоциальные детерминанты, влияющие на формирование межкультурной компетентности у иностранных студентов***

#### ***а) Психологические факторы***

В отечественной психологии и социологии выделяют множество факторов, формирующих межкультурную компетентность. Однако наиболее общая классификация определяет в качестве основных направлений социокультурные, групповые, личностные и психологические факторы [3, с. 142]. Последняя группа факторов проистекает из когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности [5, с. 16]. Она включает в себя такие сенситивные особенности, как способность воспринимать влияние факторов окружающей среды, наличие толерантных установок, опыт социального взаимодействия в коллективе, умение интерпретировать поведение других людей, а также наличие у субъекта стратегий в выборе реакций в рамках межкультурного взаимодействия [6, с. 127]. Для иностранных студентов, часто оказывающихся в ситуациях межкультурного общения, индивидуальные психологические характеристики – такие как личностные особенности, когнитивная гибкость, эмпатия или эмоциональная саморегуляция – могут оказывать глубокое влияние на качество и эффективность межкультурного взаимодействия. В многокультурной среде, где различаются системы ценностей, установки, поведенческие нормы и социальный опыт, данные психологические факторы являются не только личностными, но и во многом определяются культурным фоном, который представляет студент. Поэтому понимание и анализ психологических факторов в контексте межкультурной

коммуникации является необходимым условием эффективного развития межкультурной компетентности.

Во-первых, при участии в межкультурной коммуникации, помимо базовых знаний о культурной идентичности, историческом контексте, системе ценностей и социальном происхождении собеседника, особую роль играет владение языком. Человек, стремящийся выразить свою индивидуальность, не может обойтись без общения и культурного диалога. Поэтому «Язык – нация (национальная идентичность) – культура» занимает центральное место в современных лингвокультурологических исследованиях, направленных на решение важных задач в данной области [5, с. 12–13]. Следует подчеркнуть, что гибкое, точное и уместное в контексте использование языка не только способствует успешной коммуникации, но и отражает уважение и понимание культуры собеседника. Таким образом, язык служит не только как инструмент общения, но и как посредник, способствующий интеграции, развитию эмпатии и установлению доверия в межкультурных взаимодействиях.

Во-вторых, «формирование межкультурной компетенции – это процессы, который требует осознания того, как мы воспринимаем и понимаем других, и как другие воспринимают и понимают нас», по мнению М. Байрамова [7, с. 283]. Важно подчеркнуть, что без активного участия когнитивных процессов межкультурный опыт не может быть реализован в полной мере. Для иностранных студентов важен аксиологический уровень осознания своей этнической идентичности, понимание уникальности своей культуры, традиций, высокий уровень общекультурной идентичности, осознание места своей этнической общности в системе международных отношений, а также адекватная оценка действительности. Все это способствует развитию межкультурных связей иностранных студентов в российских вузах [5, с. 16].

Исходя из этого, можно утверждать, что развитие межкультурной компетентности должно начинаться в первую очередь с когнитивного компонента – базы знаний, которая позволяет корректировать коммуникативного поведения индивидов в ситуациях межкультурного взаимодействия. За ним следует личный опыт, также называемый эмоциональным компонентом, который в полной мере реализуется на основе когнитивного фундамента. Эти два компонента не существуют изолированно, а взаимодополняют друг друга, способствуя формированию целостной межкультурной компетенции.

В-третьих, самосознание в контексте новой концепции мира выступает показателем успешного развития межкультурной компетентности. Исследования В.С. Мухиной, посвященные механизмам развития и бытия личности (в том числе модели личности, ценностным ориентациям и внутренней позиции человека), показывают, что: «Звенья самосознания развиваются и наполняются в зависимости от особенностей индивидуального развития личности, ее внутренней позиции и социального окружения» [6, с. 11]. Поиск ответа на вопрос «Кто Я?» часто связан с национальной идентичностью иностранных студентов. Поэтому осознание собственной культуры, этнической принадлежности, религии, возраста, пола и положения в мире, а также формирование личности через механизмы идентификации-изоляции является важнейшим психологическим условием развития эмпатии и укрепления межкультурных связей у иностранных студентов в образовательном контексте. Даже в обычных условиях студенты–носители языка, переходящие в университетскую среду, могут сталкиваться с трудностями адаптации к методам обучения, восприятию материалов и новой образовательной обстановке, несмотря на поддержку социокультурной среды. Для иностранных студентов этот процесс осложняется еще сильнее из-за различий в культурных нормах и традициях, языковых барьеров, новых условий жизни, а также из-за чувства изоляции и неуверенности. Поэтому, в-четвёртых, повышение мотивации иностранных студентов к получению знаний о России, её традиций, ценностей, особенностей, а также овладение русским языком оказывает значительное влияние на формирование межкультурной компетентности. Вовлечение иностранных студентов в общественную и внеучебную деятельность важно для предотвращения их изоляции от социокультурной среды. Следует поддерживать активный интерес студентов к местной культуре, одновременно поощряя установление отношений с местными жителями. Это способствует укреплению как культурной, так и национальной идентичности учащихся, что невозможно без элемента рефлексии. Активное осмысление личного опыта иностранными студентами не только помогает им выявлять культурные стереотипы и предрассудки, но и способствует процессу корректировки их поведения и психологического состояния, и создает предпосылки для решения трудностей, возникающих в процессе адаптации, если таковые возникают.

В-пятых, межкультурное взаимодействие в учебном процессе обучения – между преподавателем и иностранным студентом а также

между студентами различных этнических групп – является важным психологическим условием успешного обучения в российском вузе. Такое взаимодействие может быть многоуровневым, например, в рамках проектной и исследовательской деятельности, на уровне преподаватель – студент, преподаватель – педагогический коллектив, студент – студент, и групповое взаимодействие учащихся. Сотрудничество способствует стимулированию познавательной деятельности иностранных студентов, что позволяет активно развивать межкультурную компетентность [4, с. 14].

Следует обратить внимание, что к психологическим условиям формирования межкультурной компетентности иностранных студентов также относятся: отсутствие у учащихся стремления адекватно оценивать окружающее образовательное и культурное пространство, неспособность фильтровать информацию об этнических стереотипах, низкий уровень психологической готовности к неопределённости в социальной и в образовательной среде, трудности с корректировкой коммуникативного поведения, недостаточная толерантность, а также слабое чувство эмпатии по отношению к представителями других культур и религиям и т.д.

#### *б) Социальные обстоятельства*

Кроме психологических условий, на формирование и развитие межкультурной компетентности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, значительное влияние оказывают и социальные условия. Динамичность социальной среды требует от студентов быстрой адаптации к новому социокультурному и образовательному пространству. Известно, что, приезжая в Россию, иностранные граждане, в частности, студенты, сталкиваются с рядом проблем. Так, они оказываются неготовыми к новым социальным и бытовым условиям в вузе, особенностям учебного процесса и совместному проживанию со сверстниками. Важно понимать, что основные трудности в адаптации иностранных студентов к новым условиям могут быть связаны с недостаточным знанием языка, отсутствием определённых социальных навыков, незнанием специфических особенностей русской культуры и стилей общения, а также нехваткой информации о России, правилах и нормах поведения в социальных группах. Следует подчеркнуть, что именно эти универсальные трудности, с которыми сталкиваются студенты в чужой стране, становятся причинами низкого уровня межкультурной адаптации. В связи с этим необходимо создавать комфортные социально-бытовые условия для проживания и обучения студентов с целью

формирования межкультурной компетентности. Например, можно организовать досуговую деятельность, обеспечить оперативную информационную поддержку, организовать экскурсии по городам России и культурно-просветительские выездные мероприятия, оказывать помощь в решении бытовых вопросов и при оформлении документов и т.д. [10, с. 87].

Одним из важных социальных условий сегодня является позитивного социального опыта успешной учебной или трудовой деятельности в России. Практическое применение языковых знаний, общение с русскими гражданами, а также полная информация о национально-культурной специфике коммуникативного поведения россиян способствуют совершенствованию коммуникативной компетентности и создают условия для открытого, психологически комфортного общения иностранных студентов в рамках образовательного процесса. Участие в учебной, общественной и волонтерской деятельности способствует формированию межкультурной компетентности и установлению межкультурных связей. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции становится социальным условием совершенствования межкультурной компетентности.

Систематические контакты иностранных студентов с российской молодёжью и представителями других национальностей, например, в образовательной учебной и внеучебной деятельности (совместные форумы, встречи, студенческие конференции, спортивные секции), способствуют развитию межкультурного взаимодействия и обмену опытом. В результате формируется межкультурная компетентность как интегративное качество личности [2, с. 796].

Полиэтническое и поликультурное взаимодействие в рамках учебной и внеучебной деятельности также является актуальным социальным условием развития межкультурной компетентности. Сегодня иностранные студенты сталкиваются с постоянной трансформацией культурных норм, ценностей и моделей поведения. Это затрудняет их ориентацию в социокультурном пространстве другой страны. В таких нестабильных социальных условиях важно обеспечивать поддержку иностранных студентов. В частности, это может быть реализовано через приглашение иностранных студентов в студенческие советы, проведение тренингов, социально-психологических игр, экскурсионных программ, информационных бесед, международных научно-практических конференций и др. Такие методы адаптации способствуют развитию у

студентов навыков командной работы, способности к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций [1, с. 162; 14, с. 851].

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в современных условиях образовательного пространства актуальными остаются вопросы, требующие более глубокого изучения на новом теоретико-методологическом уровне, – в частности, вопросы формирования межкультурной компетентности студентов в российских вузах. Стоит отметить, что применение комплексного и индивидуализированного подхода к созданию безопасных комфортных психологических и социальных условий развития межкультурной, информационной, коммуникативной компетенций иностранных студентов в рамках образовательного процесса позволит успешно адаптировать их к новой учебной среде. Преподавательскому составу вузов необходимо сформировать универсальный набор подходов к педагогической работе с иностранными студентами. Важным результатом современных научных исследований является всесторонний анализ проблем, возникающих под влиянием новой культуры, социальных условий, психологических факторов, воздействующих на личность иностранного студента. Дальнейшие научные исследования в области межкультурных связей и формирования межкультурной компетентности студентов вузов позволят разрабатывать новые пути решения задач, связанных с успешной адаптацией и обучением иностранных студентов в России. Настоящее исследование позволяет утверждать, что проблемы межкультурной компетентности и интеграций культур, особенно в контексте образовательного пространства, заслуживают более глубокого анализа и требуют продолжения научных исследований в данном направлении [13, с. 139].

### *Литература*

1. Арзамасцева Н.Г., Константинова В.В., Арефьева С.А. Универсальные компетенции студентов: содержание и средства их развития // Вестник Марийского государственного университета. 2023. № 2(50). С. 158–164.
2. Бучек А.А. Особенности межкультурной компетентности студентов-иностранцев в новой образовательной среде // II International scientific and practical conference «Sustainable forestry». 2024. URL:<https://ilmiyanjumanlar.uz/uploads/conferences/0019/5.66.pdf> (дата обращения: 25.05.2025).

3. *Гизатулина О. И.* Обучение русскому языку как иностранному через модели смешанного обучения // *Academic research in educational sciences*. 2022. № 3. С. 890–900.
4. *Дугарова Т., Дамдинов А., Ле Чан Фьонг Ви и др.* Личность в контексте механизмов идентификации и обособления (на материале исследования студентов-иностранцев) // *Развитие личности*. 2024. № 1. С. 10–28.
5. *Дугарова Т.Ц.* Введение в практическую этнопсихологию: учебно-методическое пособие в 2 частях. М.: МПУ, 2024. 88 с.
6. *Дугарова Т.Ц.* Этнопсихологические исследования в контексте идей научной школы В. С. Мухиной // *Развитие личности*. 2024. № 2. С. 10–19.
7. *Зарипова С.З., Переточкина С.М.* Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе // *Казанский лингвистический журнал*. 2019. № 4. С. 74–83.
8. *Клушина Н.П., Маслюков Р.С.* Формирование межкультурной компетентности иностранных студентов в российских вузах // *Гуманитарные и социальные науки*. 2022. № 2. С. 152–158.
9. *Крылов А.В.* Межкультурная компетентность в современной коммуникации // *Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* URL: [https://science\\_forum.ru/2012/article/2012001605](https://science_forum.ru/2012/article/2012001605) (дата обращения: 25.05.2025).
10. *Максимчук Е.Д.* Социально-психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов // *Вестник ТГПУ*. 2015. № 11 (164). С. 87–92.
11. *Разуваева Т.А.* Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации // *Известия ПГУ им. В.Г. Белинского*. 2012. № 28. С. 986–989.
12. *Усвят Н.Д.* Психолого-педагогические условия формирования межкультурной компетенции // *Ползуновский вестник*. 2006. № 3–1. С. 9–15.
13. *Фань Т., Полякова Е.В.* Психологические факторы развития межкультурной компетентности иностранных студентов // *Научно-педагогическое обозрение*. 2024. Вып. 4 (56). С. 133–141.
14. *Чернышова Т.Л.* Формирование межкультурной компетентности иностранных студентов посредством адаптационного тренинга в рамках реализации третьей миссии университета «Университет и общество» // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 7 № 8. С. 850–856.

**Лелюх А.Б.,**  
соискатель,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
leluhalena@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 4437-5541

Научный руководитель: **Федорова Е.Н.,**  
кандидат педагогических наук, профессор,  
SPIN-код eLibrary: 4109-3147

### **Цифровизация как ресурс для педагога-психолога: критическое мышление и адаптация традиционных методов**

*Аннотация.* В статье рассматривается цифровизация как ресурс развития профессиональной деятельности педагога-психолога. Обосновывается необходимость формирования цифровой компетентности как системного компонента профессионального становления, подчеркивается роль критического мышления в оценке цифровых ресурсов и их этической реализации. Особое внимание уделяется адаптации традиционных методов работы в условиях цифровой среды и использованию искусственного интеллекта в диагностической деятельности.

*Ключевые слова:* цифровая компетентность, педагог-психолог, цифровая трансформация, профессиональное образование, EdTech.

**Alena Lelyukh,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
leluhalena@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 2357-0345

Academic adviser: **Elena Fedorova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor  
eLibrary SPIN-code: 2357-0345

## **Digitalization as a resource for an educational psychologist: critical thinking and adaptation of traditional methods**

**Abstract.** The article considers digitalization as a resource for the development of professional activity of a teacher-psychologist. The necessity of forming digital competence as a systemic component of professional development is substantiated, the role of critical thinking in the assessment of digital resources and their ethical implementation is emphasized. Particular attention is paid to the adaptation of traditional methods of work in the digital environment and the use of artificial intelligence in diagnostic activities.

**Keywords:** digital competence, educational psychologist, digital transformation, professional education, EdTech.

Цифровизация проникает во все сферы современного общества, включая образование, трансформируя формы взаимодействия, методы диагностики и коррекции, а также каналы предоставления психологической помощи [15; 16]. Педагог-психолог, как ключевой участник образовательного процесса, сталкивается с необходимостью переосмысления своих профессиональных функций в новых условиях. Вместе с рисками – цифровой зависимостью, кибербуллингом, информационной перегрузкой – цифровая среда открывает уникальные возможности: расширенный доступ к помощи и использование технологий анализа поведения.

Несмотря на опасения, связанные с «дегуманизацией» профессии, цифровые инструменты способны повысить эффективность психолого-педагогической практики. Для этого педагогу-психологу необходимы критическое мышление, научная рефлексия и гибкая адаптация традиционных методов.

В современной научной литературе цифровая компетентность педагогов и педагогов-психологов рассматривается достаточно широко. Так, Е.А. Салтанаева и соавторы системно анализируют роль цифровых технологий в педагогике, выделяя ключевые компоненты цифровой среды и её влияние на учебный процесс [5]. Т.Е. Хоченкова исследует терминологические аспекты моделей цифровых компетенций и предлагает классификацию ключевых понятий [9]. Н.Ю. Королева разрабатывает модель подготовки магистрантов к работе в виртуальных образовательных средах [3], а Д.Н. Сырцов, и Ф.Б. Мирзаева акцентируют

внимание на необходимости согласования терминологии в системе образования [7].

Ряд исследований посвящён составным частям цифровой компетентности преподавателя и методам её оценки: Е.В. Яковлева [11], М.В. Токарева [8], Г.А. Витольник и В.Н. Витольник [1], И.С. Симарова [6] и др. Особое внимание уделяется цифровой грамотности и этическим аспектам в работах В.С. Петровой и Е.Е. Щербика [4] и др. Вопросам формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в цифровой среде посвящены работы А.С. Шубиной [10], развитию цифровой компетентности будущих педагогов-психологов труды О.В. Дудиной [2].

Тем не менее, вопросы специализации и подготовки педагогов-психологов в цифровой среде остаются недостаточно изученными. Особенно мало разработаны следующие направления:

а) интеграция цифровых средств с традиционными психолого-педагогическими методиками требует тщательного анализа и эмпирической проверки;

б) разработка методов оценки цифровой компетентности в рамках психологического сопровождения, включая специфичные инструменты самооценки;

в) выявление этических и психодиагностических рисков использования AI-инструментов и создание соответствующих протоколов и стандартов.

Таким образом, несмотря на значительный объем исследований по цифровым компетенциям педагогов, профессионально-психологический аспект подготовки и оценки специалистов нуждается в более глубоком изучении.

*Цель исследования* – теоретически обосновать потенциал цифровизации как профессионального ресурса педагога-психолога, проанализировать механизмы и стратегии интеграции цифровых технологий с опорой на критическое мышление и сохранение профессиональных ценностей.

*Цифровизация как инструмент, а не угроза.* Современные цифровые технологии всё активнее внедряются в образовательную среду, трансформируя формы, методы и содержание взаимодействия участников педагогического процесса. Для педагога-психолога это означает необходимость переосмысления своей профессиональной роли и инструментов. Цифровизация предоставляет новые ресурсы: от

удалённых консультаций до применения цифровых платформ для диагностики и мониторинга развития обучающихся.

Современные цифровые технологии значительно расширяют возможности педагога-психолога, включая:

- диагностику и мониторинг с помощью онлайн-опросников, автоматической обработки результатов и построения индивидуальных траекторий сопровождения;
- обеспечение доступности психологической помощи через дистанционные консультации и платформы телепсихологии;
- применение интерактивных методов коррекции – геймифицированных тренажёров, VR-симуляций для отработки социальных навыков у детей с ОВЗ и РАС.
- профилактику рисков через анализ цифрового следа учащихся (социальные сети, активность в LMS) с использованием алгоритмов машинного обучения для раннего выявления тревожности, буллинга и девиаций.

Однако важно подчеркнуть, что технологии сами по себе не являются универсальным решением – они становятся ресурсом только при осознанном и грамотном применении. Педагог-психолог сталкивается с необходимостью не просто освоения новых инструментов, но и критического анализа их применимости, эффективности и этической приемлемости

Учитывая это, ключевым аспектом профессиональной подготовки становится формирование критического мышления, которое позволяет не только анализировать возможности цифровых решений, но и делать осознанный выбор в их использовании, исходя из задач психологической помощи и особенностей контекста.

Цифровая трансформация требует от специалиста способности к рефлексии, оценке информации, различению научно обоснованных инструментов от поверхностных «трендов». Критическое мышление позволяет педагогу-психологу не попадать в ловушку технологического детерминизма, когда технологии навязывают способ работы, а не служат целям психолого-педагогического взаимодействия.

Формирование критического мышления в цифровом контексте включает в себя развитие навыков оценки источников информации, понимание принципов работы цифровых сервисов, а также осознание границ и ограничений технологий.

Критическое мышление является не только личностным качеством, но и профессиональной компетенцией, позволяющей:

- подвергать сомнению технологии без доказательной базы;
- соотносить возможности цифровых решений с потребностями клиента;
- учитывать ограничения и риски, включая цифровую зависимость и снижение рефлексивности у подростков.

Следующим шагом становится анализ того, как традиционные методы работы педагога-психолога могут быть адаптированы к условиям цифровой среды без утраты их эффективности и гуманистической направленности.

*Таблица 1*

**Адаптация традиционных методов к цифровой среде**

<b>Традиционный метод</b>	<b>Цифровая адаптация</b>	<b>Возможности</b>
Наблюдение	Анализ цифрового следа (LMS, паттерны)	Объективизация динамики, интеграция с профилями учащихся
Анкетирование	Интерактивные формы (Google Forms и др.)	Упрощение сбора и обработки данных, повышение вовлечённости
Арт-терапия	VR-рисование, цифровые планшеты	Новые формы самовыражения, интерес для цифрового поколения
Ролевые игры	VR-симуляции, онлайн-квесты	Эффект присутствия, работа с эмоциями в контролируемой среде

Цифровизация не отменяет классических подходов, но требует их пересмотра. Методы наблюдения, беседы, проективной диагностики могут быть адаптированы с использованием цифровых форматов: онлайн-тестирования, цифровых кейсов, интерактивных сред. Это расширяет доступ к помощи, делает процессы более гибкими и отслеживаемыми.

Важно сохранить при этом глубину анализа, а также учитывать индивидуальные особенности участников процесса. Смешение традиционных и цифровых инструментов требует от специалиста высокой профессиональной зрелости и методологической грамотности. Например, для гибридных форматов взаимодействия:

- проведения консультаций в смешанном формате (онлайн + офлайн);

- использования цифровых дневников и трекеров эмоций (приложения для самооценки настроения);
- организации онлайн-супервизий и методических групп с асинхронной обратной связью.

Чтобы эффективно использовать цифровизацию в профессиональной практике, педагогу-психологу необходимы не только знания о конкретных инструментах, но и система ориентиров, помогающая принимать обоснованные решения. Это предполагает выработку практических рекомендаций:

- а) формировать цифровую компетентность через обучение EdTech, психометрии и киберэтике;
- б) тестировать технологии в малых группах с последующей оценкой эффективности;
- в) разрабатывать локальные регламенты и этические кодексы для регулирования вмешательства и хранения данных;
- г) поддерживать баланс между цифровыми инструментами и живым общением, избегая полной автоматизации.
- д) проводить эмпирическую оценку эффективности цифровых методов для разных возрастных групп.

Для того чтобы цифровизация стала ресурсом, а не препятствием, необходим комплексный подход к её внедрению. В него входят:

- системное обучение цифровым технологиям;
- выработка этических норм взаимодействия в цифровой среде;
- развитие способности к проектированию цифровых психолого-педагогических практик;
- организация супервизии и профессиональной поддержки в процессе цифрового освоения.

Педагог-психолог должен не только овладеть инструментами, но и понимать контекст их применения, правовые и этические риски, а также способы минимизации негативных последствий.

Одним из ключевых направлений цифровизации становится использование искусственного интеллекта в психолого-педагогической диагностике. Этот инструмент обладает высоким потенциалом, но требует осторожности и продуманного подхода.

Использование ИИ в практике педагога-психолога становится всё более распространённым. Алгоритмы могут анализировать поведенческие паттерны, результаты тестов, цифровой след обучающихся. Однако автоматизация не всегда означает объективность. Возможны искажения,

связанные с недостаточной валидностью данных, ограничениями алгоритмов, а также риски вторжения в личное пространство. Поэтому важно сочетать использование ИИ с профессиональной экспертизой, использовать его как вспомогательный инструмент, а не как замену профессионального суждения.

В этой связи особую значимость приобретает формирование у педагога-психолога целостной цифровой компетентности – совокупности знаний, умений, установок и ценностей, необходимых для безопасной, эффективной и этичной работы в цифровой образовательной среде.

Цифровая компетентность – синтез технических навыков, критического мышления и этической рефлексии, обеспечивающий эффективное применение цифровых решений. Рамка DigCompEdu выделяет шесть доменов [12], а ISTE Standards [14], и рекомендации IFC [13], учитывают специфику профессии и вызовы цифрового неравенства.

Цифровая компетентность педагога-психолога включает:

- техническую грамотность (работа с цифровыми платформами, базами данных, онлайн-инструментами);
- когнитивный компонент (критическое мышление, понимание цифрового контекста);
- этический компонент (уважение к личной информации, защита цифрового следа клиента);
- коммуникативную компетентность (построение доверительных отношений в онлайн-формате).

Модель цифровой компетентности предполагает системное развитие этих компонентов как в рамках базовой подготовки, так и в процессе непрерывного профессионального образования.

*Таблица 2*

**Модель цифровой компетентности педагога-психолога**

<b>Компонент</b>	<b>Цифровые компетенции (знания, умения, навыки)</b>	<b>Цифровая компетентность (практическое применение)</b>
<b>Цифровая грамотность</b>	Владение цифровыми устройствами, программным обеспечением; навыки защиты персональных данных и соблюдения цифровой гигиены	Безопасное и ответственное использование цифровых технологий
<b>Цифровая дидактика</b>	Создание и адаптация цифрового образовательного	Эффективное внедрение цифровых ресурсов и

	контента, работа с LMS и мультимедийными инструментами для организации учебного процесса	онлайн-инструментов в педагогическую практику
<b>Психолого-педагогические технологии</b>	Использование VR/AR-технологий, проведение онлайн-диагностики, консультирование и сопровождение обучающихся в цифровых каналах	Организация дистанционного консультирования и цифрового сопровождения обучающихся
<b>Цифровая аналитика</b>	Сбор, обработка, анализ и визуализация данных, применение образовательной аналитики и big data для оценки и принятия решений	Принятие обоснованных решений на основе анализа цифровых данных
<b>Профессиональная цифровая коммуникация</b>	Ведение онлайн-взаимодействия, участие в профессиональных сообществах, соблюдение цифрового этикета и эффективная работа в распределённых командах	Поддержание профессиональных коммуникаций и сотрудничества в цифровой среде

Для эффективной реализации модели цифровой компетентности требуется переосмысление подходов к профессиональной подготовке педагогов-психологов, в том числе разработка специализированных курсов и интеграция цифровых практик в учебный процесс.

Переход к цифровой парадигме требует от образовательных учреждений гибкости и проактивности.

Среди перспективных направлений:

- внедрение курсов по цифровой безопасности и цифровой этике;
- освоение методов онлайн-консультирования;
- изучение возможностей и ограничений ИИ в психологии;
- формирование проектной и исследовательской культуры в цифровой среде. Важно сочетать академическую и практико-ориентированную подготовку, вовлекать студентов в реальные цифровые практики и проекты.

Таким образом цифровизация становится неотъемлемым элементом профессиональной деятельности педагога-психолога. При грамотном подходе она превращается в ресурс, расширяющий возможности диагностики, сопровождения и взаимодействия с участниками образовательного процесса. Ключом к этому является развитие цифровой компетентности, основанной на критическом мышлении, адаптации методов и этичном подходе к технологиям.

### *Литература*

1. *Витольник Г.А., Витольник В.Н.* Цифровая грамотность и формирование цифровых компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 65–67.
2. *Дудина О.В.* Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 3. С. 82–67.
3. *Королева Н.Ю.* Модель подготовки магистрантов педагогического образования к деятельности в виртуальной социально образовательной среде на основе развития цифровых компетенций // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2020. № 3. С. 237–252.
4. *Петрова В.С., Щербик Е.Е.* Измерение уровня сформированности цифровых компетенций // Московский экономический журнал. 2018. № 5 (3). С. 237–244.
5. *Салтанаева Е.А., Эшелиоглу Р.И., Логинова И.М.* Современные цифровые технологии новая составляющая современной цифровой педагогики // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–3. С. 278–281.
6. *Симарова И.С., Алексеевичева Ю.В., Жигин Д.В.* Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. 2022. № 2. С. 935–947.
7. *Сырцов Д.Н., Мирзаева Ф.Б.* Цифровая трансформация в сфере образования: вопросы терминологии и управления // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 1. С. 76–83.
8. *Токарева М.В.* цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 133–140.
9. *Хоченкова Т.Е.* Модель цифровых компетенций педагогов: терминологический и содержательный аспекты // Вестник РУДН.

Сер. Информатизация образования. 2021. № 4. С. 314–325.

10. *Шубина А.С.* Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в цифровой среде на базе технопарка универсальных педагогических компетенций // Известия ВГПУ. 2022. № 7 (170). С. 44–59.
11. *Яковлева Е.В.* Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. № 4. С. 46–57.
12. European Commission. DigCompEdu: The European Framework for the Digital Competence of Educators. 2017. URL: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en) (дата обращения: 25.05.2025).
13. IFC. Digital Skills in the Education Sector: Insights for Emerging Markets. International Finance Corporation. 2022.
14. ISTE. ISTE Standards for Educators. International Society for Technology in Education. 2022. URL: <https://iste.org/standards/educators> (дата обращения: 25.05.2025).
15. UNESCO. Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации: стратегия на 2022–2029 гг. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252> (дата обращения: 25.05.2025).
16. World Bank. Education. URL: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/topic/education/overview> (дата обращения: 25.05.2025).

**Леонтьева Д.В.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
leonteva99\_99@mail.ru  
SPIN-кодеLibrary: 3677-1798

Научный руководитель: **Беловол Е.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
SPIN-кодеLibrary: 9512-6840

## **Тактильная депривация и её влияние на психоэмоциональное состояние личности**

*Аннотация.* Цель данной статьи – исследовать взаимосвязь между тактильной депривации и психоэмоциональным состоянием. Осуществлен теоретический анализ исследований, посвященных изучению влияния тактильной депривации на психоэмоциональное состояние. На основе теоретического анализа проведено эмпирическое исследование. Результат исследования показал взаимосвязь тактильной депривации с тревогой и депрессией.

*Ключевые слова:* тактильная депривация, тревога, депрессия, окситоцин, эмоции.

**Daria Leontyeva,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
leonteva99\_99@mail.ru  
SPIN-кодеLibrary: 3677-1798

Academic adviser: **Elena Belovol,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-кодеLibrary: 9512-6840

## **Tactile deprivation and its impact on the psycho-emotional state of the individual**

**Abstract.** The purpose of this article is to investigate how tactile deprivation affects the psycho-emotional state of the individual. A theoretical analysis of studies devoted to the study of the influence of tactile deprivation on the psycho-emotional state was carried out. An empirical study was conducted based on the theoretical analysis. The result of the study showed the relationship between tactile deprivation and anxiety and depression.

**Keywords:** tactile deprivation, anxiety, depression, oxytocin, emotions.

Тактильная депривация – это отсутствие или недостаток тактильных стимулов, таких как прикосновения или объятия, что приводит к нарушению эмоциональной стабильности и может вызвать психологические проблемы, включая тревогу и депрессию. Тактильное взаимодействие, такое как объятия, прикосновения и рукопожатия, играют важную роль в поддержании психоэмоционального благополучия личности [6]. Тактильная депривация может привести к серьёзным нарушениям эмоционального состояния, усиливая тревожность, депрессию и чувство одиночества, что особенно актуально в современном обществе, где цифровизация и социальная изоляция становятся всё более распространёнными. Тактильная депривация нарушает психоэмоциональное равновесие личности, так как физический контакт напрямую связан с чувством безопасности, доверия и эмоциональной стабильности. Прикосновения способствуют снижению стресса, формированию положительных эмоций и укреплению социальных связей, тогда как их отсутствие приводит к усилению чувства изоляции и эмоциональной уязвимости [6]. На нейробиологическом уровне отсутствие тактильных стимулов связано с повышением уровня кортизола – гормона стресса, что усиливает тревожность и депрессивные состояния, а также с нарушением выработки окситоцина, который отвечает за ощущение эмоционального тепла и доверия [7]. Эти изменения создают основу для психоэмоциональных расстройств, таких как хроническая тревога, депрессия и глубокое чувство одиночества, особенно если депривация длится долгое время.

Тактильная депривация оказывает различное влияние на психоэмоциональное состояние личности в зависимости от возраста. В

раннем детстве отсутствие физического контакта с родителями или опекунами может нарушить формирование эмоциональной безопасности, что, согласно теории привязанности Дж. Боулби, приводит к тревожным расстройствам и проблемам с доверием в будущем [1]. Дети, лишённые тактильных взаимодействий, часто испытывают чувство покинутости и эмоциональной нестабильности, что может проявляться в повышенной тревожности и склонности к депрессии в более позднем возрасте. В подростковом возрасте, когда формируется самооценка и социальные связи, тактильная депривация усиливает чувство одиночества и изоляции, особенно в условиях зависимости от цифровых технологий, которые заменяют живое общение [9], что может привести к снижению уверенности в себе, социальной тревожности и депрессивным состояниям. У взрослых отсутствие физического контакта связано с усилением стресса, эмоционального выгорания и депрессии, а также с ощущением пустоты и отчуждения, которые усугубляют психоэмоциональные проблемы. В пожилом возрасте тактильная депривация, часто вызванная социальной изоляцией и утратой близких, приводит к глубокому чувству одиночества, снижению эмоционального тонуса и усилению депрессии, тогда как тактильные взаимодействия, такие как объятия или массаж, способны значительно улучшить психоэмоциональное состояние, поднимая настроение и снижая тревожность [2].

Тактильная депривация приводит к серьёзным психоэмоциональным последствиям, усиливая тревожность, депрессию и чувство одиночества. Отсутствие физического контакта нарушает способность личности справляться со стрессом, что приводит к повышенной эмоциональной напряжённости и тревоге. Снижение уровня окситоцина из-за отсутствия прикосновений усиливает депрессивные состояния, вызывая чувство апатии, безнадёжности и эмоционального истощения. Ощущение одиночества становится особенно выраженным, так как тактильная депривация создаёт порочный круг: изоляция усиливает депривацию, а депривация, в свою очередь, углубляет чувство одиночества, что может привести к хроническим психоэмоциональным расстройствам.

Нами было проведено эмпирические исследования, целью которого было выявление взаимосвязи тактильной депривации с тревогой и депрессией. В исследовании приняли участие 191 респондент в возрасте 18–40 лет. Использовались следующие методики: Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS, шкала тактильной депривации, разработанная Пуньянт-Картер и Ренчем. В результате проведенного эмпирического

исследования статистически значимый анализ показал положительную связь между тактильной депривацией и тревогой ( $\rho=0.215$ ,  $p<0.003$ ), а также между тактильной депривацией и депрессией ( $\rho=0.195$ ,  $p<0.007$ ), что подчёркивает её негативное влияние на психоэмоциональное состояние. Кроме того, значительная связь между тревогой и депрессией ( $\rho=0.538$ ,  $p<0.001$ ) указывает на их взаимосвязь в контексте тактильной депривации, усиливая эмоциональные проблемы.

Таким образом тактильная депривация оказывает влияние на психоэмоциональное состояние личности, усиливая тревожность, депрессию и чувство одиночества на всех этапах жизни. Отсутствие физического контакта нарушает эмоциональную регуляцию, создавая серьёзные психологические проблемы, которые усугубляются культурными и социальными факторами, такими как цифровизация и изоляция. Эмпирические данные подтверждают связь тактильной депривации с ухудшением психоэмоционального здоровья, подчёркивая необходимость адресных мер. Однако дальнейшие исследования нужны для более глубокого понимания долгосрочных психоэмоциональных последствий тактильной депривации и разработки эффективных стратегий её преодоления.

### *Литература*

1. *Bowlby J.* Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books, 1969. 484 p.
2. *Bush E.* The use of human touch to improve the well-being of older adults // *Journal of Gerontological Nursing*. 2001. No. 27(9). P. 8–13.
3. *Cacioppo J.T., & Cacioppo S.* Social isolation and health, with an emphasis on underlying mechanisms // *Perspectives on Psychological Science*. 2020. No. 15(3). P. 697–709.
4. *Dibiase R., & Gunnoe J.* Gender and culture differences in touching behavior // *Journal of Social Psychology*. 2004. No. 144(1). P. 49–62.
5. *Diego M.A., & Field T.* Moderate pressure massage elicits a parasympathetic nervous system response // *International Journal of Neuroscience*. 2009. No. 119(5). P. 630–638.
6. *Field T.* Touch for socioemotional and physical well-being: A review // *Developmental Review*. 2010. No. 30(4). P. 367–383.
7. *McGlone F., Wessberg J., & Olausson H.* Discriminative and affective touch: Sensing and feeling // *Neuron*. 2014. No. 82(4). P. 737–755.
8. *Nelson C.A., Fox N.A., & Zeanah C.H.* Romania's abandoned children:

Deprivation, brain development, and the struggle for recovery. Harvard University Press, 2014. 424 p.

9. *Twenge J.M.* More time on technology, less happiness? Associations between digital-media use and psychological well-being // *Current Directions in Psychological Science*. 2019. No. 28(4). P. 372–379.
10. *Vetulani J.* Neurochemistry of impulsiveness and aggression // *Polish Journal of Pharmacology*. 2013. No. 65(2). P. 177–184.
11. *Punyanunt-Carter N.M., & Wrench J.S.* Development and validity testing of a measure of touch deprivation // *Human Communication*. 2009. No. 12(1). P. 67–76.

**Ли Н.О.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nataliya.p210@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 6030-1482

Научный руководитель **Сорокоумова Е.А.,**  
доктор психологических наук, профессор,  
SPIN- код eLibrary: 3942-6168

### **Изучение уровня саморегуляции студентов педагогического колледжа в структуре самопознания**

***Аннотация.*** В данной статье мы рассматриваем проблему самопознания студентов педагогического колледжа. В процессе обучения студенты педагогического колледжа не только знакомятся с основами педагогического мастерства, но познают себя как будущего профессионала, т.е. идёт процесс самопознания. Однако, на сегодняшний день проблеме профессионального самопознания не уделяется достаточно внимания. Участниками исследования стали студенты педагогического колледжа в количестве 48 человек III и IV курсов в возрасте от 18 до 20 лет. В исследовании был использован опросник «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, поскольку он направлен на выявление поведенческого компонента самопознания. С помощью t-критерий Стьюдента была обеспечена достоверность полученных результатов.

***Ключевые слова:*** студенты педагогических колледжей, самопознание, саморегуляция, профессиональная деятельность, самоуправление.

**Natalia Li,**  
Postgraduate Student  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
nataliya.p210@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 6030-1482

Academic advisor: **Elena Sorokoumova**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 3942-6168

## **Study of the level of self-regulation of students of the pedagogical college in the structure of self-knowledge**

**Abstract.** In this article, we consider the problem of self-knowledge of students of a pedagogical college. In the process of training, students of a pedagogical college not only get acquainted with the basics of pedagogical skills, but also get to know themselves as future professionals, the process of self-knowledge is underway. However, to date, the problem of professional self-knowledge has not received sufficient attention. The object of our study was 48 students of a pedagogical college of 3rd and 4th years aged 18 to 20 years. The study used the questionnaire «Ability to self-management» by N.M. Peysakhov, since it is aimed at identifying the behavioral component of self-knowledge. Using Student's t-criterion, the reliability of the results was revealed.

**Keywords:** students of pedagogical colleges, self-knowledge, self-regulation, professional activity, self-management.

На сегодняшний день студенты педагогического колледжа осваивают не только знания и профессиональные компетенции во время процесса обучения, но также формируют представления о самих себе.

Познание себя является наиболее продуктивным в студенческом возрасте, так как именно в этот период происходит формирование профессиональных качеств. Процесс самопознания у студентов педагогического колледжа важный этап как в становлении их личности, так и в формировании и осознании себя как субъекта профессиональной деятельности. Самопознание – это процесс обретения знаний о самих себе, своих возможностях, оценка себя на основе представлений о собственном опыте, сравнение себя с собой в прошлом с собой в настоящем [3, с. 5].

В процессе обучения в педагогическом колледже студенты получают представление не только о своих способностях, но и качествах, на основе которых формируются самооценка и уровень притязаний, на которые они опираются в процессе профессиональной деятельности. Поскольку будущая деятельность студентов педагогических специальностей предполагает работу с детьми (их обучение и воспитание), то

профессиональное самопознание является важным условием для становления их как специалистов. У студентов находящимся на низком уровне самопознания отсутствует понимание себя и своих особенностей, что препятствует саморегуляции и формированию жизненных перспектив.

Обучение в колледже должно быть направлено на формирование вариативной личности, способной определять направление своей деятельности и принимающей ответственность за собственные действия и жизнь [5, с. 29].

Во время обучения студенты педагогического колледжа учатся самостоятельно преобразовывать свои знания и опыт, в связи с чем меняется система оценки окружающей действительности, других людей и себя. Приобретая профессиональные компетенции, они также испытывают позитивные изменения в личностном росте, в регуляции активности, в потребности профессионально развиваться и самореализовываться [4, с. 142].

Сегодня в педагогических колледжах всё ещё недостаточно внимания уделяют развитию самопознания, что препятствует формированию важных личностных и профессиональных качеств, профессиональной компетенции, оптимизации самосознания и реализации себя в профессиональной деятельности [6, с. 267].

Самопознание включает в себя несколько взаимосвязанных между собой компонентов: эмоциональный, который раскрывает отношение человека к самому себе; поведенческий – регуляция собственных форм активности; когнитивный, знания о своих качествах и умениях [1, с. 1017].

В нашем исследовании мы обратили внимание на поведенческий компонент самопознания, так как способность к саморегуляции главным образом отражает уровень осознания своих качеств и объективных возможностей, а также окружающей действительности (когнитивный компонент). Возможность понимания последствия и результатов своих действий взаимосвязано с отношением к себе, своим целям и жизненному опыту (эмоциональный компонент).

Цель нашего исследования изучение и сравнение уровня саморегуляции и способности к самоуправлению у двух групп студентов педагогического колледжа. В исследовании приняло участие 2 группы студентов 3-го и 4-го курсов. Выборку составили девушки от 18 до 20 лет, в количестве 48 человек, где 24 человек группы 3-го курса (группа 1) и 24 из группы 4-го курса (группа 2). Исследование проходило на базе частного профессионального образовательного учреждения «Московский

городской открытой колледж». Исследование проводилось с помощью опросника «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова.

Опросник состоит из восьми шкал:

- анализ противоречий, отражающий ориентировку субъекта в ситуации;
- прогнозирование, которое показывает способность на основе опыта настоящего и прошлого делать вывод о возможном будущем, предсказывать результаты;
- целеполагание, показывающее умение выбирать цели, соотносить их между собой;
- планирование, раскрывающее способность подбирать средства для достижения цели и последовательно их применять;
- критерии оценки качества, выявляет ориентировку индивида на те или иные критерии в оценке собственных действий и их результатов;
- принятие решений, определяющее решительность и смелость субъекта, а также способность формировать и следовать самоприказам;
- самоконтроль, отражает умение подвергнуть критике и оценить качество построенного плана действий и их выполнения;
- коррекция, которая показывает, как человек способен управлять своим поведением в ситуации меняющихся обстоятельств, перестраивать план при обнаружении в нём ошибок [2].

Полученные данные респондентов были подвергнуты математической обработке с помощью t-критерия Стьюдента для выявления достоверности различий средних значений учащихся третьего и четвертого курсов.

В результате проведённого исследования были выделены три уровня способности к самоуправлению студентов педагогического колледжа по каждой шкале: низкий, средний и высокий. Полученные результаты по двум группам представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты двух групп по шкалам способности к самоуправлению**

Аспекты способности к самоуправлению	Низкий уровень, %		Средний уровень, %		Высокий уровень, %	
	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа	1 группа	2 группа
Анализ противоречий	42	25	58	75	0	0
Прогнозирование	75	42	25	58	0	0
Целеполагание	63	37,5	29	37,5	8	25

Планирование	58	42	25	33	17	25
Критерии оценки качества	58	25	42	75	0	0
Принятие решений	54	29	46	54	0	17
Самоконтроль	33	33	50	33	17	34
Коррекция	29	21	71	79	0	0

Как видно из таблицы 1, студенты 3-го курса имеют следующие результаты: по шкале «Анализ противоречий» имеют 42 % (10 человек) – низкий уровень, 58 % – средний уровень (14 человек), высокий уровень 0 %.

По шкале «Прогнозирование» результаты показали, что у 75 % (18 человек) низкий уровень, 25 % (6 человек) имеют средний уровень, высокий уровень – 0 %.

По шкале «Целеполагание» получен результат: 63 % (15 человек) соответствует низкому уровню, средний уровень у 29 % (7 человек) и 8 % (2 человека) высокий уровень.

По шкале «Планирование» 58 % (14 человек) имеет низкий уровень, средний уровень у 25 % (6 человек), высокий у 17 % (4 человека).

По шкале «Критерии оценки качества» у 58 % (14 человек) выявлен низкий уровень, средний уровень у 42 % (10 человек) и высокий уровень – 0 %.

По шкале «Принятие решений» низкий уровень у 54 % (13 человек), средний уровень имеют 46 % (11 человек), высокий уровень – 0 %

По шкале «Самоконтроль» низкий уровень имеют – 33 % (8 человек), средний – 50 % (12 человек), высокий – 17 % (4 человека).

По шкале «Коррекция» респонденты получили 29 % (7 человек) по низкому уровню, по среднему – 71 % (17 человек), по высокому – 0 %.

Студенты педагогического колледжа 4-го курса по шкале «Анализ противоречий» имеют 42 % (10 человек) – низкий уровень, 58 % – средний уровень (14 человек), высокий уровень 0 %.

По шкале «Прогнозирование» результаты показали, что у 42 % (10 человек) низкий уровень, 58 % (14 человек) имеют средний уровень, высокий уровень – 0 %.

По шкале «Целеполагание» получен результат: 37,5 % (9 человек) соответствует низкому уровню, средний уровень у 37,5 % (9 человек) и 25 % (6 человека) высокий уровень.

По шкале «Планирование» 42 % (10 человек) имеет низкий уровень, средний уровень у 33 % (8 человек), высокий у 25 % (6 человека).

По шкале «Критерии оценки качества» у 25 % (6 человек) выявлен низкий уровень, средний уровень у 75 % (18 человек) и высокий уровень – 0 %.

По шкале «Принятие решений» низкий уровень у 29 % (7 человек), средний уровень имеют 54 % (13 человек), высокий уровень – 17 % (4 человека).

По шкале «Самоконтроль» низкий уровень имеют – 33 % (8 человек), средний – 33 % (8 человек), высокий – 34 % (8 человека).

По шкале «Коррекция» респонденты получили 21 % (5 человек) по низкому уровню, по среднему – 79 % (19 человек), по высокому – 0 %, низкий уровень способности к самоуправлению у 17 % (4 человек), средний – 83 % (20 человек), высокий уровень – 0 %

Полученные результаты мы подвергли статистической обработке с помощью t-критерий Стьюдента для выявления достоверности различий средних значений в группе 1-ой и 2-ой.

Мы предположили, что в обеих группах нет значительных различий в уровне осознанности саморегуляции и способности к самоуправлению (см. табл. 2).

*Таблица 2*

### Расчёт данных для t-критерия Стьюдента

	Результаты общей способности к самоуправлению группы 1	Результаты общей способности к самоуправлению группы 2
<b>Среднее арифметическое</b>	$M_1=22,4$	$M_2=24,5$
<b>Стандартное отклонение</b>	$\sigma_1= 4,1$	$\sigma_2= 4,3$
<b>Количество человек</b>	$n_1=24$	$n_2=24$

Поскольку значение  $t=1,72$  меньше уровня значимости  $df=2,013$  существенных различий между группами 1 и 2 нет.

Анализ полученных результатов показал, что студенты педагогического колледжа испытывают затруднения в осознанной способности к самоуправлению, что говорит о низком уровне самопознания в целом независимо от курса обучения.

Осознанное самоуправление, контроль и регуляция собственной активности предполагает понимание своих желаний, целей,

возможностей, а также адекватный уровень оценивания себя и реалистичный уровень притязаний. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что при неспособности человека к саморегуляции не развиты в достаточной мере знания о себе, что ставит перед нами задачу разработать психолого-педагогическую программу для повышения уровня самопознания у студентов педагогического колледжа. Самопознание – это не только изучение самого себя, это возможность к саморазвитию и самореализации, это важный элемент психологического благополучия личности и необходимое условие будущей успешной педагогической деятельности студентов педагогического колледжа.

### *Литература*

1. *Кохова Ю.А.* Самопознание и его роль в жизни человека // Вестник науки. 2024. Т. 2, № 1 (70). С. 1013–1036.
2. *Пейсахов Н.М., Габдреева Г.Ш.* Методические указания к лабораторным занятиям по психологии. Казань: Казанский университет, 1988. URL: Методические указания к лабораторным занятиям по психологии (дата обращения: 25.05.2025).
3. *Сорокоумова Е.А.* Психология самопознания в обучении. М.: МГОУ, 2010. 216 с.
4. *Сорокоумова Е.А.* Самопознание студентов в процессе продуктивной творческой деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы V-й Международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 ноября 2014 года. М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2014. С. 141–146.
5. *Сураева С.Г.* Решение психологических проблем студентов посредством самопознания и саморазвития // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 5-й международной научно-практической конференции. Махачкала, 25 июля 2014. Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Апробация», 2014. С. 29–30.
6. *Шальнева Н.В.* Развитие профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: материалы X Всероссийской молодёжной научно-практической конференции. Чита, 28 апреля 2017. Чита: Забайкальский государственный университет, 2017. С. 266–271.

**Липинская В.А.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Лесосибирский педагогический институт – филиал  
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»;  
vika.lipinskayi@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 5276-5525

Научный руководитель: **Яковлева Е.Н.,**  
кандидат физико-математических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 7497-9691

## **Роль семьи в формировании у детей финансовой грамотности**

***Аннотация.*** Данная статья представляет важность в развитии ребенка, как личности, и указывает на необходимость освоения финансовой грамотности в современном обществе. Финансовая грамотность включает знания, навыки и умения по эффективному управлению финансами, принятию обоснованных решений и планированию финансового будущего. Статья также предлагает советы по повышению финансовой грамотности детей, включая вовлечение их в различные жизненные ситуации для практического освоения финансовых навыков.

***Ключевые слова:*** финансовая грамотность, влияние семьи, финансово грамотный человек, карманные деньги, развитие финансовой грамотности у детей.

**Victoria Lipinskaya,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course;  
Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of  
Siberian Federal University;  
vika.lipinskayi@mail.ru  
eLibrary SPIN code: 5276-5525

Academic Adviser: **Elena Yakovleva,**  
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 7497-9691

## **The role of the family in the formation of financial literacy in children**

**Abstract.** This article is important in the development of a child as a person, and points to the need to master financial literacy in modern society. Financial literacy includes knowledge, skills, and abilities in effective financial management, informed decision-making, and financial future planning. The article also offers tips on improving children's financial literacy, including involving them in various life situations to practice financial skills.

**Keywords:** financial literacy; family influence; financially literate person; pocket money; development of financial literacy in childhood.

Многие слышали о финансовой грамотности. Часто говорят о её важности и необходимости в современном обществе. Но чтобы понять, почему она важна и необходима, необходимо рассмотреть само понятие. Финансовая грамотность – это не просто набор знаний, а целая совокупность навыков, установок и принципов поведения, направленных на улучшение финансового благополучия и качества жизни. Это способность эффективно управлять своими финансами, принимать обоснованные решения и планировать свое финансовое будущее. При этом финансовая грамотность не ограничивается бытовыми аспектами, а включает в себя взаимодействие с банковскими и финансовыми учреждениями, эффективное использование финансовых продуктов и беспристрастную оценку местных и национальных экономических условий в целом. Финансовая грамотность – это знания о том, как стать финансово состоятельным, как справляться с кризисами, как уменьшить стресс, связанный с деньгами, и как получить доступ к финансовым продуктам.

Из этих определений можно сделать вывод, что финансовая грамотность – это знания, навыки и умения, которыми человек должен обладать и уметь применять в повседневной жизни.

Финансово грамотный человек – это человек, который:

- знает, как планировать личный или семейный бюджет;
- ведет учет доходов и расходов;
- распределяют бюджет таким образом, чтобы расходы не превышали доходы;
- откладывает деньги, то есть регулярно откладывает небольшую сумму (не менее 10 % от дохода);
- тщательно обдумывает и принимает оптимальные финансовые решения в повседневных и долгосрочных ситуациях;

- осведомлен о финансовых мошенничествах и знает, как защитить себя;
- понимает свои права как налогоплательщика и потребителя;
- знает, как обращаться с информацией.

Финансовая грамотность играет важную роль в жизни современного человека. Она помогает принимать осознанные финансовые решения, управлять бюджетом и планировать расходы на будущее. Семья является первым местом, где ребенок получает начальные знания и навыки в этой области. Обратимся к вопросу о роли семьи в развитии финансовой грамотности: ниже перечислены ее важнейшие вехи.

1. Пример поведения. Родители, демонстрирующие финансовую ответственность, формируют у ребенка правильное отношение к деньгам. Если в семье обсуждаются деньги, расходы и сбережения, ребенок с ранних лет осваивает основы финансовой грамотности.

2. Обучение через практику. Совместные покупки, ведение домашнего бюджета или даже простое объяснение, зачем важны сбережения, помогает детям понять ценность денег.

3. Открытость в обсуждениях. Обсуждение финансовых вопросов в семье уменьшает страх и неуверенность, связанные с деньгами. Ребенок учится задавать вопросы и искать ответы, развивая критическое мышление.

4. Участие в семейных решениях. Включение детей в обсуждения принятия финансовых решений (например, выбор между покупкой игрушки или поездкой) помогает им осознать важность выбора и бюджетирования.

Для того, чтобы повысить финансовую грамотность детей, прежде всего, нужно рассказывать о доходах семьи и, по возможности, показывать им, чем занимаются их родители и сложность их профессии. Очень важно доносить до детей, что труд других людей нужно уважать и что деньги – это не то, что они можно получить внезапно, их нужно зарабатывать самим.

Следующий шаг – вовлечение детей в несколько жизненных ситуаций.

1. Покупка товаров в магазине, оплата их наличными и получение сдачи. Родителям необходимо обращать внимание детей на:

- то, как выбрать товар – из списка или то, что им нравится;
- необходимость проверять сдачу;

- важность проверки чека на кассе – нужно пересчитать стоимость покупки и сопоставить ее с суммой на чеке.

2. Сравнение цены на один и тот же товар в разных магазинах.

3. Планирование, в каких магазинах делать покупки.

4. Сравнение цены на один и тот же товар в одном и том же магазине в разное время. Важно договариваться с ребенком и наблюдать, как меняются цены на товары повседневного спроса (молоко, творог и т.д.) (например, записывать за неделю или месяц).

5. Понимание разницы между игровыми (сувенирными) и реальными деньгами. Родителям следует обратить внимание детей на то, что игровые деньги считаются мошенническими и никогда не должны использоваться в качестве платежного средства.

Обсудив с детьми эти моменты, можно перейти к теме карманных денег. Во-первых, карманные деньги – это сумма денег, которую родители выделяют своим детям на их нужды. Финансовая грамотность лучше всего развивается, когда дети учатся управлять своими собственными деньгами. Распоряжаясь собственными деньгами, дети с ранних лет учатся планировать свои расходы. Этот полезный навык пригодится в будущем. Рассмотрим основные преимущества наличия у детей карманных денег.

1. Бюджетирование. Получая карманные деньги, дети учатся планировать свои расходы, распределяя деньги на разные потребности и желания. Это помогает развивать навыки финансового планирования.

2. Ответственность. Дети учатся принимать решения о том, как тратить свои средства, что способствует формированию чувства ответственности за свои действия.

3. Сбережения. Наличие карманных денег может мотивировать детей откладывать часть средств на будущие покупки, что развивает привычку к сбережениям.

4. Умение сравнивать. Дети начинают осознанно подходить к выбору, сравнивая цены, качества и преимущества товара, что развивает навыки критического мышления.

Карманные деньги также помогают развивать жизненные навыки.

1. Принятие решений. Дети сталкиваются с необходимостью выбирать, что им купить, и эти решения учат их думать о последствиях своих действий.

2. Осознание рыночной стоимости. Получая возможность тратить, дети начинают понимать, сколько стоят разные товары, и формируют представления о финансовой ценности.

3. Понимание концепций долгов и кредита. Обсуждая возможность занимать или брать в долг, родители могут объяснить детям реальный смысл этих понятий.

В эмоциональном развитии наличие у ребенка карманных денег помогают в следующих моментах.

1. Уверенность в себе. Успешные финансовые решения повышают самооценку и уверенность ребенка в своих способностях управлять деньгами.

2. Умение справляться с неудачами. Если ребенок потратил карманные деньги неправильно, это может стать важным уроком о том, что не все покупки могут быть удачными.

Личность ребенка школьного возраста уже во многом сформировалась, но он все еще находится в процессе поиска жизненных ориентиров. Опыт, полученный в этот период, часто сопряжен с финансовыми затратами. Кроме того, карманные деньги помогают детям социализироваться в коллективе, не чувствовать себя «белой вороной» на фоне более обеспеченных одноклассников. Потребность в карманных деньгах у подростков выше. Подростки хотят иметь собственные средства, чтобы удовлетворять свои потребности: покупать перекусы, оплачивать проезд, приобретать сладости, оплачивать проезд и другие мелочи.

Многие родители считают, что карманные деньги – необходимый инструмент для воспитания правильных финансовых привычек. Но есть и те, кто относится к наличию карманных денег негативно. Это связано с тем, что дети быстро привыкают к тому, что у них есть деньги, и могут перестать ценить свои карманные деньги или тратить их на ненужные вещи.

Экономисты придерживаются в данном вопросе такой точки зрения. В первую очередь, карманные деньги – это не награда за хорошее поведение или за помощь по дому. Цель использования карманных денег: научить детей тратить деньги, совершая различные покупки и неся ответственность за свой выбор. Поэтому, если вы контролируете слишком много, смысл в выдаче детям денег теряется.

Важно постепенно обучать детей основам финансов с раннего возраста, начиная с простых понятий о деньгах, а затем переходя к более сложным темам, таким как бюджетирование и инвестиции. Карманные деньги следует рассматривать как способ дать ребенку свободу выбора, а не как средство для оплаты регулярных расходов, таких как транспорт или обеды в школе. Если ребенок тратит все свои средства сразу, не стоит его

осуждать; лучше обсудить с ним его чувства и последствия таких действий. При необходимости можно давать деньги меньшими суммами чаще. Использовать карманные деньги для манипуляций или шантажа недопустимо.

Необходимо рассмотреть адекватность суммы карманных денег. Сумма должна соответствовать вашим финансовым возможностям. Даже если друг ребенка получает десятую часть вашей зарплаты в неделю, не стоит выдавать своему ребенку больше средств, чем вы можете себе позволить. Если ребенок понимает ваше финансовое положение, он примет это спокойно. В противном случае объясните ему значение семейного бюджета и необходимость контроля расходов. Детям шестого класса нетрудно согласиться с вашим мнением и высказать свои мысли. Не реагируйте негативно на капризы ребенка, ведь этот возраст тесно связан с подростковым возрастом и кризисом. Важно налаживать доверительные отношения, помогать и поддерживать ребенка в этот период.

Для развития финансовой грамотности у школьников существует несколько методов и стратегий.

1. Уроки финансовой грамотности: важно внедрить обучение финансовой грамотности в школьные учебные планы. Уроки могут включать изучение бюджетирования, управления личными финансами, основ инвестирования и понятий о кредитах.

2. Финансовые игры и симуляторы: использование интерактивных игр и симуляторов помогает школьникам понять основы финансов через практические упражнения.

3. Участие в финансовых проектах: организация финансовых проектов или мероприятий, таких как ярмарки бизнес-идей или финансовые соревнования, помогает школьникам развить навыки финансового планирования и управления.

4. Практические уроки: позвольте школьникам управлять своими карманными деньгами или участвовать в семейном бюджете, чтобы приобрести опыт управления финансами.

5. Обсуждение финансовых решений: важно вести открытые разговоры с детьми о финансах, обсуждать сложности и принимать совместные решения о финансовых вопросах.

### *Литература*

1. *Корлюгова Ю.Н., Половникова А.В.* Финансовая грамотность: материалы для родителей. 5–7 классы общеобразоват. орг. М.: ВАКО, 2018. 80 с.

**Лыхина Е.В.**,  
студент 2 курса магистратуры,  
Факультет политических и социальных технологий,  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
социальный университет»;  
lyxina2001@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 1119-5400

Научный руководитель: **Аникеева О.А.**,  
кандидат исторических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 4084-6409

## **Особенности организации поддержки детей из неполных семей в Москве**

*Аннотация.* В современной России семья остается основополагающей ценностью, однако многие семьи сталкиваются с серьезными жизненными трудностями, которые негативно сказываются на детях. В данной статье уделяется внимание проблеме неполных семей, причинам их возникновения и необходимости социальной защиты и поддержки. Подчеркивается роль семьи в развитии ребёнка и важность государственной поддержки для социально уязвимых категорий семей для благополучия детей и социальной стабильности общества.

*Ключевые слова:* семья; социальная поддержка; трудная жизненная ситуация; неполные семьи; социальная работа; поддержка детей; семьи с детьми, семейный центр; досуг.

**Ekaterina Lykhina**,  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Faculty of Political and Social Technologies,  
Russian State Social University;  
lyxina2001@mail.ru  
SPIN-code eLibrary: 1119-5400

Academic adviser: **Olga Anikeeva**,  
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 4084-6409

## Features of the organization of support for children from single-parent families in Moscow

**Abstract.** In modern Russia, the family remains a fundamental value, but many families face serious life difficulties that negatively affect their children. This article focuses on the problem of single-parent families, the causes of their occurrence and the need for social protection and support. The role of the family in child development and the importance of state support for socially vulnerable categories of families for the well-being of children and the social stability of society are emphasized.

**Keywords:** family; social support; difficult life situation; single-parent families; social work; child support; families with children, family center; leisure.

Семья является главной ценностью в жизни каждого человека и общества. В современной России наблюдается увеличение числа семей, которые испытывают определенные жизненные трудности. Особенно пагубно такое положение отражается на детях.

По А.В. Мудрику, «семья – это малая группа, основанная либо на браке, либо на кровном родстве, либо на общности жилья и бюджета, либо на длительной эмоциональной привязанности, члены которой связаны взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [3]. Семья – это круг лиц, которые связаны между собой личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями, вытекающими из заключения брака, родства, усыновления или иной формы принятия детей на воспитание. Семейное воспитание – процесс целенаправленного воздействия родителя (законного представителя), членов семьи на формирование и развитие личности ребенка (Е.Н. Приступа) [1, с. 251]. Его основная цель – обеспечить полноценную и счастливую жизнь взрослого человека.

В Российской Федерации на государственном уровне ведётся постоянная работа по совершенствованию отечественной семейной политики путём разработки концепции, определяющей основные задачи и направления социальной поддержки семей. Особое внимание в текущий период уделено созданию системы реагирования на нарушение прав ребёнка, а также подготовке и повышению квалификации специалистов, осуществляющих работу с семьёй и детьми, на качественно новом уровне [9].

В России проводится политика социальной защиты отдельных категорий населения. Одним из направлений такой политики является социальная защита и создание благоприятных условий для неполных семей.

В настоящее время причины формирования неполных семей могут быть разнообразными, зависящими от множества факторов. К самым распространенным относят: *развод родителей* (по данным Росстата, в январе 2022 года зарегистрировано 44 тыс. 640 разводов; в сентябре 2023 года зарегистрировано 55 тыс. 626 разводов); *смерть одного из родителей* (погибшие участники специальной военной операции; смерть вследствие болезни и несчастного случая); *внебрачное рождение ребенка* (согласно данным статистического бюллетеня «Естественное движение населения РФ за 2022 год», более 297 тыс. детей в 2022 году в РФ родились вне брака) [4].

Органы службы занятости регионов России приняли свыше 726 тысяч обращений от родителей, занятых воспитанием несовершеннолетних, включая около 13 тысяч заявок от одиноко живущих мам и пап. За прошедший 2022 год почти 58 тысяч родителей повысили квалификацию или прошли дополнительное обучение, среди них было примерно 1,5 тысячи одиночек.

Семья – социальная среда, обеспечивающая полноценное психическое развитие ребенка. Именно в ней происходит формирование и закрепление социально значимых моделей поведения, которые в дальнейшем становятся социально значимыми личностными качествами.

Многие семьи не способны в полной мере реализовывать предписываемые обществом функции. Это, чаще всего, неполные, многодетные либо малообеспеченные семьи, семьи, в которых есть проблемы с различными видами зависимости, с ограниченными возможностями здоровья и некоторые другие категории. Таким семьям особенно нужна помощь и поддержка со стороны государства. Важность оказания помощи неполным семьям неоспорима, поскольку она напрямую влияет на благополучие и развития детей, а также на социальную стабильность общества в целом.

Для поддержки московских семей в Москве работают городские организации: 17 «Моих семейных центров» во всех округах столицы [4], а также Кризисный центр помощи женщинам и детям, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних «Возрождение» и «Алтуфьево».

Работники центров занимаются налаживанием взаимопонимания между поколениями, консультируют по юридическим вопросам и поддерживают психологически, проводят тренинговые сессии, обучающие мероприятия и разнообразные активности. Если возникает потребность, семьям предоставляются целевые социальные выплаты в виде электронных сертификатов на приобретение продуктов питания, одежды и бытовых приборов. Для удобства москвичей на портале создан раздел «Онлайн-консультации», где каждый житель города может оставить свое обращение, и с ним свяжутся в течение одного рабочего дня.

Психологи семейных центров, специалисты по работе с семьей оказывают помощь неполным семьям – внимательно изучают состояние ребенка, исследуют разные сферы его жизни, взаимодействуют со всей семьей в целом. Таким образом, у ребенка появляется возможность гармоничного развития. Если семья сталкивается с проблемами и нуждается в поддержке, необходимо обратиться в Семейный центр. Специалисты помогают в самых разных ситуациях.

Программа оплачиваемых стажировок «Лето в новом формате» – в данном проекте участвуют подопечные городских семейных центров – подростки из малообеспеченных, многодетных или неполных семей, дети, оставшиеся без попечения родителей и находящиеся в трудной жизненной ситуации, а также дети из семей участников СВО, проживающих в городе Москве. Еще один проект для подростков – «ПРОгероев», разработанный специально для воспитанников семейных центров столицы.

В Москве работает около 30 тысяч некоммерческих организаций, более 10 тысяч из них – социально ориентированные. Например, благотворительная организация «Крепкая семья» поддерживает семьи с несколькими детьми, одиноких родителей, малообеспеченных граждан и родителей, заботящихся о детях с ограниченными возможностями. Помимо предоставления материальной поддержки, специалисты центра обеспечивают такие семьи разнообразными культурными мероприятиями и экскурсиями. Благотворителями проекта «Крепкая семья» являются многие предприниматели Москвы, регулярно устраивающие детские праздники, вручающие подарки и организующие угощения [6].

Кризисный центр помощи женщинам и детям также организует мероприятия для детей от 6 до 12 лет с целью интересно и с пользой провести летние каникулы. В программе предлагают: прогулки на свежем воздухе; творческие мастер-классы; весёлые спортивные соревнования и игры; развлекательно-познавательные программы; выездные

мероприятия. Также центр организует группы кратковременного пребывания для детей от 1,5 до 3 лет и для детей от 7 лет. В комфортной обстановке дети проведут свободное от учёбы время интересно и с пользой – высококвалифицированные педагоги, индивидуальный подход, детские тренинги с психологом, творческие мастер-классы, музыкальные и спортивные занятия. Стратегия кризисного центра помощи женщинам и детям – предоставление проживания, обеспечение максимально полной реабилитации и адаптации в обществе и семье, мобилизация ресурсов для преодоления сложных жизненных ситуаций, содействия сохранению семей несовершеннолетних и юных матерей, профилактика насилия в отношении женщин и детей, повышение родительской компетентности и ответственности у мужчин. Как заявляет Н. Б. Завьялова – директор ГБУ «Кризисный центр помощи женщинам и детям»: *«Безвыходных ситуаций не бывает: главное, чтобы в трудную минуту было кому подставить плечо. Открывшийся в столице кризисный центр станет этим «плечом», на которое всегда может опереться любая москвичка, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации»* [5].

Эффективность семейной политики достигается путем комплексного подхода во всех сферах общественной жизни: от организации и идеологии до информационного пространства, жилья, инфраструктуры, медицины, образования и экономики. Государство и семья выступают союзниками, совместно берущими на себя обязанности и риск ради процветания как отдельных домохозяйств, так и страны в целом.

В столице принят и действует закон города Москвы «О социальной поддержке семей с детьми в городе Москве» от 23 ноября 2005 г. № 60, направленный на создание условий для повышения уровня жизни семей с детьми, включая неполные семьи, и регулирующие отношения по предоставлению им денежных выплат и других мер социальной поддержки [5].

Государственные социальные учреждения, некоммерческие организации и участие общественности в жизни семей играют ключевую роль в создании поддерживающей среды. Однако для достижения наилучших результатов требуется постоянное обновление программ и интеграция инновационных технологий. Для помощи неполным семьям в современных условиях необходимо учитывать все факторы, своевременно изменять и корректировать индивидуальный подход к каждому конкретному случаю, развивать комплексность в коррекции ситуации.

### *Литература*

1. *Кабанов В.Л., Лыхина Е.В.* Влияние «трудной жизненной ситуации» на семейные ресурсы по воспитанию детей // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. Т. 1. Ч. 2. С. 250–254.
2. *Кузнецова Е.В.* Особенности аффективной сферы дошкольников из неполных семей // Конструктивные педагогические заметки. 2022. № 10–1(17). С. 190–200.
3. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студентов вузов. М.: Академия, 2007. 224 с.
4. О нас // Портал «Мой семейный центр». URL: <https://xn--e1aaansaqlcc7aew1d7d.xn--80adxhks/about/> (дата обращения: 10.06.2025).
5. О социальной поддержке семей с детьми в городе Москве (с изм. на 25.12.2024 года). Закон города Москвы от 23 ноября 2005 г. № 60. URL: <https://docs.cntd.ru/document/3662941> (дата обращения: 18.06.2025).
6. Помощь семьям, молодежи и представителям старшего поколения: как столица поддерживает некоммерческие организации // Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы. URL: <https://dszn.ru/press-center/news/12079> (дата обращения: 29.05.2025).
7. *Приступа Е.Н.* Ресурсные технологии в работе с семьей и детьми, находящейся в трудной жизненной ситуации // Детство, открытое миру: сб. материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 23 марта 2021. Омск: Омский гос. пед. ун-т», 2021. С. 32–35.
8. *Прохорова О.Г., Виниченко Е.А.* Организация социальной работы с семьей: методическое пособие. М.: ИДПО ДТСЗН, 2017. 91 с.
9. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420217344> (дата обращения: 18.06.2025).
10. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е.И. Холостовой. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. 1032 с.

11. Семейный кодекс Российской Федерации. 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/) (дата обращения: 15.06.2025).
12. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебник и практикум для среднего профессионального образования / под ред. Е.Н. Приступы. М.: Юрайт, 2024. 465 с.
13. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 08.06.2025).

**Любезнова Д.В.**,  
студент 3 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
darya.lyubeznova.06@mail.ru

Научный руководитель: **Крапива Т.Ю.**,  
преподаватель высшей категории  
SPIN-код eLibrary: 7548-8468

### **Психолого-педагогическое сопровождение развития дружеских связей у младших школьников в работе учителя начальных классов**

***Аннотация.*** В статье рассматриваются психологические аспекты дружбы в младшем школьном возрасте. В этот период дружба приобретает особое значение, играя ключевую роль в социальном, эмоциональном и когнитивном развитии детей. Статья раскрывает основные характеристики дружеских отношений в данной возрастной группе, такие как взаимопомощь, доверие, эмоциональная поддержка и совместная деятельность. Выявлены факторы, влияющие на формирование дружбы, включая семейные ценности, уровень социализации и индивидуальные особенности детей. Особое внимание уделено кризисам дружбы, возникающим в результате конфликтов, изменяющихся интересов или перехода в новую школу. Статья опирается на данные современных психологических исследований и содержит практические рекомендации для педагогов по поддержанию и развитию дружеских связей у детей, способствующих их гармоничному развитию. Автором делается вывод о важности дружбы как одного из факторов, способствующих успешной социализации и психологическому благополучию младших школьников.

***Ключевые слова:*** младший школьный возраст; дружба; психологические особенности; навыки общения; дети.

**Darya Lyubeznova,**  
3<sup>rd</sup> year student of College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
darya.lyubeznova.06@mail.ru

Academic adviser: **Tatyana Krapiva,**  
Teacher of the highest rank  
SPIN-code eLibrary: 7548-8468

## **Ways to maintain and develop friendships among primary school children in the work of primary school teachers**

**Abstract.** The article examines the psychological aspects of friendship in primary school age, because it is during this period that friendship acquires special significance, playing a key role in the social, emotional and cognitive development of children. The article reveals the main characteristics of friendly relations in this age group, such as mutual assistance, trust, emotional support and joint activities. The factors influencing the formation of friendship are also discussed, including family values, the level of socialization and individual characteristics of children. Particular attention is paid to friendship crises that arise as a result of conflicts, changing interests or moving to a new school. The article is based on data from modern psychological research and contains practical recommendations for teachers on maintaining and developing friendly relations among children, contributing to their harmonious development. The author emphasizes the importance of friendship as one of the factors contributing to successful socialization and psychological well-being of primary school students.

**Keywords:** primary school age; friendship; psychological characteristics; communication skills; children.

В настоящее время вопрос развития представлений о дружбе у детей младшего школьного возраста приобретает особую значимость. Способность устанавливать дружеские связи играет важную роль в социальной адаптации, однако современные дети, активно осваивая цифровые технологии, испытывают трудности в налаживании межличностных контактов. Проблема общения и дружеских отношений занимает одно из центральных мест в современной психологии. Оно

является ключевым фактором успешной деятельности. Помимо взаимодействия в учебное время, младшие школьники являются участниками дружеских отношений, психологические аспекты которых недостаточно изучены.

Опыт взаимодействия с другими людьми влияет на развитие личности и самосознания ребенка. В современной начальной школе проблема психологического благополучия детей становится особенно актуальной.

Под дружбой обычно подразумевают глубокое и искреннее чувство, основанное на доверии и открытости. Дружба – это глубокая привязанность, основанная на общности взглядов, интересов и симпатии, проверенная временем и трудностями. Она является добровольным союзом, основанным на доверии и поддержке. Дружба помогает преодолевать трудности, находить решения и испытывать радость от успехов друга [4, с. 3–4; 12].

С началом обучения в школе меняется социальное окружение ребенка. Дети, ранее не посещавшие детский сад, впервые становятся частью формального коллектива. Общение младших школьников со сверстниками отличается разнообразием коммуникативных действий и эмоциональной насыщенностью [5, с. 114]. Дети спорят, убеждают, успокаивают, выражают различные эмоции. В общении с другими детьми проявляются сложные формы поведения, такие как лицемерие и обида.

В младшем школьном возрасте общение детей претерпевает значительные изменения. Меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Происходит изменение положения ребенка в семье и расширение его социального мира. Общение со сверстниками становится все более важным для развития навыков межличностного взаимодействия и нравственного поведения [7, с. 88].

В группах часто выделяются лидеры, обладающие определенными качествами, такими как ум, ловкость или инициативность. Дети любят делиться историями и рассказами, что способствует повышению статуса в группе [5, с. 114].

Общение со сверстниками может быть товарищеским или приятельским. В этом возрасте формируется феномен дружбы как индивидуально-избирательных отношений, основанных на взаимной привязанности и симпатии. Дружба способствует развитию самосознания и чувства причастности. Опыт партнерских отношений формирует у детей уверенность в себе и повышает самооценку. Дети учатся полагаться на отношения для преодоления личных границ и расширения мировоззрения.

К 9 годам отношение к дружбе становится более осознанным. Ребенок понимает ценность близких союзников и способен к сопереживанию. Появляются тесные дружеские отношения с лучшим другом, которые могут быть источником радости и огорчений. Дружеские отношения помогают преодолевать эмоциональные кризисы и конфликты [5, с. 114].

Младший школьный возраст представляет собой благоприятный период для интенсивного развития и установления дружеских взаимоотношений между учащимися, а также формирования у них способности ориентироваться в различных социальных ситуациях. Поддержка и укрепление дружеских связей – одна из приоритетных задач образовательного процесса в начальной школе. С этой целью педагог использует разнообразные подходы и методы для формирования у учеников представления о дружбе.

Современный педагог должен обладать не только знаниями и компетентностью, но и развитыми коммуникативными навыками, умением эффективно взаимодействовать и работать в команде. Целенаправленное построение диалога между учителем и учениками, а также между самими учащимися, способствует сплочению коллектива, формированию позитивных ценностей и оказанию психолого-педагогической поддержки школьникам. Дружеские отношения успешно развиваются в процессе совместной деятельности учеников. Различные формы организации обучения и общения – парные, групповые, коллективные – в сочетании с актуальным для младших школьников содержанием – создают благоприятные условия для формирования межличностных отношений в классе и самореализации каждого ученика.

Для поддержания и развития дружеских связей между младшими школьниками нами были разработаны следующие рекомендации для учителей начальных классов.

- *Организация коллективообразующих игр.* Такие активности способствуют формированию сплоченного коллектива.

- *Формирование классных традиций и участие в общешкольных мероприятиях.* Участие в коллективных делах способствует укреплению связей и проявлению социальной активности.

- *Создание условий для коллективного сопереживания значимым событиям.* Важно стимулировать эмоциональное вовлечение каждого ребенка в жизнь класса, что возможно при наличии активной позиции учителя.

- *Внедрение общечеловеческих ценностей в школьную среду.* Необходимо поощрять открытость, доброжелательность и конструктивное разрешение конфликтов, основанное на уважении интересов каждого участника.

- *Создание комфортных условий для пребывания детей в школе.* Повышение уровня комфорта и установление устойчивых положительных отношений между учениками играют ключевую роль в их социализации.

- *Развитие коммуникативной культуры.* Направление усилий на обучение навыкам общения и сотрудничества поможет укрепить дружеские связи.

- *Формирование эмпатийных способностей среди членов группы.* Стимулирование интереса к познанию друг друга и развитие толерантности крайне важны для формирования дружеских отношений.

- *Особая работа с «отвергнутыми» детьми.* Привлечение этих учеников к совместной деятельности предоставит им возможность раскрыть свои способности.

- *Организация групповой работы.* Рекомендуется формировать подгруппы из сильных и слабых учеников, основываясь на принципах взаимопомощи и поддержки.

- *Установление классовых правил дружбы.* Создание общих правил способствует формированию здоровой атмосферы в классе.

- *Ведение «Дневника класса».* Предоставление каждому ученику возможности поделиться интересными фактами о себе, а также занесение этих записей в альбом под фотографией, способствует более глубокому взаимопониманию и знакомству.

- *Организация совместных выездов и экскурсий.* Такие мероприятия способствуют улучшению межличностных отношений обучающихся.

Изучение дружеских связей среди детей младшего школьного возраста имеет большое значение, поскольку тесно связано с формированием личности и особенностями социального поведения. Именно в этот период дети начинают активно общаться со сверстниками, что играет существенную роль в их социальном и эмоциональном развитии. Дружба оказывает определяющее влияние на формирование коммуникативных навыков, умения работать в команде и находить решения в спорных ситуациях, что напрямую сказывается на способности ребенка адаптироваться в социуме.

Кроме того, анализ феномена дружбы может быть полезен для предотвращения социальной изоляции и травли. Понимание механизмов

развития дружеских отношений позволяет разрабатывать образовательные программы, ориентированные на создание благоприятной и поддерживающей атмосферы в образовательных учреждениях. Исследование дружбы также помогает понять, как дети учатся выражать собственные эмоции и распознавать чувства других, что является фундаментом для развития эмоционального интеллекта. Поддержка со стороны товарищей помогает детям преодолевать трудности, повышая их психологическую устойчивость и чувство защищенности. Опираясь на вышеизложенное, а также на существующие методические разработки, нами были сформулированы общие правила дружбы для класса, объединенные под названием «*Наш дружный класс*». Частичная апробация этих правил проводилась на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школы № 1279» в 3 «Д» классе.



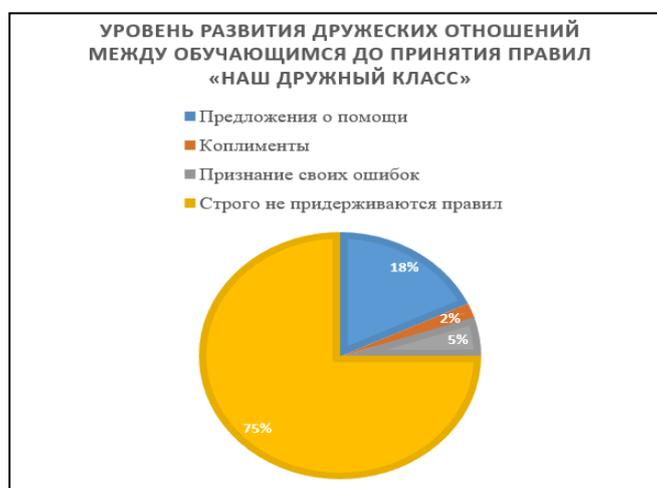
*Рис. 1.* Общие правила дружбы в классе «Наш дружный класс»



*Рис. 2.* Правила «Наш дружный класс» в классном уголке 3 «Д» класса

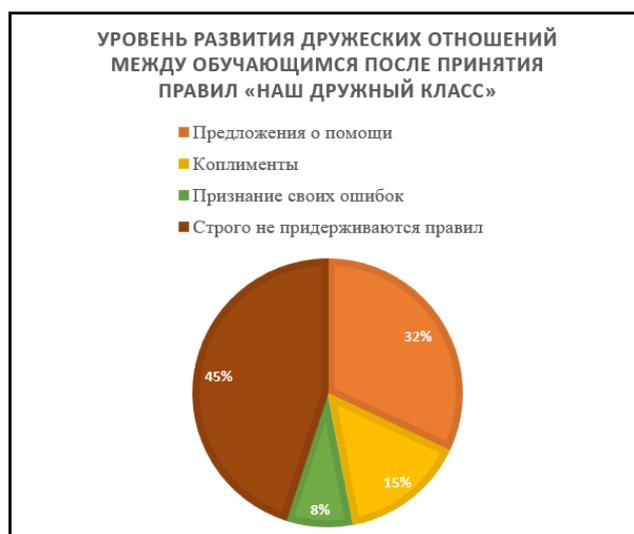
Для исследования уровня развития дружеских отношений между обучающимися младшего школьного возраста разработанные правила были оформлены в классном уголке 3 «Д» класса (см. рис. 2). С помощью наблюдения мы смогли прийти к следующим выводам:

До появления правил в классе только 18 % обучающихся предлагали свою помощь одноклассникам, 5 % обучающихся могли признать свою ошибку в случае неправоты и только 2 % обучающихся могли сделать комплимент кому-либо из одноклассников. Остальные обучающиеся не придерживались ни одного из вышеперечисленных пунктов, и, можно сказать, не соблюдали правила. (см. Рис. 3)



**Рис. 3.** Диаграмма «Уровень развития дружеских отношений между обучающимися до принятия правил «НАШ ДРУЖНЫЙ КЛАСС»»

С появлением правил в классе, показатели значительно улучшились. Предложения о помощи одноклассникам стали поступать гораздо чаще (32 %), большее количество обучающихся начало признавать свои ошибки, не боясь того, что они могут быть не правы (8 %), а комплименты стали неотъемлемой частью коллектива, их стало делать гораздо большее количество учеников (15 %). Общее количество учащихся, не соблюдающих правило, значительно снизилось. (см. Рис. 4)



**Рис. 4.** Уровень развития дружеских отношений между обучающимися после принятия правил «НАШ ДРУЖНЫЙ КЛАСС»

Общение с товарищами необходимо каждому. Наиболее глубокий анализ этой темы представлен в трудах И.С. Кона, который посвятил этому вопросу целую монографию, названную «Дружба» [8, с. 114].

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что дети младшего школьного возраста активно осваивают умения коммуникации. В этот период времени особенно интенсивно формируются приятельские связи. Приобретение навыков социального взаимодействия в коллективе сверстников и способность выстраивать товарищеские отношения является одной из ключевых задач развития на данном этапе. Если в этом возрасте ребенок не испытывает удовольствия от обучения, не обретет веру в свои силы и возможности, то наверстать упущенное будет сложнее. Исправить положение ребенка в системе личных отношений со сверстниками также будет сложнее.

Таким образом, в данный возрастной период дружба перестает быть просто способом взаимодействия, а становится важным фактором, способствующим развитию коммуникативных навыков, эмпатии и умения работать в команде. Более того, дружба в младшем школьном возрасте создает благоприятный эмоциональный климат, что, в свою очередь, оказывает влияние на процесс обучения и общую атмосферу в классе. Внедрение разработанных методических рекомендаций и принципов поможет не только укрепить товарищеские связи в школьной среде, но и подготовить детей к более сложным формам социального взаимодействия в будущем. Таким образом, дружба играет определяющую роль в развитии младших школьников, открывая перед ними новые перспективы и

возможности для личностного роста и формирования их социальной идентичности.

### *Литература*

1. *Альберони Ф.* Дружба. М.: Прогресс, 2012. 521 с.
2. *Бодалев А.А.* Личность и общение: избр. тр. М.: Педагогика, 2013. 654 с.
3. *Бреслав Г.М.* Психология эмоций. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2014. 544 с.
4. *Гавриловец К.В.* Дружба, товарищество, любовь. Минск: Нар.асвета, 1981. 48 с.
6. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 2014. 574 с.
7. *Каган М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 2012. 319 с.
8. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Мн.: Изд-во БГУ, 2014. 352 с.
9. *Кон И.С.* Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 2013. 255 с.
10. *Кон И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2014. 255 с.
11. *Кон И.С.* Психология младшего школьного возраста. М.: Просвещение, 2012. 175 с.
12. *Кон И.С.* Психология детской дружбы. М.: Знание, 2014. 91 с.
13. *Кон И.С., Лосенков В.А.* Проблемы исследования дружбы // Педагогика. 2014. № 10. С. 35-45.
14. *Кондратьева С.В.* Межличностное познание и его роль в общении. М.: Просвещение, 2012. 275 с.
15. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2012. 183 с.
16. *Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 2013. – 423 с.
17. Мир детства. Младший школьник / сост.: А.В. Захарова, В.И. Слободчиков. М.: Педагогика, 1981. 398 с.

**Лю Цзянэ,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
1171507992@qq.com

Научный руководитель: **Шарай Н.А.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 3136-6128

### **Сопровождение талантливых учащихся в китайской школе**

*Аннотация.* В статье анализируются ключевые принципы построения эффективной модели психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на раскрытие потенциала талантливых учащихся в китайской неполной средней школе. Особое внимание уделяется рассмотрению этапов разработки модели, включая диагностику талантов, индивидуализацию образовательного маршрута и психологическую поддержку. Представлены основные подходы к выявлению одаренных детей, особенности организации индивидуального планирования с учетом китайского образовательного контекста, а также роль семьи и необходимость междисциплинарного взаимодействия специалистов. Подчеркивается значимость предложенной модели для повышения качества образования и создания благоприятной среды для развития талантливых школьников.

*Ключевые слова:* модель психолого-педагогического сопровождения, китайская неполная средняя школа, талантливые ученики, потенциал учащихся, Китай, образование.

**Liu Jiang,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
1171507992@qq.com

Academic adviser: **Nadezhda Sharay,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 3136-6128

## Support for Talented Students in Chinese Schools

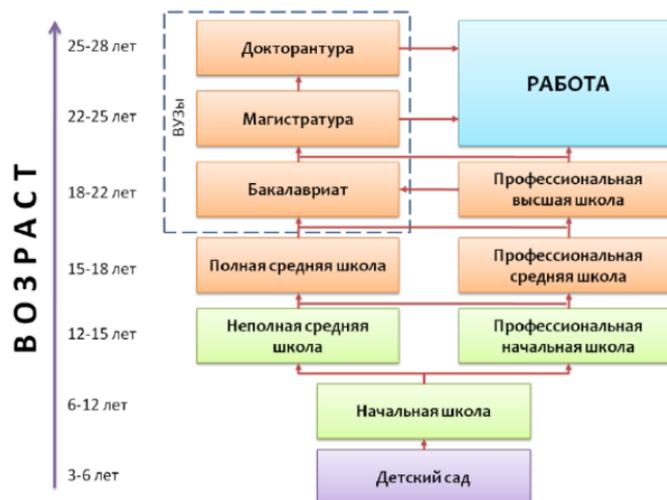
**Abstract.** The article analyzes the key principles of building an effective model of psychological and pedagogical support, focused on unlocking the potential of talented students in Chinese lower secondary schools. Particular attention is paid to the consideration of the stages of model development, including talent diagnostics, individualization of the educational path, and psychological support. The main approaches to identifying gifted children, the specifics of organizing individual planning taking into account the Chinese educational context, as well as the role of the family and the need for interdisciplinary interaction of specialists are presented. The importance of the proposed model for improving the quality of education and creating a favorable environment for the development of talented students is emphasized.

**Keywords:** model of psychological and pedagogical support, Chinese incomplete secondary school, talented students, potential of students, China, education.

Психолого-педагогическое сопровождение талантливых учащихся становится важным направлением в современной образовательной практике. Оно направлено на создание условий для максимального раскрытия потенциала учащихся, поддержание их мотивации и успешной адаптации в социуме. Особое значение приобретает данная проблема в условиях китайской неполной средней школы, где акцент делается на академические достижения и развитие интеллектуальных способностей. Однако полноценное сопровождение предполагает учет не только когнитивных характеристик, но и социально-эмоциональных факторов, которые играют значительную роль в формировании личности талантливого школьника.

Китайская система образования имеет глубокие исторические корни и отличается высокой степенью структурированности и строгих стандартов. Вместе с тем, современная тенденция глобализации образования, новые вызовы информационного века и рост интереса к творческому мышлению ставят перед школами Китая задачу адаптироваться к новым реалиям. Одним из путей решения этой задачи является разработка эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения талантливых школьников, позволяющих не только выявить таланты, но и создать условия для их полноценного развития.

Дети в Китае начинают ходить в школу примерно в том же возрасте, что и в России – около 6–7 лет. Школьное образование там состоит из трех этапов: начальной школы (которая длится шесть лет), средней школы (где дети учатся еще шесть лет) и старшей школы (срок обучения составляет три года). Полная схема китайской образовательной системы изображена на рисунке 1.



**Рис. 1.** Образовательная система Китая

Первые девять лет школьного образования в Китае бесплатные, однако за обучение в старших классах уже приходится платить родителям. Тем не менее талантливые ученики могут рассчитывать на получение стипендии. Китайские школы обычно разделены на несколько отдельных учреждений, каждое из которых соответствует определенному этапу обучения, хотя встречаются и комплексные школы, объединяющие все три ступени. Территории школьных комплексов зачастую обширны и напоминают небольшие городки, способные вместить до четырех тысяч учащихся. В некоторых случаях классы насчитывают до 90 учеников, что создает трудности для индивидуального подхода к каждому студенту. В результате многие занятия проводятся коллективно, часто используя метод выполнения заданий всей группой одновременно.

Китайские школы применяют разнообразные образовательные стратегии для улучшения качества обучения:

- а) ранний прием детей в школу способствует лучшему развитию в раннем возрасте;
- б) возможность пропуска классов помогает наиболее способным ученикам быстрее продвигаться вперед;

в) специализированные классы позволяют сосредоточиться на конкретных предметах и углублять знания;

г) специализированные школы предоставляют дополнительное внимание и ресурсы для определенных областей знаний;

д) специальные мероприятия внутри школьной программы стимулируют интерес и вовлеченность учеников;

е) субботние и летние учебные программы расширяют образовательный опыт и помогают закрепить пройденный материал;

ж) индивидуальные планы обучения учитывают особенности каждого ребенка, обеспечивая максимальную эффективность процесса.

Эти подходы доказали свою результативность: учащиеся, прошедшие такие программы, показывают лучшие результаты по сравнению с одаренными сверстниками, которым подобные возможности не были предоставлены [1].

Основными аспектами модели являются:

#### 1. Определение понятия «талантливый учащийся»

Прежде чем разрабатывать модель сопровождения, необходимо уточнить, кого мы понимаем под «талантливым учащимся». В мировой практике существует множество подходов к определению данного термина. Так, многие исследователи выделяют три ключевых аспекта таланта.

Академический: высокий уровень успеваемости по основным предметам школьной программы.

Творческий: способность к нестандартному мышлению, оригинальность идей и решений.

Личностный: лидерские качества, социальная активность, эмпатия и коммуникативные навыки.

В китайском контексте талантливость зачастую ассоциируется с высокими результатами в учебе, особенно по математике, естественным наукам и языкам. Однако для полноценной оценки и поддержки таланта необходимо рассматривать ученика в комплексе всех трех направлений. В китайских школах есть особая награда для отличников – «三好学生», что буквально означает «ученик трёх хороших качеств». Эта награда присуждается тем, кто демонстрирует успехи в учебе, поддерживает хорошую физическую форму и проявляет высокую моральную устойчивость, соответствуя правильным политическим взглядам.

Процесс создания эффективной модели психолого-педагогического сопровождения включает следующие этапы.

В условиях ограниченных ресурсов китайский образовательный процесс диагностики талантов строится преимущественно на строгих тестовых системах [9]. Результаты экзаменов играют ключевую роль в определении дальнейшего пути ученика: от поступления в среднюю школу до выбора университета [8; 10]. Несмотря на то, что официальные оценки дают важную информацию педагогам и родителям, неформальные данные, основанные на реальных достижениях школьников, тоже важны. Они помогают отслеживать качество учебного процесса и адаптировать методы преподавания.

Именно поэтому китайские педагоги начали использовать портфолио как дополнительный инструмент для оценки успеваемости учеников наряду с традиционными тестовыми показателями. Сначала возникали сложности с критериями оценки портфолио, поскольку акцент делался исключительно на достоинствах учащихся. Учителя нередко концентрировались на тех аспектах, где ученики испытывали затруднения или не могли достичь ожидаемых результатов. Со временем, однако, многие преподаватели положительно восприняли идею портфолио как способ передачи части ответственности за собственное образование самим учащимся.

На данном этапе проводится первичная диагностика уровня развития различных сфер деятельности учащихся. Используются разнообразные методики, такие как:

- тесты интеллекта (например, WISC-R);
- опросники креативности (например, Torrance Tests of Creative Thinking);
- личностные опросники (например, MMPI);
- школьные экзамены и олимпиады.

Важно отметить, что помимо количественных показателей, большое значение имеют качественные наблюдения учителей и психологов, позволяющие оценить поведенческие и социальные проявления таланта.

После выявления талантов каждому учащемуся составляется индивидуальный план развития, который учитывает его интересы, способности и цели. Этот план может включать:

- дополнительные курсы и факультативы;
- участие в исследовательских проектах;

- внешние конкурсы и олимпиады;
- мастер-классы и встречи с профессионалами в интересующих областях;
- индивидуальные планы позволяют сосредоточиться на сильных сторонах ученика и постепенно наращивать глубину знаний и навыков в выбранной области.

Высокий уровень нагрузки и ожидания общества нередко приводят к стрессу и эмоциональному выгоранию у талантливых школьников. Задача психолога заключается в оказании своевременной помощи и создании комфортной атмосферы для личностного роста. В рамках психологической поддержки могут проводиться:

- групповые тренинги по управлению стрессом;
- индивидуальные консультации по вопросам самооценки и мотивации;
- программы по развитию эмоционального интеллекта.

Кроме того, важна интеграция элементов психологии в повседневную работу классных руководителей и учителей-предметников, чтобы обеспечить комплексное понимание потребностей учащихся.

Родители играют ключевую роль в поддержании учебной мотивации и эмоционального благополучия учащихся. Они также влияют на формирование жизненных ценностей и целей детей. В связи с этим необходимо проводить регулярное информирование родителей о ходе учебного процесса, организовать совместные мероприятия и семинары, направленные на повышение родительской компетентности в вопросах воспитания талантливых детей.

Сейчас Китай активно проводит реформы своей образовательной системы, главной целью которых является внедрение деятельностного подхода к обучению. Этот подход направлен на развитие индивидуальных способностей учащихся, а также на умение применять полученные знания на практике, а не просто накапливать информацию. Одним из ключевых направлений изменений становится переосмысление роли учителя. В Китае традиционно высоко чтят педагогов, и государство продолжает уделять большое внимание поддержке преподавательского состава и повышению их социального статуса. Современные тенденции требуют изменения отношений между учителем и учеником, переходя от авторитарного стиля к более гибкому наставничеству и партнерским

отношениям. Это, в свою очередь, требует разработки новых подходов к подготовке будущих педагогов. Успешное сопровождение талантливых учащихся невозможно без тесного сотрудничества между различными специалистами: учителями, психологами, социальными работниками, медицинскими сотрудниками и администрацией школы. Необходимо создавать единые платформы для обмена информацией и совместного планирования мероприятий, способствующих всестороннему развитию учащихся.

Важнейшим этапом является регулярный мониторинг и оценка результатов реализации модели. Это позволяет своевременно вносить коррективы в учебные планы, адаптировать психологическую помощь и улучшать качество педагогического сопровождения. Методы мониторинга включают:

- анализ динамики учебных достижений;
- анкетирование учащихся и родителей: оценка удовлетворенности участников образовательного процесса;
- рекомендации: создание инфраструктуры для выявления и поддержки талантов.

Для успешного внедрения модели необходимо наличие следующих ресурсов.

**Кадровый состав:** высококвалифицированные педагоги и психологи, способные выявлять и развивать таланты.

**Методическое обеспечение:** доступные диагностические материалы, программы дополнительного образования и курсы повышения квалификации для сотрудников.

**Информационная поддержка:** использование цифровых платформ для мониторинга прогресса учащихся и коммуникации с семьями.

Особое внимание должно уделяться организации индивидуальных занятий и консультаций, которые помогают развивать уникальные способности каждого учащегося. Важно предусмотреть гибкость учебного плана, возможность выбора предметов и форматов обучения.

Создание творческой атмосферы в школе способствует раскрытию потенциала учащихся. Проведение конкурсов, выставок, научно-практических конференций стимулирует проявление инициативности и самостоятельности. Важна также поддержка проектной деятельности, направленной на решение реальных проблем и внедрение инновационных идей.

Необходимо организовывать регулярные встречи с родителями, обсуждать успехи и трудности детей, делиться методическими материалами и предлагать советы по домашнему обучению. Семьи должны стать активными участниками образовательного процесса, помогая детям достигать высоких результатов.

Развитие партнерства с университетами, научными центрами и бизнес-сообществом открывает доступ к дополнительным ресурсам и возможностям для талантливых учащихся. Совместные проекты, стажировки и научные исследования обогащают учебный опыт и готовят выпускников к успешной профессиональной карьере.

Моделирование психолого-педагогического сопровождения талантливых учащихся в китайской неполной средней школе требует системного подхода, основанного на глубоком понимании культурных и социальных особенностей страны. Важно сочетать традиционные ценности и современные технологии, обеспечивая гармоничное развитие личности ученика. Внедрение предложенных рекомендаций поможет улучшить качество образования, повысить мотивацию учащихся и подготовить новое поколение талантливых специалистов, готовых к вызовам будущего.

### *Литература*

1. *Боревская Н.Е.* Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М.: Институт Дальнего Востока РАН, 2002. 146 с.
2. *Лю Мэйфэн.* Педагогическое сопровождение талантливых учащихся в условиях модернизации китайского образования. Гуанчжоу: Южнокитайское издательство, 2020. 312 с.
3. *Фань Вэйчжи.* Особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми потребностями в китайских школах. Харбин: Северо-Восточное издательство, 2020. 128 с.
4. *Хуан Линъюй.* Психологические аспекты работы с одаренными детьми в китайской неполной средней школе. Шанхай: Восточный издательский дом, 2020. 178 с.
5. *Цзинь Чжунмин.* Модели психолого-педагогического сопровождения талантливых учащихся в китайских школах: сравнительный анализ. Пекин: Народное образование, 2021. 246 с.
6. *Чжан Бин.* Методики выявления и развития талантов в китайских средних школах. Тяньцзинь: Образовательные технологии, 2021. 196 с.

7. *Шаренкова Т.А.* Современное образование в КНР. Чита: ЧитГТУ, 2006. 136 с.
8. *Li R. & Sze R.* Teaching the young gifted in an enrichment programme // In J. Chan, R. Li, & J. Spinks. Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride, Proceedings of the 11th World Conference on Gifted and Talented Children. Hong Kong, 1997. P. 250–231.
9. *Shi J & Zha Z.* Psychological research on and education of gifted and talented children in China // In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.). Kidlington, UK, 2000. P. 780–789.
10. *Wu W., Cho S. & Munandar U.* Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China) // In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.). Kidlington, UK, 2000. P. 830–835.

**Лыкова П.Д.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
polechka.lykova@mail.ru

Научный руководитель: **Новикова И.С.,**  
SPIN-код eLibrary: 5876-9756

### **Взаимосвязь формально-динамических свойств личности и стилей поведения в конфликте у студентов**

**Аннотация:** статья посвящена изучению взаимосвязи формально-динамических свойств личности и стилей поведения в конфликте у студентов. Актуальность темы исследования заключается в том, что конфликтные ситуации – неотъемлемая часть любых отношений. Подобные ситуации влияют на многие сферы в жизни: экономическую, семейно-бытовую, политическую и т.д. В результате проведённого исследования было выявлено, что существует прямая корреляционная зависимость между следующими показателями: педантичность и уклонение, тревожность и приспособление, циклотимность и приспособление. Обратная корреляционная зависимость была определена между показателем эргичность моторная и конфронтация.

**Ключевые слова:** формально-динамические свойства личности; темперамент; конфликт; стиль поведения в конфликте; студенческая молодёжь.

**Polina Lykova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
polechka.lykova@mail.ru

Academic adviser: **Irina Novikova,**  
SPIN-code eLibrary: 5876-9756

## **The Relationship between Formal and Dynamic Personality Traits and Behavioral Styles in Conflict among Students**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the relationship between formal and dynamic personality traits and behavioral styles in conflict among students. The relevance of the research topic lies in the fact that conflict situations are an integral part of any relationship. Such situations affect many areas of life: economic, family, political, etc. As a result of the conducted research, it was revealed that there is a direct correlation between the following indicators: pedantry and avoidance, anxiety and adaptation, cyclothymicity and adaptation. An inverse correlation was determined between the ergic motor index and confrontation.

**Keywords:** formal and dynamic personality traits; temperament; conflict; behavior style in conflict; student youth.

Конфликтные ситуации – неотъемлемая часть любых отношений. Существует множество факторов, которые определяют поведение человека в конфликтных ситуациях. Немаловажную роль при выборе стратегии поведения играют и формально-динамические свойства личности.

Мы рассматриваем конфликтные ситуации среди студентов. В студенческой группе могут образоваться противоречия, которые могут перерасти в конфликт, а выбранный стиль поведения, по нашему предположению, будет зависеть от формально-динамических свойств студента. Интерес к изучению данной послужило мотивом выбора темы курсовой работы: «Взаимосвязь формально-динамических свойств и стилей поведения в конфликте студентов». Результаты данного исследования могут быть полезны психологам – педагогам, которые будут применять их в своей работе, проводить похожие методики и понимать, как уменьшить образование конфликтов между учащимися и наладить их взаимоотношения.

Исследователи В.М. Русалов и О.Н. Манолова установили, что каждой исследуемой черте характера соответствует определённый набор темпераментальных свойств. Данные формально-динамические свойства у каждого человека выражены в разной степени. Характер оценивали в соответствии с теоретическими представлениями К. Леонгарда, с помощью специального опросника черт характера, разработанного в

лаборатории психологии и психофизиологии индивидуальности [3]. Темперамент, согласно В.Д. Небылицыну, – это характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности [2]. Согласно В.С. Мерлину, свойства темперамента регулируют динамику психической деятельности, характеризуют особенности динамики отдельных психических процессов, устойчивы и постоянны, обусловлены общим типом нервной системы. Согласно исследованиям К. Томаса, в конфликтной ситуации могут использоваться пять главных стилей поведения: приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание соперничества. То, какой стиль поведения выберет человек, зависит прежде всего от его целей на данный конфликт. Рассмотрим определение О.В. Ларминой, касаемое студентов: студенческая молодёжь – это социально-демографическая группа людей молодого поколения, объединённая выполнением специальных учебных и социально-подготовленных функций, характеризующаяся общностью быта, ценностных ориентаций и образа жизни [1]. Также рассмотрим понятие «молодёжь» в рамках Федерального закона от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ. О молодежной политике в Российской Федерации, статья 2. Молодёжь, молодые граждане – это социально-демографическая группа лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно (за исключением случаев, предусмотренных частью 3 статьи 6 настоящего Федерального закона), имеющих гражданство Российской Федерации [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи формально-динамических свойств и стилей поведения личности в конфликте у студентов. В исследовании приняло участие 37 человек 20–21 года – третий курс (из них 30 девушек и 7 юношей).

Мы использовали методику В.М. Русалова, О.Н. Маноловой: Батарейный тест – опросник: «Темперамент – характер». В данной методике представлены следующие шкалы: эргичность (моторная, интеллектуальная, коммуникативная), пластичность (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), скорость (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), эмоциональность (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), гипертимность, застревание, эмотивность, педантичность, тревожность, циклотимность, демонстративность, возбудимость, дистимность, экзальтированность, контрольная шкала.

Также мы использовали методику К. Томаса и Р. Килманна: «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных

ситуациях» в адаптации Н.В. Шаньгиной. По результатам данного опросника были рассмотрены следующие стили поведения личности в конфликте: конфронтация, компромисс, сотрудничество, уклонение и приспособление.

Мы исследовали степень выраженности тех или иных формально-динамических свойств у респондентов.

Таблица 5

**Результаты исследования по методике  
В.М. Русалова и О. Н. Маноловой: Батарейный тест – опросник:  
«Темперамент – характер»**

<b>Шкала</b>	<b>Среднее значение</b>	<b>Стандартное отклонение</b>
ЭМО (эмотивность)	6,3	1,5
СК (Скорость коммуникативная)	6,1	1,3
ГИП (гипертимность)	5,9	1,1
ЭК (эмоциональность коммуникативная)	5,6	1,2
ПМ (пластичность психомоторная)	5,4	1
ЭИ (Эмоциональность интеллектуальная)	5,4	1,4
ЦИК (циклотимность)	5,4	1,3
ПК (Пластичность коммуникативная)	5,3	1,3
ТРЕ (тревожность)	5,3	1,5
ЭКЗ (экзальтированность)	5,3	1,6
ЭРМ (эргичность моторная)	5,2	1,2
ЭРИ (Эргичность интеллектуальная)	5	1,1
СИ (Скорость интеллектуальная)	5	1,4
ЭРК (эргичность коммуникативная)	5	1,4
ЭМ (эмоциональность психомоторная)	4,8	1
ПЕД (педантичность)	4,8	1,6
ДЕМ (демонстративность)	4,8	1,5
СМ (скорость психомоторная)	4,7	1,5
ПИ (пластичность интеллектуальная)	4,4	1,5
КШ (контрольная шкала)	4,4	1
<b>ЗАС (застревание)</b>	<b>4,3</b>	<b>1,3</b>
<b>ВОЗ (возбудимость)</b>	<b>3,9</b>	<b>1,6</b>
<b>ДИС (дистимность)</b>	<b>3,9</b>	<b>1,3</b>

Для студентов в наибольшей степени характерны такие формально-динамические свойства как: эмотивность, скорость коммуникативная и гипертимность. Наименее характерны следующие черты: застревание, возбудимость и дистимность.

Следующим этапом нашего исследования было проведение опросника К. Томаса и Р. Килманна: «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» в адаптации Н.В. Шаньгиной.

Таблица 6

**Результаты исследования по методике К. Томаса и Р. Килманна  
«Определение доминирующего стиля поведения личности в  
конфликтных ситуациях»**

<b>Стиль поведения</b>	<b>Среднее значение</b>	<b>Стандартное отклонение</b>
Уклонение	7,2	1,94
Сотрудничество	6,7	2
Компромисс	6,7	2,41
Приспособление	6	2,27
Конфронтация	3,4	2,53

Итак, мы видим, что у большинства студентов преобладающим стилем поведения в конфликте является «уклонение». Данный стиль поведения характеризуется низкой степенью удовлетворения собственных интересов и низкой степенью удовлетворения интересов других людей в конфликте. Люди, используя данный стиль поведения, склонны игнорировать или избегать решения конфликта.

Стиль «конфронтация» в наименьшей степени характерен опрошенным студентам. Следовательно, наименьшее количество студентов стремятся удовлетворить исключительно собственные интересы в конфликтах и не удовлетворяют интересов других. Люди, использующие данный стиль поведения, могут быть агрессивными, настойчивыми, доминирующими и непреклонными.

Далее мы решили выяснить, существуют ли корреляционная связь между формально-динамическими свойствами и стилями поведения в конфликте у студентов. Для этого мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 7

**Взаимосвязь формально-динамических свойств личности и стилей поведения в конфликтных ситуациях у студентов**

	Конфронтац ия	Сотрудничес тво	Компромисс	Уклонение	Приспособл ение
ЭРМ	<b>-0.343*</b>	<b>0.112</b>	<b>-0.012</b>	<b>0.249</b>	<b>0.315</b>
ПМ	<b>-0.054</b>	<b>-0.064</b>	<b>0.140</b>	<b>0.285</b>	0.053
СМ	<b>-0.058</b>	<b>0.206</b>	<b>0.131</b>	<b>0.026</b>	<b>-0.141</b>
ЭМ	<b>0.056</b>	<b>0.025</b>	<b>-0.116</b>	<b>0.081)</b>	<b>0.124</b>
ЭРИ	<b>0.155</b>	<b>0.203</b>	<b>0.069</b>	<b>-0.127</b>	<b>-0.090</b>
ПИ	<b>0.044</b>	<b>-0.028</b>	- 0	<b>-0.068</b>	<b>0.140</b>
СИ	<b>-0.102</b>	<b>0.052</b>	<b>0.177</b>	<b>-0.073</b>	<b>0.192</b>
ЭИ	<b>0.049</b>	0	<b>0.042</b>	<b>0.273</b>	<b>-0.089</b>
ЭРК	<b>-0.095</b>	<b>0.217</b>	<b>-0.010</b>	<b>0.118</b>	<b>-0.049</b>
ПК	<b>-0.090</b>	<b>0.220</b>	<b>0.144</b>	<b>0.039</b>	<b>-0.038</b>
СК	<b>-0.026</b>	<b>0.173</b>	<b>-0.133</b>	<b>-0.015</b>	<b>0.261</b>
ЭК	<b>-0.202</b>	<b>-0.105</b>	<b>0.068</b>	<b>0.215</b>	<b>0.269</b>
ГИП	<b>0.214</b>	<b>0.154</b>	<b>-0.100</b>	<b>0.035</b>	<b>0.122</b>
ЗАС	<b>0.104</b>	<b>-0.136</b>	<b>-0.027</b>	<b>0.132</b>	<b>0.152</b>
ЭМО	<b>-0.016</b>	<b>-0.014</b>	<b>-0.033</b>	<b>0.242</b>	<b>0.090</b>
ПЕД	<b>-0.048</b>	<b>-0.147</b>	<b>0.032</b>	<b>0.430*</b>	<b>-0.053</b>
ТРЕ	<b>-0.119</b>	<b>-0.232</b>	<b>-0.148</b>	0.255	<b>0.409*</b>
ЦИК	<b>-0.128</b>	<b>-0.181</b>	<b>-0.056</b>	0.154	<b>0.486*</b>
ДЕМ	<b>0.053</b>	<b>0.164</b>	<b>-0.207</b>	<b>0.140</b>	<b>-0.034</b>
ВОЗ	<b>0.271</b>	<b>0.151</b>	<b>-0.108</b>	<b>-0.123</b>	<b>-0.029</b>
ДИС	<b>-0.007</b>	<b>-0.191</b>	<b>0.127</b>	<b>0.239</b>	<b>0.047</b>
ЭКЗ	<b>0.077</b>	<b>-0.135</b>	<b>-0.183</b>	<b>0.136</b>	<b>0.298</b>
КШ	<b>0.091</b>	<b>0.348*</b>	<b>0.016</b>	<b>-0.057</b>	<b>-0.079</b>

Прямая корреляционная связь выявлена между шкалой «педантичность» и между стилем поведения «уклонение». Чем выше показатель педантичности у студентов, тем вероятнее использования стиля поведения «уклонение» в конфликтных ситуациях. Также прямая зависимость наблюдалась между параметрами тревожность и приспособление, соответственно, чем выше показатель тревожности у студентов, тем чаще они будут придерживаться стиля поведения «приспособление». Прямая зависимость была выявлена между шкалой «циклотимность» и стилем поведения «приспособление», чем выше показатель циклотимности, тем чаще студенты будут придерживаться стиля поведения «приспособление». Обратная корреляционная зависимость наблюдалась между шкалой «эргичность моторная» и

«конфронтация». Чем выше параметр эргичности моторной у студентов, тем ниже вероятность проявления стиля поведения «конфронтация» в конфликтах.

Таким образом, мы выяснили, что среди формально-динамических свойств такие параметры как эмотивность (6,3), скорость коммуникативная (6,1) и гипертимность (5,9) – преобладают у студентов. Следовательно, опрошенные студенты обычно не выражают особых чувств, относятся к людям сострадательно только в случае необходимости, обладают средней скорости вербализации и речевой активности, а также респонденты среднеинициативны, обладают ровным настроением, характеризуются средней потребностью в интеллектуальной деятельности и в общении.

Самое низкое количество баллов наблюдалось по шкалам застревания (4,3), возбудимости (3,9) и дистимности (3,9). Респонденты обиды помнят недолго, они адекватно реагируют на критические замечания, всегда стараются держаться хладнокровно, но иногда выходят из себя; способны адекватно контролировать сильные желания, в меру разговорчивы, являются разумными пессимистами.

Для студентов 3 курса характерно использование стиля поведения «уклонение» в конфликтах, наиболее редко используемым стилем является «конфронтация». Следовательно, опрошенные студенты склонны избегать конфликтов, избегать удовлетворения своих интересов и интересов противоположной стороны в конфликтных ситуациях. Не характерным для студентов является стремление полностью удовлетворить собственные интересы в конфликте, не учитывая интересы других.

Было выявлено несколько статистически значимых корреляций, значимость которых находится на умеренном уровне. Прямая корреляционная связь выявлена между шкалой «педантичность» и «уклонение», соответственно, чем выше показатель педантичности у студентов, тем вероятнее использования стиля поведения «уклонение» в конфликтных ситуациях. Прямая зависимость наблюдалась между параметрами «тревожность» и «приспособление»: чем выше показатель тревожности, тем чаще студенты будут придерживаться стиля поведения «приспособление». Между шкалой «циклотимность» и «приспособление» также была выявлена прямая корреляционная зависимость: чем выше показатель циклотимности, тем чаще студенты будут придерживаться стиля поведения «приспособление». Обратная корреляционная

зависимость наблюдалась между шкалой «эргичность моторная» и «конфронтация». Чем выше параметр эргичности моторной у студентов, тем ниже вероятность проявления стиля поведения «конфронтация» в конфликтах.

### *Литература*

1. Михайловская С.А. Концептуализация понятий «студенческая молодежь» и «Вторичная занятость» в контексте социологии управления // Вестник ЗабГУ. 2014. № 3 (106). С. 68–74.
2. Небылицын В.Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 153-159.
3. Русалов В.М., Манолов О.Н. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности // Психологический журнал». 2005. Т. 26. № 3. С. 65–73.
4. Федеральный закон О молодежной политике в Российской Федерации от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ. Статья 2. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> (дата обращения: 25.05.2025).

**Ма Пэйхун,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
1072018071@qq.com  
SPIN-код eLibrary: 8323-2210

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Современные тенденции подготовки будущих педагогов к формированию экологической культуры школьников в России и Китае**

***Аннотация.*** Современный экологический кризис требует от России и Китая переосмысления педагогических стратегий, направленных на формирование экологической культуры у школьников через осознанное отношение к природе. Основой реформ в обеих странах становится синтез теоретических знаний и практической деятельности, где подготовка будущих педагогов играет системообразующую роль. Несмотря на различия в методах – централизованную стандартизацию в Китае с обязательными курсами экокультуры и развитие гражданских инициатив в России с участием школьников в эковолонтерстве – обе системы сталкиваются с общими вызовами. Перспективы развития видятся в синхронизации подходов: китайский опыт массовой цифровизации может дополнить российскую модель обучения педагогов, а участие местных сообществ – смягчить жёсткость стандартов через вовлечение школьников в проектную деятельность. Учитель будущего, прошедший многоуровневую подготовку в объединении культурного наследия, технологий и экологической этики, становится ключевым агентом глобального распространения ценностей устойчивого развития через образование.

***Ключевые слова.*** экологическая культура; подготовка будущих педагогов; педагогические реформы; устойчивое развитие.

**Ma Peihong,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
1072018071@qq.com  
SPIN-code eLibrary: 8323-2210

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **Modern Trends in Preparing Future Educators to Foster Ecological Culture among School Students in Russia and China**

**Abstract.** The modern ecological crisis demands that Russia and China reconsider pedagogical strategies aimed at fostering ecological culture among schoolchildren through cultivating a conscious attitude toward nature. Reforms in both countries are rooted in synthesizing theoretical knowledge and practical activities, where training future educators plays a pivotal role. Despite methodological differences – centralized standardization in China with mandatory eco-culture courses and civil society initiatives in Russia involving students in environmental volunteering – both systems face shared challenges. Future prospects lie in harmonizing approaches: China’s experience in large-scale digitalization could complement Russia’s teacher training model, while community-driven projects might mitigate rigid standards by engaging students in hands-on initiatives. The teacher of the future, equipped with multi-level training that integrates cultural heritage, technology, and environmental ethics, emerges as a key agent in globally disseminating sustainable development values through education.

**Keywords.** ecological culture; training of future educators; educational reforms; sustainable development.

Современный экологический кризис ставит перед образовательными системами России и Китая сложную задачу – подготовить педагогов, способных воспитывать у школьников осознанное отношение к природе. Важно отметить, что формирование экологической культуры требует системного подхода: через образование школьники не только осознают

актуальные экологические проблемы и пути их решения, но и учатся предотвращать новые вызовы. Как подчеркивает О.А. Савватеева, «...мировоззрение формируется как через интеграцию экологической тематики в дисциплины («Окружающий мир», «Естествознание»), так и через практическую деятельность – наблюдение за природой и личный опыт взаимодействия с ней» [6, с. 178]. Именно эта двойственность – соединение теории с практикой, лежит в основе современных педагогических стратегий обеих стран, что особенно ярко проявляется при анализе исторического развития их образовательных систем. Особую роль в этом процессе играет эколого-культурная грамотность, которую Е.Н. Дзятковская определяет как «результат освоения экологических наук в контексте культуры, включая экологическую этику, природное наследие и этнокультурный опыт народов» [3]. Данный термин, имеющий социокультурную природу, позволяет преодолеть узконаучное понимание экологии, связывая ее с идеями устойчивого развития.

Ключевым элементом остается подготовка учителей. Как показало исследование Н.П. Несговоровой, «обучение педагогов проектным методам значительно повышает эффективность их эколого-профессиональной подготовки, особенно в условиях быстро меняющихся социально-экологических реалий» [5]. Эта мысль перекликается с концепцией Л.С. Глушковой, утверждающей, что экологическая компетентность педагога – это синтез экологических, коммуникативных и методических навыков, объединенных в неразрывное единство [2]. На практике это выражается в создании междисциплинарных учебных модулей.

Исторический контекст российского экологического образования, как свидетельствуют архивные исследования, демонстрирует длительный путь от формальных деклараций к целостной педагогической системе. В 1960-х гг. первые попытки интеграции природоохранной тематики в школьные дисциплины (природоведение, биология, химия) напоминали скорее символический жест: вопросы экологии механически добавлялись в учебные планы, но оставались «инородным телом» в структуре предметов. Учебники того периода, как отмечают А.Н. Захлебный и соавторы: «...практически игнорировали методические аспекты экопросвещения, ограничиваясь общими фразами о важности защиты природы» [4, с. 24]. Эта «экологизация на бумаге» стала отправной точкой для последующих реформ, которые к 1990-м годам привели сначала к теоретическому изучению экологии, а затем – к современным проектам,

объединяющим цифровые технологии и практико-ориентированные методики. Динамика продолжилась в 2010–2020-х годах. Экоклубы и краудсорсинговые проекты по мониторингу качества воды, сопровождаемые семинарами для учителей, сформировали уникальный симбиоз теории и практики. Логическим завершением этой эволюции стала Концепция 2022, переосмыслившая экопросвещение как процесс формирования «эколого-культурной грамотности» – синтеза традиционных ценностей гармонии с природой и цифровых компетенций. Теперь подготовка педагогов включает не только анализ экопроблем, но и критическое переосмысление культурного наследия: например, соединение народных традиций природопользования с принципами circular economy. Показательно, что если ранние этапы ограничивались фрагментарным включением экологических тем, то сегодняшние программы – от междисциплинарных курсов по устойчивому развитию до интерактивных квестов по восстановлению экосистем – нацелены на формирование целостной экокультурной компетентности.

Китайский опыт экологического просвещения педагогов прошёл три этапа трансформации. Зародившись в 1970-х под влиянием международных экологических движений, система долгое время оставалась теоретической: даже после включения в «План развития образования для возрождения в XXI веке» (2003 г.) подготовка учителей сводилась к лекциям по географии и биологии с акцентом на механическое запоминание. Перелом наступил в 2011 году с принятием «Стандартов учебной программы», где устойчивое развитие и экологическая цивилизация стали междисциплинарными компетенциями. Это стимулировало создание интегрированных курсов, объединяющих философию, науки и проектную деятельность, а также цифровизацию – от виртуальных симуляций до трансграничных образовательных платформ. Апогеем стало конституционное закрепление экологической цивилизации в 2018 году, превратившее её в инструмент формирования культурно-этической идентичности. Современная подготовка учителей сочетает AI-анализ экоданных, виртуальные полевые практики в сотрудничестве с заповедниками и акцент на концепцию «сообщества жизни человека и природы» [7], что отражает синтез технологических амбиций и традиционных ценностей гармонии.

Проблемы системного подхода к экопедагогике оставались актуальными для обеих стран на протяжении десятилетий. В России, как отмечает С.Г. Гильмиярова, «недостаточная системность государственной

политики в экосфере до 2000-х годов породила разрыв между естественнонаучной теорией и практикой обучения» [1]. Отсутствие интегрированных курсов и четких нормативов экологических компонентов в учебных программах приводило к фрагментарности знаний: экология сводилась к декларациям о важности защиты лесов или редких видов, игнорируя системное понимание антропогенного воздействия. Этот дисбаланс превращал экопросвещение в набор формальных требований, не связанных с реальными компетенциями учителей. В Китае аналогичный период пришелся на 1990-е годы, когда отсутствие единых стандартов провоцировало диссонанс между традиционными концепциями гармонии («天人合一») и современными задачами урбанизации. Однако введение Конституционных поправок 2018 года позволило преодолеть эту проблему через централизованное регулирование образовательных программ.

Несмотря на различия в культурных традициях и политических подходах, обе страны демонстрируют уникальные стратегии интеграции экологической повестки в педагогическую подготовку, которые эволюционируют в ответ на глобальные вызовы. Китайский опыт, ускоренный централизованной государственной политикой, начинается с 2003 года, когда экологическое образование было законодательно закреплено в стратегии развития, и продолжается в современных инициативах, интегрирующих искусственный интеллект и традиционные философские принципы «гармонии человека и природы». Российский подход, напротив, развивался через вовлечение местных сообществ и НКО. При этом оба государства сталкиваются с общими вызовами: необходимость преодоления разрыва между теоретическими знаниями и практическими навыками, а также интеграция культурного наследия в экопросвещение. Например, китайские педагоги активно используют конфуцианские идеи «экологической цивилизации» для формирования ценностей, тогда как в России акцент делается на научно-практических аспектах, таких как анализ последствий техногенных катастроф.

Перспективы развития лежат в зоне синтеза этих моделей. С одной стороны, китайский опыт стандартизации и массового внедрения цифровых инструментов может обогатить российскую систему, страдающую от региональной неравномерности. С другой, российские практики гражданского участия, способны внести гибкость в ригидные китайские образовательные стандарты. Уже сегодня заметны схожие

тенденции: усиление междисциплинарности через введение экологической этики в программы по литературе, фокус на проектной работе совместно с заповедниками и развитие «зеленых» педагогических компетенций – от работы с Big Data до организации экоактивизма. Ключевым фактором становится преодоление бинарности «традиция vs инновации».

Таким образом, диалог России и Китая в области педагогической подготовки создает основу для глобальной «экодемии» – распространения экокультурных ценностей через образование. Учитель будущего уже не просто транслирует знания, но становится архитектором новой реальности, где экологическая ответственность рождается из синтеза цифровой рациональности, культурной памяти и личного опыта взаимодействия с природой. Такой симбиоз подходов превращает экологическое образование в пространство межкультурного диалога, где даже климатическая тревожность становится ресурсом для созидания.

### *Литература*

1. *Гильмиярова С.Г.* Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США: дис. ... д-ра пед. наук. Уфа: БГПУ, 2002. 372 с.
2. *Глушкова Л.С.* Модель формирования экологической компетентности будущего педагога // *General and Professional Education*. 2011. № 3. С. 3–7.
3. *Дзятковская Е.Н.* Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий // *Ценности и смыслы*. 2022. № 5(81). С. 112–125.
4. *Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Ермаков Д.С.* История и перспективы развития системы непрерывного экологического образования (к 50-летию научного совета по экологическому образованию российской академии образования) // *Непрерывное образование: XXI век*. 2020. № 4 (32). С. 22–36.
5. *Несговорова Н.П.* Реализация технологии экологи-профессиональной подготовки педагогов к проектной деятельности и ее результаты // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6025> (дата обращения: 06.05.2025).
6. *Савватеева О.А., Федорук Н.А., Федотова К.П.* Экологическое образование и просвещение в средней школе // *Современные*

наукоемкие технологии. 2020. № 6 (1). С. 176–182.

7. *Си Цзиньпин*. С беспрецедентными амбициями и действиями совместно строить сообщество жизни человека и природы. 2022. URL: [https://baike.baidu.com/reference/56836911/533aYdO6cr3\\_z3kATKWPz\\_kOnqXNNT-vLTaB7ZzzqIPmGapB4zkU4I74d8-8blIFQLPpdZhb9tahbejXkZE6P4Xduk2Q7wimHb4WjbKyrbu6Z5n2NwH49MXDe8B0a6zuwSv](https://baike.baidu.com/reference/56836911/533aYdO6cr3_z3kATKWPz_kOnqXNNT-vLTaB7ZzzqIPmGapB4zkU4I74d8-8blIFQLPpdZhb9tahbejXkZE6P4Xduk2Q7wimHb4WjbKyrbu6Z5n2NwH49MXDe8B0a6zuwSv) (дата обращения: 06.05.2025).

**Мануйленко В.И.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
valeria.2006.19.02@gmail.com

Научный руководитель: **Чибисова М.Ю.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 7978-2093

## **Психологическая характеристика референтных других младших и старших подростков**

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования референтных других младших и старших подростков. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе были собраны первичные данные с помощью фокус-группы. На втором этапе была разработана анкета. В анкетировании принимали участие 40 подростков. Показано, что референтные другие старших и младших подростков схожи, к ним относятся друзья и члены семьи, однако их значимость различается в определенных социальных ситуациях.

*Ключевые слова:* референтность, референтные другие, подростки

**Valeria Manuilenko,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
valeria.2006.19.02@gmail.com

Academic adviser: **Marina Chibisova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 7978-2093

## **Psychological Characteristics of Other Reference Younger and Older Adolescents**

**Abstract.** The article presents results of empirical research on significant others among younger and older adolescents. The research included two phases. On the first phase initial data were collected using focus groups. On the second phase a survey form was developed. 40 adolescents filled in the form. It is shown that significant others among younger and older adolescents are similar and include friends and family members, although their significance differs depending on the social context.

**Keywords:** referentiality; significant others; adolescents.

В подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью является общение и освоение социального мира, по сравнению с предыдущими возрастными периодами существенно расширяется и обогащается круг референтных других. При этом в современном мире коммуникативная ситуация подростков меняется. Наряду с реальными отношениями (одноклассники, друзья, кружки), важную роль играют онлайн-знакомства, взрослые наставники и персонажи из интернет-пространства, прежде всех из социальных сетей (блогеры). В результате референтные группы современных подростков крайне неоднородны, сочетая реальные и виртуальные контакты.

Цель нашего исследования: выявить референтных других младших и старших подростков. Для того чтобы в полной мере исследовать референтность как психолого-педагогический феномен, мы обратились к трудам М.Ю. Кондратьева [1] и А.В. Петровского [3], О.Б. Крушельницкой [2], Е.В. Щедриной [4].

Референтность – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. О.Б. Крушельницкая подчеркивает, что референтность – это двусторонний процесс: один человек делится личностно значимой информацией, а другой её активно ищет и использует для ориентации в интересующем его вопросе. Таким образом, автор выделяет две роли в референтных отношениях: референт – источник личностно значимой информации, и оптант – тот, кто эту информацию запрашивает и использует. «Референтные личности и группы выступают в качестве своеобразных ретрансляторов культурно-исторического опыта, который оптант запрашивает и готов воспринять, в силу своего актуального состояния психического и личностного развития, в конкретных условиях процесса социализации. Такова важнейшая функция референтности» [2, с. 30].

Базой нашего исследования стало ГБОУ № 1514 г. Москвы. Наше исследование строилось в два этапа. В пилотажном исследовании принимали участие 20 подростков (10 девочек и 10 мальчиков). В основном исследовании принимало участие 40 подростков. Первая группа – 20 подростков 10–13 лет (из них 11 девочек), вторая группа 20 подростков 13–15 лет (из них 11 девочек). На этапе пилотажного исследования нами были использованы качественные методы, позволившие получить первичную информацию о референтных других. В качестве методы исследования мы выбрали фокус-группу. В рамках фокус-группы мы предлагали подросткам обсудить, на мнение каких людей они ориентируются в разных ситуациях. Проведя анализ ответов ребят, мы смогли выделить такие категории референтных других: ровесники (друзья в школе или во дворе), члены семьи (родители, братья/сестры), репетитор/тренер, знакомые более старшего возраста, учителя в школе, блогер в социальных сетях. На основе фокус-группы мы составили анкету. Анкета представляла собой перечень разнообразных ситуаций, например смена школы, выбор профессии, смена внешнего вида. Затем подросткам предлагалось ответить на вопрос, насколько в этой ситуации для них будет значимо мнение каждого референтного лица. Для ответов использовалась шкала Ликерта.

Основное исследование проходило с помощью сервиса Yandex.Формы. Для обработки полученных данных мы использовали статистическую программу Jamovi.

По результатам анализа вопросов анкеты мы выявили, что референтными другими для младших и старших подростков являются в основном члены семьи и друзья, однако их значимость различается в определенных социальных ситуациях. Друзья становятся референтными в ситуациях способов проведения досуга и самовыражения, однако в принятии важных решений подростки преимущественно ориентируются на мнение членов семьи. Референтность педагогов и тренеров также ограничивается ситуациями их профессиональной компетентности.

В ходе исследования мы обнаружили значимые различия между старшими и младшими подростками только по ситуациям выбора профессии, перевода в другой класс и вопроса внешнего вида. Так, старшие подростки значительно меньше ориентируются на мнения знакомых и друзей при выборе профессии и переходе в другой класс. Кроме того, они в большей степени, чем младшие, доверяются учителям в вопросах выбора своего внешнего вида.

Подростки могут ориентироваться на блогеров, в особенности если это касается выбора чего-то нового в сфере медиа (компьютерная игра, сериалы и ролики), однако их мнение не так значимо в сравнении с близкими и друзьями.

### *Литература*

1. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Per Se, 2006. 272 с.
2. *Крушельницкая О.Б.* Феномен референтности с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского // *Культурно-историческая психология*. 2014. Т. 10. № 3. С. 30–37.
3. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого// *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 7–18.
4. *Щедрина Е.В.* Референтность как характеристика системы межличностных отношений // *Психологическая теория коллектива* / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. С. 111–127.

**Навасардян Э.Э.,**  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт филологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
evika-edita@mail.ru

Научный руководитель: **Володина С.А.,**  
кандидат педагогических наук  
SPIN-код eLibrary: 3844-6992

## **Изучение школьной тревожности в младшем подростковом возрасте**

*Аннотация.* В статье рассматриваются причины и факторы, влияющие на возникновение стрессового состояния у младших подростков. Указываются некоторые психические особенности младших подростков. Представлен сравнительный анализ особенностей уровня тревожности среди пятиклассников, обучающихся в классах разной направленности.

*Ключевые слова:* младшие подростки; уровень тревожности; адаптация.

**Navasardyan Evika,**  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University;  
evika-edita@mail.ru

Academic advisor: **Svetlana Volodina,**  
Candidate of Pedagogic Sciences  
SPIN-code eLibrary: 3844-6992

## **A study of school anxiety in early adolescence**

*Abstract.* The article deals with the causes and factors influencing the emergence of stress state in younger adolescents. Some mental peculiarities of younger adolescents are pointed out. A comparative analysis of the peculiarities

of anxiety level among fifth-graders studying in classes with different directions is presented.

**Keywords:** younger adolescents; anxiety level; adaptation.

Изучение проблемы тревожности приобретает особую актуальность в сфере современного образования, так как профессиональная деятельность педагога затрагивает вопрос создания благоприятной среды обучения для школьника, а также здорового психологического климата в классе.

В образовательном процессе при взаимодействии с участниками педагогического процесса (педагогами, учениками, их родителями) школьник может испытывать стресс, который в дальнейшем будет провоцировать повышение уровня тревожности, появление комплексов и отчуждение от одноклассников. Изучение школьной тревожности, её профилактика и формирование у педагогов умения компетентной работы с ней способствует установлению уважения и взаимопонимания в коллективе, что положительно влияет на качество учебного процесса.

Актуальность изучения темы тревожности в младшем подростковом возрасте обусловлена различными факторами:

1) рост числа тревожных детей. У современных школьников часто обнаруживают высокую тревожность, которая не была свойственна детям несколько десятилетий назад;

2) влияние тревожности на все сферы жизнедеятельности. Тревожность выступает признаком школьной дезадаптации ребёнка, отрицательно влияет на учёбу, общение, здоровье и общий уровень психологического благополучия;

3) влияние тревожности на успешность учебной деятельности. Как чрезмерный уровень тревожности, так и полное её отсутствие мешают учащимся достигать успехов в учёбе.

В школе у обучающегося возникают различные трудности, которые следует решать на начальном этапе возникновения. И одной из таких трудностей для школьника является переход в другой класс или школу. В период адаптации школьник сталкивается с различными проблемами, такими, как: сложности в освоении материала, тяжелое восприятие новых учителей, трудности во взаимодействии с новым коллективом. На фоне стресса у обучающегося может появиться страх и нежелание ходить в школу.

Какие же факторы на это влияют?

1. Страх плохой оценки и ожидание осуждения (со стороны одноклассников и учителей – что же они скажут? Что подумают?).
2. Трудности в учебной деятельности.
3. Проблемы в отношениях с одноклассниками и другими учениками, буллинг.
4. Несоответствие между реальной жизнью и тем, чему учат в школе.
5. Сложные семейные отношения. Тревожные школьники в большей степени, чем их эмоционально благополучные сверстники, фиксируются на негативных характеристиках родителей и своего отношения к ним [4].
6. Индивидуально-психологические особенности личности.
7. Возрастной кризис у младших подростков также может влиять на уровень тревожности. В этот период происходят изменения в эмоциональной и соматической сферах, что может вызывать психологический дискомфорт и рост тревожности.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с трудной ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды [4].

В психологии тревожность рассматривается как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [3].

Тревожность – это склонность человека переживать различные ситуации как угрожающие и испытывать при этом неопределённый страх и беспокойство, направленные на какой-либо предмет или явление [2]. А.М. Прихожан определяет тревожность как эмоциональный дискомфорт, причиной которого является опасность, ожидание неблагоприятного исхода событий [4]. Уровень тревожности школьников непосредственно сказывается на успешности их учебной деятельности.

С целью изучения причин возникновения и уровня тревожности у младших подростков, было проведено исследование в общеобразовательной школе г. Москвы. В нем принимала участие параллель двух пятых классов разного профиля – спортивного и творческого. Всего респондентов 64 человека в возрасте от 11 до 12 лет.

Школьникам было предложено ответить на вопросы, которые представлены в методике диагностики уровня школьной тревожности

Филлипса. Данный опросник также позволяет изучить и характер тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

По полученным в ходе исследования данным представляем сравнительные результаты причин уровня тревожности обучающихся 5-х классов творческой и спортивной направленности (рисунок 1).



**Рис. 1.** Результаты тестирования по методу Филлипса

Как видно из диаграммы, представленной на рисунке 1, для обучающихся спортивного класса основными проблемами являются страх в отношении с учителями (показали 59 % респондентов) и страх несоответствия ожиданиям окружающих (19 %). Это может быть связано с постоянным пребыванием школьников в соревновательной среде и стремлением показать наилучшие результаты. У обучающихся творческого класса преобладает показатель «страх самовыражения» (64 %), что говорит о важности социальной оценки для них. Страх проверки знаний среди обучающихся творческого класса выше, чем среди обучающихся спортивного класса (8 % и 5 % соответственно). Уровень общей тревожности в параллели двух пятых классов очень низкий (1 %). Такой результат классы могут показать в силу того, что опрос был проведён во втором полугодии, когда классными руководителями, психологом и социальным педагогом была выполнена профилактическая работа по снижению уровня стресса и школьной тревожности.

Самореализация происходит у подростков непосредственно в социуме, в котором они живут и с членами которого взаимодействуют. Одним из ключевых аспектов адаптации является социальное

воздействие. Лев Выготский подчеркивает, что развитие личности происходит через взаимодействие с окружающими.

В новом коллективе младшие подростки сталкиваются с необходимостью устанавливать новые социальные отношения, что может вызвать как стресс, так и возможность для личностного роста. Л.С. Выготский утверждает, что социальное взаимодействие является основой для когнитивного развития человека [1].

Подводя итог проделанному исследованию, необходимо отметить, что общий уровень тревожности у пятиклассников низкий, так как мы провели исследование во втором полугодии и процесс адаптации к этому времени был завершён. В школе в целом установлен благоприятный морально-психологический климат, который способствовал полученным результатам и решил одну из задач адаптации благодаря работе психологов, социальных педагогов и классных руководителей. Были проведены классные часы, интерактивные игры и профилактические беседы для установления благоприятного климата в классе и поддержания положительного характера взаимодействия обучающихся, что значительно снижает уровень тревожности. Данное исследование будет продолжено с целью изучения других факторов, которые влияют на уровень тревожности школьников младшего подросткового возраста.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021, 432 с.
2. *Мей Р.Р.* Смысл тревоги. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016, 416 с.
3. *Немов Р.С.* Общая психология. Введение в психологию: учебник и практикум для вузов. 6-е изд. М.: Юрайт, 2025. 727 с.
4. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 282 с.

**Нгуен Н.Н.З.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nhudu2397@mail.ru

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

### **Становление и развитие системы патриотического воспитания школьников в России**

*Аннотация.* В статье рассматриваются три основных исторических периода системы патриотического воспитания в российских школах: царский, советский и постсоветский. Ее историческое развитие анализируется как стратегический фактор формирования национальной идентичности и укрепления социальной стабильности. Представлены методы и формы патриотического воспитания школьников в различные исторические периоды в России. Благодаря интертемпоральному подходу была уточнена роль образования в адаптации к социально-политическому контексту. Кроме того, образование также поддерживает основные ценности в процессе развития страны. В статье также освещаются положительные результаты и проблемы патриотического воспитания в контексте глобализации и международной интеграции.

*Ключевые слова:* система образования; патриотизм; историческое образование; национальные традиции; нравственное воспитание; образовательная программа; Россия.

**Du Nguyen,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
nhudu2397@mail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **Formation and development of the system of patriotic education of schoolchildren in Russia**

**Abstract.** The article examines three main historical periods of the patriotic education system in Russian schools: Tsarist, Soviet and post-Soviet. Its historical development is analyzed as a strategic factor in the formation of national identity and strengthening of social stability. The methods and forms of patriotic education of schoolchildren in various historical periods in Russia are presented. Through an intertemporal approach, the role of education in adapting to the socio-political context is clarified. In addition, education also supports the main values in the process of the country's development. The article also highlights the positive results and problems of patriotic education in the context of globalization and international integration.

**Keywords:** education system; patriotism; historical education; national traditions; moral education; educational program; Russia.

Патриотизм – это священное и глубокое чувство, которое каждый гражданин испытывает к своей стране. Оно проявляется не только в национальной гордости, но и в уважении и сохранении исторического и культурного наследия государства. Вьетнамский президент Хо Ши Мин говорил: «Патриотизм способен сокрушить шайку предателей и захватчиков» [6, с. 171]. Патриотическое воспитание играет важную роль в формировании личности и гражданского самосознания каждого человека, способствуя укреплению общественного единства. Оно формирует дух солидарности и сплоченности среди членов общества, тем самым внося вклад в сохранение национального единства и устойчивое развитие страны. Рассмотрим этапы становления и развития системы патриотического воспитания школьников в России

### *1. Период до Октябрьской революции (до 1917 года)*

До 1917 года система образования в России носила монархический характер и находилась под сильным влиянием Русской православной церкви. В этот период образовательная политика была направлена на укрепление власти царя и российского самодержавия. Система

образования того времени имела сословный характер и в основном обслуживала дворянство и средний класс, управляемый аристократией, например, в «Рескрипте российскому дворянству» Александр III объявлял: «Мы для пользы Государства признаем за благо, чтобы Российские дворяне и ныне, как и в прежние времена, сохраняли первенствующее место... в распространении примером своим здравых начал народного образования» [2].

Методы патриотического воспитания в этот период в основном строились на преподавании истории России. История преподносилась как рассказ о величии и могуществе России под властью царя. Образование подчеркивало ключевую роль царей в обеспечении стабильности и развития страны, представляя их как символ национальной защиты.

Церемонии и монархические традиции играли важную роль в патриотическом воспитании. На занятиях школьники изучали ритуалы почитания царя и национальных героев, а также принимали участие в школьных церемониях, посвященных монархии. Создавались военные училища для детей дворян, где готовили будущих офицеров царской армии, тем самым укрепляя власть монархии через преданное ей военное сословие.

## *2. Период Советского Союза (1917–1991 гг.)*

После Октябрьской революции 1917 года система образования в Союзе Советских Социалистических Республик (СССР) претерпела кардинальные изменения в идеологическом плане. В противоположность дореволюционной образовательной системе, советское образование строилось на принципах марксизма-ленинизма. Можно выделить особенности патриотического воспитания в этот период: акцент на преданность Коммунистической партии СССР, развитие пролетарского интернационализма и солидарности между социалистическими странами, а также формирование ответственности граждан за защиту и развитие государства. Советский патриотизм – это социалистический патриотизм, предполагающий эмоциональную и культурную привязанность советских людей к Советскому Союзу как к своей Родине [5, с. 7].

Система патриотического воспитания в СССР осуществлялась не только через школьное образование, но и через молодежные организации. Например, Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина, которая объединяла школьников в возрасте от 9 до 15 лет и Комсомол (Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи), который охватывал молодежь в возрасте от 14 до 28 лет. Члены Комсомола

получали политическое и патриотическое воспитание, проходили военную подготовку, участвовали в добровольческих и производственных мероприятиях.

Патриотическое воспитание в СССР также интегрировалось в учебные дисциплины. «История» занимала особое место в школьной программе: школьники изучали Октябрьскую революцию, роль Ленина и Коммунистической партии в становлении советского государства. Особое внимание уделялось победам в Великой Отечественной войне, что помогало формировать у молодежи чувство уважения к подвигу старших поколений и гордости за Родину.

«Литература» и «Обществознание» также играли значительную роль в воспитании патриотических чувств. Произведения таких известных писателей, как Максим Горький и Владимир Маяковский, прославлявшие революционную борьбу и любовь к Родине, прививали молодежи коммунистические идеалы и верность стране, вдохновляли читателей на стойкость и преданность революционным идеалам. Благодаря урокам социальной ответственности и патриотизма, интегрированным в «Обществознание», школьников поощряли вносить вклад в общество и трудиться на благо социалистического будущего.

Помимо теоретического обучения, советская система образования делала акцент на практическое патриотическое воспитание. Военная подготовка в школах и социалистическая трудовая деятельность, такая как сбор урожая и строительство общественных сооружений, помогали школьникам развивать чувство личной ответственности и вносить свой вклад в развитие страны.

### *3. Период после распада СССР (с 1991 года по настоящее время)*

После распада Советского Союза в 1991 году в системе образования России произошли глубокие и важные изменения. Образование в России в это время переключилось на патриотизм, защиту национальной идентичности, гордость за российскую историю и культуру, а также на развитие страны на основе национальной культуры и традиций.

#### *Реформа учебных программ*

После распада СССР учебные программы в российских школах были пересмотрены с учетом новых образовательных целей. С 1993 г. начинается разработка государственных образовательных стандартов, необходимость которых была закреплена в Конституции РФ 1993 г [4, с. 203].

Одним из ключевых изменений стало сокращение содержания,

связанного с коммунистической идеологией, что направлено на избежание дальнейшего прославления и поддержания ценностей советской эпохи. В то же время это способствует восстановлению и подчеркиванию роли русского народа в мировой истории, а также в других областях, восстановлению роли царей, оказавших важное влияние на историю России до Октябрьской революции.

Помимо «Истории», значительные изменения претерпел предмет «Обществознание», который теперь не только знакомит учащихся с правами и обязанностями граждан в современном обществе, но и подчеркивает их ответственность перед страной и обществом. Воспитание гражданственности и патриотизма в этом курсе помогает молодым людям осознать свою роль в развитии и защите России в условиях быстро меняющегося мира.

Кроме того, в учебные программы были интегрированы традиционные и культурные ценности. В курсах обсуждаются вопросы религии, морали, семьи и национальных традиций, что помогает формировать у школьников уважение к многовековым культурным основам страны.

#### *Внеклассные патриотические мероприятия*

Помимо учебных дисциплин, внеклассные мероприятия также стали важной частью патриотического воспитания молодежи. Одним из наиболее значимых событий является Парад Победы 9 мая, который ежегодно проводится на Красной площади в Москве и в других городах страны. Экскурсии в исторические музеи и посещение военных мемориалов также стали важной частью образовательного процесса.

Регулярно проводятся конкурсы по истории и культуре, призванные поощрять молодежь к изучению национального наследия. Сюда входят эссе, художественные выставки и ораторские конкурсы, посвященные патриотической тематике. Эти мероприятия позволяют учащимся выразить свою любовь к стране и осознать ее культурное и историческое величие.

#### *Современные молодежные движения*

Помимо формального образования, молодежные движения играют важную роль в формировании патриотических настроений у молодого поколения. Одним из таких движений является «Движение Первых» – организация, объединяющая школьников и студентов для участия в волонтерских, благотворительных и патриотических акциях. Эти

инициативы помогают молодежи осознать важность общественного вклада и развить чувство гражданской ответственности.

Также значительную роль в патриотическом воспитании играют военные лагеря, где подростки обучаются базовым навыкам выживания, военной подготовки и дисциплины.

Все эти изменения в системе образования и молодежных движениях способствовали формированию нового поколения граждан, глубоко преданных стране, готовых активно участвовать в ее развитии и защите.

Патриотическое воспитание оказывает значительное влияние на развитие мышления и формирование личности учащихся. Оно способствует не только интеллектуальному росту, но и формированию гуманистических и социальных ценностей, полезных для общества.

Одним из наиболее заметных эффектов является повышение исторического сознания. *«Память придает прошлому смысл, давая представление о том, откуда «мы» пришли и через что «мы» прошли»* – немецкий политический исследователь Ф. Беренскоэттер [1, с. 270]. Благодаря патриотическому воспитанию школьники приобретают глубокие знания о прошлом, традициях и ключевых исторических событиях своей страны. Историческое образование становится не просто изучением периодов и дат, а мощным инструментом формирования уважения к национальному наследию и гордости за страну.

Патриотическое воспитание также способствует развитию чувства ответственности у школьников. Изучая примеры любви к Родине, школьники мотивируются активно участвовать в общественных инициативах, таких как защита окружающей среды или социальные волонтерские проекты. Осознание ответственности помогает школьникам стать этичными гражданами, готовыми в будущем внести свой вклад в развитие государства.

Еще одним значимым аспектом патриотического воспитания является укрепление национальной идентичности в условиях глобализации. Поддержание и развитие национальной культуры в условиях международной интеграции становится необходимостью для защиты и продвижения самобытных ценностей страны.

Несмотря на многочисленные преимущества воспитания патриотизма, этот процесс сталкивается с рядом вызовов и ограничений. Одним из крупнейших вызовов является влияние глобализации. Западные ценности и тенденции к интернационализации могут ослабить связь молодежи с национальными традициями. По мнению О.Н. Прокаевой:

«Глобализация изменяет национальную идентичность стран и народов мира» [3, с. 66].

Еще одной сложностью является различие взглядов на исторические события. В процессе преподавания истории некоторые события и вопросы могут интерпретироваться по-разному, что приводит к общественным дискуссиям и разногласиям.

Наконец, для удовлетворения потребностей современного молодого поколения необходимо обновлять методы преподавания патриотического воспитания. Традиционные методы обучения порой перестают соответствовать технологическому развитию и изменениям в способах восприятия информации школьниками. Новые подходы помогут сделать патриотическое воспитание интересным, мотивирующим и способствующим активному вовлечению учеников.

Воспитание патриотизма у школьников в России – это непрерывный процесс, который прошел через несколько этапов изменений, подвергаясь сильному воздействию исторического, политического и социального контекста. Несмотря на изменения в системе образования в разные исторические периоды, основная и долгосрочная цель во все времена оставалась неизменной – это воспитание молодежи с чувством ответственности, национальной гордости и готовности вносить вклад в развитие страны.

В будущем система патриотического воспитания в России, безусловно, будет продолжать корректироваться и реформироваться, чтобы соответствовать современным глобализационным тенденциям и неустанному развитию страны. Эти изменения помогут обеспечить, чтобы воспитание патриотизма не только сохраняло национальную идентичность, но и отвечало новым требованиям современного мира.

### *Литература*

1. *Беренскоэттер Ф.* Параметры национальной биографии // Европейский журнал международных отношений. 2014. Т. 20. № 1. С. 262–288.
2. Полное собрание законов Российской Империи. 3-е изд. Т. 5. № 2882. СПб., 1885. 1478 с.
3. *Прокаева О.Н.* Влияние процессов глобализации на проблему национальной идентичности // Инновационная наука. 2016. № 5. С. 65–67.
4. *Ситаров В.А.* История образования в России: постсоветское время //

- Знание. Понимание. Умение. № 2. 2019. С. 201–213.
5. Текущий обзор советской прессы. Т. 39. Вып. 1–26. М.: Американская ассоциация содействия развитию славянских исследований, 1987. С. 7–25.
  6. *Хо Ши Мин*. Политический доклад на 2-м Национальном конгрессе делегатов, февраль 1951 г. // Полное собрание сочинений Хо Ши Мина. Т. 6. Ханой: Национальное политическое издательство «Правда», 2000. С. 171–192.

**Нелюбина С.А.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт психологии им. Л.С. Выготского,  
ФГАОУ ВО «Российский Государственный  
Гуманитарный Университет»;  
sveta.nelyuina@gmail.com

Научный руководитель: **Каширский Д.В.,**  
доктор психологических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 4389-5243

### **Особенности психологического благополучия и академической мотивации учащихся 10–11 профильных классов**

*Аннотация.* В статье представлено эмпирическое исследование, посвящённое изучению взаимосвязи учебной мотивации и психологического благополучия учащихся 10–11 классов профильных школ. Результаты показали, что учащиеся 11 классов демонстрируют более высокую внутреннюю и познавательную мотивацию, чем десятиклассники, что связано с приближением этапа поступления в вузы. Однако их психологическое и субъективное благополучие снижается из-за повышенной академической нагрузки и стресса. Внутренняя мотивация оказалась ключевым ресурсом психологического благополучия, тогда как внешняя мотивация и амотивация негативно влияют на эмоциональное состояние. Выявленные особенности подчёркивают парадокс профильного обучения: углублённая подготовка усиливает мотивацию, но требует баланса с поддержкой психологического здоровья учащихся. Результаты могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения старшеклассников.

*Ключевые слова:* академическая мотивация; психологическое благополучие; профильное обучение; старшие классы.

**Svetlana Nelyubina,**  
3<sup>rd</sup> year undergraduate student  
Vygotky Institute of Psychology,  
Russian State University for the Humanities;  
sveta.nelyuina@gmail.com

Academic adviser: **Dmitry Kashirsky**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 4389-5243

## **Features of psychological well-being and academic motivation of students in grades 10–11**

**Abstract.** The article presents an empirical study exploring the relationship between academic motivation and psychological well-being among 10th and 11th grade students in specialized schools. The results revealed that 11th graders demonstrate higher intrinsic and cognitive motivation compared to 10th graders, which is linked to their proximity to university admission. However, their psychological and subjective well-being decreases due to increased academic workload and exam-related stress. Intrinsic motivation emerged as a key resource for psychological well-being, while external motivation and amotivation negatively impacted emotional states. The findings highlight the paradox of specialized education: advanced curricula enhance motivation but require balancing academic rigor with psychological health support. The results may inform psychological support programs for high school students.

**Keywords:** academic motivation; psychological well-being; specialized education; high school students.

На последнем этапе получения среднего образования старшеклассники сталкиваются с необходимостью профессионального самоопределения, подготовкой к выпускным экзаменам и высокой ответственностью. Все эти факторы влияют на психологическое состояние учеников. Личностные характеристики старшеклассников также различаются в зависимости от класса обучения [3, 4]. В профильных школах нагрузки старшеклассников так же связаны с углублённой работой в определённой области знаний. Кроме того, поступление в профильные школы, как правило, сопровождается вступительными испытаниями, проверяющими уровень знаний и мотивации учащегося. Всё перечисленное требует особых личностных ресурсов, в качестве которых выступают в том числе академическая мотивация и психологическое благополучие.

Согласно потребностной модели учебной мотивации Т.О. Гордеевой, внутренняя учебная мотивация основана на первичных потребностях в

развитии и познании нового, а внешняя – на вторичных потребностях в самоуважении и автономии. При отсутствии обоих типов мотивации возникает амотивация [1]. Психологическое благополучие имеет несколько определений, но наиболее близок теме исследования эвдемонистический подход, согласно которому психологически благополучный человек удовлетворён своей жизнью и испытывает в основном положительные эмоции. Это обуславливается такими психологическими чертами, как целеустремлённость, автономия, самопринятие [5]. Многие из этих черт также являются компонентами академической мотивации. Также было установлено, что внутренняя учебная мотивация является предиктором психологического благополучия учащихся [2].

Цель исследования – выявить особенности показателей психологического благополучия и учебной мотивации учеников 10 и 11 классов профильных школ.

Общая гипотеза: Характер взаимосвязи, качественное и количественное своеобразие учебной мотивации и психологического благополучия различается у учащихся 10 и 11 профильных классов.

Выборку составили учащиеся старших классов Лицея Пермского Государственного Национально-исследовательского Университета и Предуниверсария Российского Государственного Гуманитарного Университета. Оба учебных заведения представляют собой профильные школы, осуществляющие набор только в 10–11 классы на конкурсной основе. В исследовании приняли участие 155 человек, 80 человек из 10 класса и 75 человек из 11 класса в возрасте 16–18 лет ( $M=17,3$ ;  $SD=0,1$ ), из них 83 девушки и 72 юноши.

Использованные методики:

1) шкалы академической мотивации школьников (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижницкий);

2) методика диагностики мотивации учебной деятельности И.С. Домбровской (в адаптации Д.В. Каширского);

3) шкала психологического благополучия Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинского);

4) шкала Субъективного Благополучия (Г. Перуэ-Баду, адаптация А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой).

Математико-статистическая обработка данных была проведена в программах Excel и JASP 18.3.

Предварительная проверка данных на нормальность с помощью W-

критерия согласия Шапиро-Уилка привела к отклонению нулевой гипотезы на уровне значимости  $p < 0,05$ , поэтому было принято решение об использовании непараметрических критериев в дальнейшем анализе данных.

При использовании U-критерия Манна-Уитни была проведена оценка значимости различий показателей внутренней и внешней учебной мотивации, а также амотивации в 10 и 11 профильных классах (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Различия показателей учебной мотивации**

	М (10 классы)	М (11 классы)	U	p
Познавательная мотивация учебной деятельности	59.600	67.427	524.500	0,042
Социальная мотивация учебной деятельности	59.563	65.533	753.500	0,063
Внутренняя мотивация	11.175	12.760	532.000	0.047
Внешняя мотивация	10.369	13.580	849.000	0.075
Амотивация	2.506	2.783	859.000	0.080

Полученные результаты указывают, что в среднем внутренняя мотивация и познавательная мотивация учебной деятельности в обоих классах более выражены, чем внешняя и социальная мотивация. Показатели внутренней и познавательной мотивации у 11 классов оказались более высокими по сравнению с аналогичными показателями, характерными для учащихся 10 классов. Различия показателей внешней и социальной мотивации, а также амотивации не значимы, однако показатели стремятся к статистической тенденции, согласно которой уровень внешней и социальной мотивации и амотивации более высок у учащихся 11 класса. Это может быть связано с подготовкой к поступлению и выбором дальнейшей образовательной траектории, который часто совершается под влиянием интроецированных и экстерналильных мотивов.

Также была проведена оценка значимости различий показателей психологического благополучия в 10 и 11 профильных классах (см. табл. 2).

Таблица 2

**Различия показателей психологического благополучия**

	М (10 классы)	М (11 классы)	U	p
Психологическое благополучие	67.050	64.453	640.500	0,052
Субъективное благополучие	355.413	341.840	547.500	0,044

Полученные результаты указывают на то, что показатель субъективного благополучия одиннадцатиклассников значимо ниже показателя 10 классов. Показатель психологического благополучия стремится к статистической тенденции, по нему в 11 классах также наблюдается снижение, что можно связать с несколькими факторами: дальнейшим поступлением и самоопределением, возможным разочарованием в выбранном направлении или месте обучения, общей эмоциональной истощённостью.

Анализ корреляции показателей учебной мотивации и психологического благополучия проводится при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена ввиду ненормального распределения данных (см. табл. 3).

Таблица 3

**Корреляция показателей учебной мотивации и психологического благополучия в 10 и 11 классах**

		Психологическое благополучие	Субъективное благополучие	Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация	Познавательная мотивация учебной деятельности	Социальная мотивация учебной деятельности
Субъективное	Spearman's rho	-0.252					

благополучие	p-value	0.002					
Внешняя мотивация	Spearman's rho	-0.202	-0.132				
	p-value	0.012	0.101				
Внутренняя мотивация	Spearman's rho	0.238	-0.096	0.340			
	p-value	0.003	0.237	< .001			
Познавательная мотивация учебной	Spearman's rho	0.196	-0.129	0.318	0.720		
	p-value	0.015	0.108	< .001	< .001		
Социальная мотивация учебной деятельности	Spearman's rho	0.082	-0.156	0.576	0.488	0.677	
	p-value	0.313	0.052	< .001	< .001	< .001	
Амотивация	Spearman's rho	-0.497	0.101	0.217	-0.245	-0.115	-0.070
	p-value	<0.001	0.209	0.007	0.002	0.154	0.387

Выявлены прямые корреляционные связи внутренней мотивации и познавательной мотивации учебной деятельности с психологическим

благополучием, а также обратная связь внешней мотивации и психологического благополучия. Наибольший коэффициент корреляции наблюдается у психологического благополучия и внутренней мотивации. Связи социальной мотивации учебной деятельности с психологическим благополучием установлено не было. Амотивация положительно коррелирует с внешней мотивацией и выражено отрицательно – с внутренней мотивацией и психологическим благополучием.

Также были проанализированы корреляционные соотношения психологического благополучия и аспектов учебной мотивации у учащихся 10 и 11 классов в отдельности (см. табл. 4, 5).

Таблица 4

**Корреляция показателей учебной мотивации и психологического благополучия в 10 классе**

		Психологи ческое благополуч ие	Субъект ивное благопо лучие	Внешняя мотивац ия	Внутре нная мотива ция	Познавате льная мотиваци я учебной деятельно сти	Социальна я мотиваци я учебной деятельнос ти
Субъекти вное благопол учие	Spearman's rho	0.236					
	p-value	0.035					
Внешняя мотиваци я	Spearman's rho	-0.140	-0.101				
	p-value	0.215	0.375				
Внутренн я мотиваци я	Spearman's rho	0.391	-0.161	0.378			
	p-value	< .001	0.154	< .001			
Познават ельная мотиваци я учебной деятельн ости	Spearman's rho	0.461	-0.156	0.310	0.907		
	p-value	< .001	0.167	0.005	< .001		
Социальн ая мотиваци я учебной деятельн ости	Spearman's rho	0.182	-0.223	0.591	0.511	0.517	
	p-value	0.107	0.047	< .001	< .001	< .001	

Амотивация	Spearman's rho	-0.574	0.113	0.093	-0.299	-0.456	-0.167
	p-value	< .001	0.317	0.414	0.007	< .001	0.138

Таблица 5

**Корреляция показателей учебной мотивации и психологического благополучия в 11 классе**

		Психологическое благополучие	Субъективное благополучие	Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация	Познавательная мотивация учебной деятельности	Социальная мотивация учебной деятельности
Субъективное благополучие	Spearman's rho	-0.282					
	p-value	0.014					
Внешняя мотивация	Spearman's rho	-0.239	-0.163				
	p-value	0.039	0.162				
Внутренняя мотивация	Spearman's rho	0.082	-0.010	0.302			
	p-value	0.484	0.930	0.008			
Познавательная мотивация учебной деятельности	Spearman's rho	0.152	-0.069	0.249	0.681		
	p-value	0.194	0.559	0.031	< .001		
Социальная мотивация учебной деятельности	Spearman's rho	-0.029	-0.055	0.560	0.481	0.630	
	p-value	0.806	0.638	< .001	< .001	< .001	
Амотивация	Spearman's rho	-0.411	0.110	0.293	-0.216	-0.071	0.008
	p-value	< .001	0.348	0.011	0.063	0.547	0.948

По результатам анализа можно утверждать, что в 10 классе внешняя мотивация и психологическое благополучие не связаны, в то время как у одиннадцатиклассников появляется отрицательная связь между этими

показателями. Таким образом, выявленное снижение уровня психологического благополучия можно связать с возрастающими требованиями к учащимся 11 класса и необходимостью сосредоточиться на внешних учебных мотивах. Также у десятиклассников не наблюдается связи уровня амотивации с уровнем внешней мотивации, а у одиннадцатиклассников появляется положительная связь между ними. Показатели психологического благополучия наиболее выражено коррелируют с показателями амотивации у десятиклассников. Обратная корреляция может быть вызвана тем, что в десятом классе профильной школы наиболее велик риск развития амотивации: поступление в страшную школу пройдено, выбор дальнейшей образовательной траектории предстоит в 11 классе, и ученик может как сформировать новые учебные мотивы, так и разочароваться в своём выборе. Таким образом, психологическое благополучие учеников 10 класса с развитой амотивацией наиболее уязвимо.

При проведении корреляционного анализа практически не было обнаружено значимых связей субъективного благополучия с академической мотивацией. Это можно объяснить тем, что в основе Шкалы Субъективного Благополучия лежит гедонистический подход, ориентированный на удовлетворённость жизнью и эмоциональный баланс; она измеряет общую удовлетворённость жизнью и ситуативные эмоциональные состояния. Эти аспекты могут быть менее чувствительны к контексту учебной деятельности по сравнению со Шкалой Рифф, акцентирующей внимание на эвдемонистических аспектах (целеустремлённость, автономия, самопринятие) и глубоких личностных ресурсах, которые тесно связаны с внутренней мотивацией и личностным ростом.

В результате эмпирического исследования подтвердилась гипотеза о значимых различиях характера взаимосвязи, а также качественном и количественном своеобразии учебной мотивации и психологического благополучия у учащихся 10 и 11 классов профильных школ. Согласно полученным результатам, учащиеся 11 классов демонстрируют более высокую внутреннюю и познавательную мотивацию по сравнению с десятиклассниками, что может быть связано с приближением этапа поступления в вузы и необходимостью профессионального самоопределения. Однако их психологическое и субъективное благополучие снижается, вероятно, из-за повышенной академической нагрузки, стресса от экзаменов и внешнего давления (например, ожиданий

родителей или общества). Это указывает на парадокс профильного обучения: углубленная подготовка усиливает мотивацию, но одновременно повышает эмоциональную истощённость.

Внутренняя мотивация выступает ключевым ресурсом психологического благополучия, что подтверждает эвдемонистический подход Рифф. Чем сильнее стремление к познанию и саморазвитию, тем выше удовлетворённость жизнью. Внешняя мотивация (например, желание получить высокие оценки или одобрение) и амотивация (отсутствие интереса к учёбе) отрицательно связаны с благополучием. Это согласуется с потребностной моделью Гордеевой: ориентация на внешние стимулы снижает автономию и самопринятие.

Результаты исследования также указывают на особенности профильного образования. Ученики профильных школ сталкиваются с уникальными вызовами: конкурсный отбор и углублённая программа создают среду для развития внутренней мотивации, но одновременно усиливают стресс. В 10 классе риск возникновения амотивации выше из-за переходного периода (после поступления в профильную школу), тогда как в 11 классе доминируют внешние мотивы (подготовка к ЕГЭ, поступление), что негативно влияет на эмоциональное состояние. Исследование подтверждает, что профильное обучение создаёт условия для роста академической мотивации, но требует баланса между академическими требованиями и поддержкой психологического здоровья учащихся. Развитие внутренней мотивации и личностных ресурсов может стать основой для повышения как учебных результатов, так и эмоционального благополучия старшеклассников.

По результатам корреляционного исследования было выяснено, что Шкала Рифф является более релевантной для оценки психологического благополучия в контексте обучения, так как фокусируется на личностных ресурсах, в то время как Шкала Субъективного Благополучия показала слабые связи с мотивацией. Это подчёркивает её ограниченную применимость в исследованиях образовательных процессов. Слабая связь Шкалы Субъективного Благополучия с другими переменными может указывать на необходимость её дополнения или замены в исследованиях, где ключевыми являются образовательные и личностные аспекты.

Полученные результаты могут быть использованы при обеспечении психологического сопровождения старшеклассников в профильных школах. Способами дальнейшего развития темы данного исследования являются проведение сравнительного анализа старшеклассников

профильных и общеобразовательных школ для установления связи выявленных тенденций с тем или иным типом образования, а также лонгитюдные исследования для анализа динамики показателей в течение всего периода обучения в старших классах.

### *Литература*

1. *Гордеева Т.О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 3. С. 63–78.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
3. *Егорова М.А., Емельянова И.В., Голованова Н.В.* Психологические ресурсы и риски эмоционально-личностной сферы обучающихся 10–11 классов в период профессионального самоопределения // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 32–43.
4. *Ивасенко В.О.* Личностные качества и экзаменационный стресс у школьников 10–11 классов // Гигиена: здоровье и профилактика: сб. материалов III Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Самара, 14 марта 2018 / под ред. Г.П. Котельникова и др. Самара: Офорт, 2018. С. 100-101.
5. *Ryff C.D.* Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia // Psychotherapy and psychosomatics. 2013. V. 83. № 1. С. 10–28.

**Нефедова К.В.,**  
студент 3 курса специалитета,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
klarochka.n@gmail.com

Научный руководитель: **Карасаева А.М.,**  
SPIN-код eLibrary:4297-3623

## **Влияние стилей воспитания на формирование психопатологических нарушений: теоретический обзор**

***Аннотация.*** Сложно переоценить степень значимости раннего этапа в жизни человека и влияния детско-родительских отношений на формирование личности. В данном теоретическом обзоре нами была поставлена перед собой цель проанализировать, обобщить и структурировать актуальные данные о связи особенностей стиля воспитания с формированием психопатологических нарушений. Также важной задачей является сформулировать вывод о сопутствующих факторах, имеющих значение в процессе изменения структуры личности. Понимание механизмов формирования психопатологических нарушений и роли стиля воспитания в нем позволяет широко применять полученную информацию. Область использования охватывает сферы от педагогической практики до семейного консультирования.

***Ключевые слова:*** детско-родительские отношения; воспитание; стиль воспитания; психопатологические нарушения.

**Clara Nefedova,**  
3<sup>rd</sup> year student of specialty,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia  
klarochka.n@gmail.com

Academic adviser: **Aliya Karasaeva**  
SPIN-code eLibrary: 4297-3623

## **The influence of parenting styles on the formation of psychopathological disorders: a theoretical review**

**Abstract.** It is difficult to overestimate the degree of importance of the early stage in a person's life and the influence of child-parent relations on personality formation. In this theoretical review, we have set ourselves the goal of analyzing, summarizing and structuring current data on the relationship between parenting style features and the formation of psychopathological disorders. It is also an important task to formulate a conclusion about the accompanying factors that are important in the process of changing the personality structure. Understanding the mechanisms of formation of psychopathological disorders and the role of parenting style in it makes it possible to widely apply the information obtained. The field of use covers areas from teaching practice to family counseling.

**Keywords:** child-parent relations; upbringing; parenting style; psychopathological disorders.

Актуальность данной статьи, посвященной влиянию стилей воспитания на формирование психопатологических нарушений, обусловлена такими ключевыми факторами как: растущая распространенность психопатологических расстройств, значимость раннего опыта и роли семьи, понимание этиологии психопатологических расстройств. Современные научные исследования подчеркивают мультифакторную природу психопатологических нарушений, где генетические, биологические и средовые факторы взаимодействуют сложным образом. Стиль воспитания рассматривается как один из значимых средовых факторов, который может как предрасполагать к развитию расстройств, так и, напротив, служить защитным фактором. И для начала мы бы хотели внести определения основных понятий нашей работы.

*Стиль воспитания* – стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком (эмоционально теплый – эмоционально холодный), характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых (демократический – авторитарный), количеством запретов (ограничительный – попустительский) и т.п. [4]

*Синдромы (нарушения) психопатологические* (англ. psychopathological syndromes) – совокупности отдельных симптомов нарушения психической деятельности и психических состояний [4].

Вопрос детско-родительских отношений поднимался множеством авторов и исследователей через абсолютно разнообразные призмы и в широком спектре контекстов и подходов. Тем не менее, тема влияния воспитания на формирование личности вряд ли в ближайшее время исчерпает себя и утратит свою актуальность. Обзор особенностей связи между этими двумя структурами представляется целесообразным начать с классификации стилей внутрисемейных педагогических практик. В настоящий момент их существует несколько, но в данной статье мы рассмотрим те вариации родительских моделей поведения, которые выделили Е.С. Иванов [1], А.Е. Личко [3], Э.Г. Эйдемиллер [8]. В их контексте мы опишем особенности каждого из стилей, а также наиболее неудачные комбинации их с характерологическими и личностными особенностями детей.

*Гипопротекция.* «В крайней форме проявляется безнадзорное воспитание, с недостатком опеки, контроля и истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям ребенка» [2, с. 180]. Такой стиль воспитания также часто называют попустительским, что вполне отражает суть данного педагогического подхода. Зачастую дети оказываются предоставлены сами себе и это сказывается на патологических тенденциях в формировании личности в случае наличия у ребенка одной из ряда акцентуаций. К ним относятся: неустойчивый, гипертимный и конформный типы. Подростки с такими характерологическими особенностями в наибольшей степени нуждаются в социальных контактах и поддержке, и при отсутствии заинтересованности со стороны родителей находят это в компаниях, часто оказывающих пагубное и даже делинквентное влияние. Наименее выраженный негативный эффект такое воспитание дает в случае эпилептоидной и шизоидной акцентуаций – эти типы характеризуются большей самостоятельностью и эмоциональной независимостью.

*Скрытая гипопротекция.* «...Контроль за поведением отличается крайним формализмом» [2, с. 180]. Это стиль воспитания, при котором правила и участие родителей в жизни детей как бы сохраняются, но при этом на самом деле лишь создается видимость. Ребенок с легкостью может обойти установленный порядок и это будет проигнорировано. Такой стиль воспитания может быть наиболее разрушительным для подростков с

сензитивной, астено-невротической и истероидной акцентуациями. В первых двух случаях дети чрезвычайно чувствительны к субъективному переживанию одиночества и отчужденности, а видимость присутствия родителей в качестве исполнителей педагогической роли может создать внутреннее противоречие и склонность к интрапунятивному типу контроля, а в последнем – привести к попыткам ребенка привлечь внимание любыми способами, включая деструктивные и потенциально опасные. Теоретически может оказать менее пагубное влияние на представителей конформной акцентуации, поскольку при наличии формальных правил будет также сохраняться свобода и пространство для выбора, что может помочь сформировать некоторую степень самостоятельности.

*Гиперпротекция.* «...Не дает возможность принимать когда-либо собственное решение, не приучает к самостоятельности» [2, с. 181]. В рамках данного стиля воспитания выделяются два подтипа, но общим для них является стремление родителей иметь полную власть над всеми аспектами жизни ребенка и управлять ими наиболее эффективными и правильными, по их мнению, способами.

*Доминирующая гиперпротекция.* «...Характеризуется постоянной чрезмерной опекой, мелочным контролем за каждым шагом, системой постоянных запретов и неусыпного бдительного наблюдения за подростком» [2, с. 181]. Эта модель родительского поведения отличается авторитарностью, ультимативностью и безальтернативностью. В ней, как правило, присутствует система мер наказания, неизбежно следующих за любым несоблюдением установленных правил. Такой стиль воспитания оказывается наиболее дисгармоничным в сочетании с психастенической, сензитивной и эпилептоидной акцентуациями, так как в первых двух случаях и так неуверенные дети будут окончательно подавлены доминирующими родителями, а в последнем попытки установить безраздельный контроль приведут к интенсивной протестной реакции.

*Потворствующая гиперпротекция.* «Для нее характерно чрезмерное покровительство, стремление освободить ребенка от малейших трудностей и неприятных обязанностей» [2, с. 181]. В этом случае контроль над жизнью ребенка не слабее, чем в описанном выше, однако эмоциональная окраска его совершенно иная. В некоторых классификациях выделяется тип воспитания, аналогичный этому, при этом он называется «кумир семьи». Это наиболее точное описание: ребенок становится центром всей системы отношений, в его отношении

проявляются как чрезмерное восхищение и преувеличенная гордость, так и тревожная гиперопека, включающая попытки отслеживать любые изменения в состоянии. Этот стиль воспитания может усилить такие черты психастенической и конформной акцентуаций, как несамостоятельность и подверженность влиянию. Во взаимодействии с истероидной акцентуацией может как благоприятно сказаться на самочувствии ребенка, постоянно подпитывая его вниманием и восхищением, так и привести к завышенным ожиданиям, и, как следствие, разочарованию в момент столкновения с социальным кругом, не демонстрирующим особого отношения.

*Эмоциональное отвержение.* Холодность и отстраненность могут быть таким же характерным проявлением данного стиля воспитания, как вовлеченность родителей в жизнь ребенка при абсолютном отсутствии искреннего интереса к ней. Отличительной особенностью этой модели родительского поведения является то, что ее содержание скорее ощущается ребенком на интуитивном уровне, чем демонстрируется реальными действиями взрослых. В воспитании могут присутствовать все составляющие, необходимые для гармоничного развития ребенка, кроме одного – эмоциональной привязанности к нему родителей. Такой стиль воспитания может оказать менее деструктивное влияние только на детей с шизоидной акцентуацией, поскольку зачастую именно они демонстрируют наибольшую аффективную автономность.

*Жестокое отношение.* «...Может проявляться как открыто – расправами над ребенком, так и полным пренебрежением интересами ребенка» [2, с. 181]. Часто сочетается с эмоциональным отвержением, являясь его дополненной жестокостью и любого вида насилием вариацией. Особенно пагубное влияние может оказать на детей с эпилептоидной акцентуацией, приводя к дезадаптации вплоть до формирования делинквентной и девиантной направленностей в поведении.

*Условия повышенной моральной ответственности.* Характеризуется предъявлением к ребенку требований с большой долей вариативности – начиная от надежд на его профессиональную и личностную реализацию, нередко оказывающейся проекцией неосуществленных стремлений самих родителей, и заканчивая делегированием обязанностей по уходу за младшими сиблингами или домашнему хозяйству. Многие дети проявляют устойчивость к такому типу воспитания. «Исключение составляет психастеническая акцентуация, черты которой заостряются в

условиях повышенной моральной ответственности, приводя к психопатическому развитию или неврозу» [2, с. 181].

*Противоречивое воспитание.* «...Характеризуется реализацией в одной семье различных воспитательных стилей» [2, с. 181]. Такой подход может быть как результатом участия в жизни ребенка нескольких родственников, по какой-то причине не выбравших единую модель поведения в его отношении, так и личностных особенностей одного родителя, склонного к аффективной лабильности и непоследовательности. В первом случае такое воспитание как правило приводит к адресной направленности просьб ребенка тому взрослому, чья специфика педагогических практик наиболее конгруэнтна их удовлетворению, а во втором – его невротизации в результате необходимости адаптироваться к постоянным изменениям в состоянии взрослого и улавливать их признаки как можно оперативно. Особенно негативно влияет на неустойчивый и конформный типы, вызывая нестабильность поведения и эмоционального фона.

Несмотря на то, что при анализе источников было выявлено, что существуют индивидуально-личностные особенности, которые могут обеспечить наиболее высокий уровень устойчивости к тому или иному типу деструктивного воспитания, нельзя отрицать пагубное влияние каждого из них вне зависимости от типа акцентуации или других психических свойств ребенка, а также риск формирования психопатологии в случае совпадения дисгармоничных проявлений педагогического подхода с уязвимыми сторонами его характера. Л.А. Соломина, анализируя причины формирования у детей агрессивности, пишет, – «учёными было выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся агрессивным поведением» [5, с. 111]. В то же время, А.С. Спиваковская описывает причины возникновения невротических и эмоциональных расстройств у детей следующим образом, – «низкая сплоченность и разногласия членов семьи по вопросам воспитания; высокая степень противоречивости, непоследовательности и неадекватности; выраженная степень опеки, ограничения в каких-либо сферах жизнедеятельности детей; повышенная стимуляция возможностей детей, при частом применении угроз и осуждений» [6, с. 234].

Таким образом, из проведенного анализа исследований можно сделать

вывод о том, что каждый из деструктивных стилей воспитания неизбежно приводит к последствиям разной степени тяжести в зависимости от внешних, макросоциальных и индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Данный обзор нацелен на предоставление целостного и актуального представления о сложной взаимосвязи между стилем воспитания, формированием личности и развитием психопатологических нарушений. Полученные результаты будут полезны для специалистов в различных областях, работающих с детьми и семьями, а также для разработки более эффективных стратегий профилактики и лечения психических расстройств.

### *Литература*

1. *Иванов Е.С.* Стили воспитания: учебное пособие. М.: Академический проект, 2005. 224 с.
2. *Ильин Е.П.* Психология взрослости: учебное пособие. СПб.: Питер, 2011. 544 с.
3. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков: монография. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
4. Синдромы психопатологические // Психологический словарь Электронный ресурс. URL: [https://psychological.slovaronline.com/1684-SINDROMYI\\_PSIHOPATOLOGICHESKIE](https://psychological.slovaronline.com/1684-SINDROMYI_PSIHOPATOLOGICHESKIE) (дата обращения: 28.05.2025).
5. *Соломина Л.А.* Влияние стиля семейного воспитания на агрессивное поведение детей // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Педагогические науки. Раздел 2. 2017. № 4 (30). С. 108–114.
6. *Спиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Т.1. М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. 464 с.
7. *Хохлова Е.В.* Влияние социально-психологических особенностей семейного воспитания на развитие эмоциональных расстройств у детей: дис. ... канд. психол. наук. Самара: СГМУ, 2006. 180 с.
8. *Эйдемиллер Е.В.* Психология семьи: стили воспитания. М.: Педагогика, 1999. 256 с.

**Никифорова А.И.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
nikiforova9930@yandex.ru

Научный руководитель: **Пищелко А.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 2470-3098

### **Социально-педагогическая деятельность по профилактике наркозависимого поведения старших подростков**

*Аннотация.* В статье обращается внимание на существующие проблемы в области осуществления профилактики наркозависимого поведения подростков. Подчеркивается, что взаимодействие с подростками должно учитывать особенности их психоэмоционального состояния, физиологического и интеллектуального развития. Уточняется необходимость проведения социально-педагогических инструментов для профилактики формирования наркозависимого поведения у старших школьников.

*Ключевые слова:* наркомания; подростки; наркозависимое поведение; профилактика; социально-педагогическая деятельность.

**Arina Nikiforova,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical University State University;  
nikiforova9930@yandex.ru

Academic adviser: **Alexsander Pishchelko,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 2470-3098

### **Social and pedagogical activities for the prevention of drug- dependent behavior of older adolescents**

**Abstract.** The article draws attention to the existing problems in the field of prevention of drug-dependent behavior of adolescents. It is emphasized that when interacting with adolescents, the peculiarities of their psycho-emotional state, physiological and intellectual development should be taken into account. This clarifies the need for social and pedagogical tools to prevent the formation of drug-dependent behavior in older schoolchildren.

**Keywords:** drug addiction; adolescents; drug-dependent behavior; prevention; social and pedagogical activity.

Наркоманию необходимо рассматривать как тотальное поражение личности, которое дополнительно характеризуется серьезными физиологическими проблемами со здоровьем. Иными словами, человек, который ступает на тропу употребления наркотических препаратов, планомерно и последовательно уничтожает свои нравственные качества, утрачивает психическую стабильность; со временем может потерять близких друзей, родных. Постепенный распад личности в обозримом будущем приводит к тому, что употребляющий не может устроиться на работу, освоить новую профессию. Сильная зависимость может толкнуть человека к совершению преступных деяний.

Тема наркомании не является чем-то закрытым: многие люди знают о вреде употребления наркотиков, прекрасно понимают, какие последствия для психического и физического здоровья они влекут. Несмотря на популяризацию профилактических мер борьбы с наркоманией, число употребляющих наркотики ощутимо не снижается. Так, к концу 2024 г. в России было официально зафиксировано 6 млн наркозависимых человек. При этом 60 % от общего числа составляет молодежь в возрасте 16–30 лет, а 20 % составляют школьники 9–13 лет. Несмотря на столь масштабные показатели, ещё 18 млн россиян периодически употребляют наркотические вещества, либо были знакомы с ними ранее, но сумели справиться с зависимостью. В свете сказанного нельзя не подчеркнуть, что с каждым днем число наркозависимых лишь возрастает (в 2024 г. – 250 человек в день), равно как растет и количество смертей от употребления (в 2024 г. – 80 человек ежедневно) [1].

Принимая во внимание обозначенные тенденции, нельзя отрицать, что проблема наркотической зависимости молодых людей приобретает повышенную значимость. Самое сложное: все подростки прекрасно знают о вреде наркотиков, при этом продолжают ими интересоваться,

употреблять в компаниях. К сожалению, только знаний о смертельной опасности наркотиков не хватает. Борьба с наркотиками в среде молодежи, как бы громко это не звучало, может расцениваться как шаг на пути к построению светлого, здорового будущего следующих поколений. По справедливому утверждению П.В. Епихиной, «подростковый возраст – важнейший период в психосоциальном развитии человека. Подросток – уже не ребенок, но еще и не взрослый. Он активно вовлекается в зрелую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли. Его социальная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире» [2].

Как представляется, скрытая опасность употребления наркотиков подростками обусловлена не масштабами вреда физическому здоровью, а стремительными темпами деградации личности (в 15–20 раз быстрее, чем при употреблении алкоголя). Следовательно, профилактика наркозависимого поведения подростков в старших классах должна проводиться комплексно. В рамках настоящего исследования обратимся к социально-педагогической деятельности, которая является одним из ключевых звеньев профилактики наркотической зависимости подростков.

Деградация личности подростка при употреблении наркотиков традиционно сопровождается утратой интереса к учебе, к школе. Слабеют полезные социальные связи: подросток отдаляется от друзей, одноклассников, педагогов, родителей и других близких ему людей, вовлекается в сомнительные компании, может быть вовлечен в преступную среду, поскольку употребление наркотиков требует финансовых затрат.

Кроме того, стремительный распад личности приводит к тому, что подростки, столкнувшиеся с наркотической зависимостью, становятся лживыми, эгоистичными, агрессивными, замкнутыми. Отдельные исследователи отмечают, что за помощью самостоятельно обращаются только 5–7 % подростков [3]. Данные аспекты подросткового возраста должны учитываться при разработке социально-педагогических профилактических мероприятий в направлении борьбы с наркозависимостью подростков.

Одним из важных моментов в данном направлении является своевременное выявление факторов риска, которые могут стать катализаторами употребления подростками наркотических веществ. Например, к числу факторов риска относятся неблагополучие семьи, где растет и воспитывается подросток, влияние сверстников, ошибочные

общественные стереотипы, следование которым позволит в представлении подростка укрепиться в социуме. Социальные педагоги, как представляется, должны уделять особое внимание изучению этих моментов и вовлечению подростков в активное обсуждение возможных проблем. О.Н. Лесечко по этому поводу справедливо отмечает, что наиболее доступным и эффективным социально-педагогическим инструментом профилактики выступает беседа. Практика сформулировала следующие правила беседы с подростками: «беседовать только по проблемным вопросам, формулировать вопросы четко и ясно, избегать некорректных обращений, учитывать субъективное состояние подростка» [4].

Представляется, что эффективным социально-педагогическим инструментом профилактики является систематическое проведение лекций, ролевых игр с участием подростков. Лекционная подача материала традиционно осуществляется в виде монологического изложения большого количества материала. Зачастую, школьные лекции являются чрезвычайно полезными с информационной точки зрения, однако, удерживать внимание подростков, заставить их услышать и воспринять материал может быть затруднительно. На наш взгляд, изложение лекционного материала с целью профилактики употребления наркотиков должно сопровождаться наглядными иллюстрационными материалами, короткими видеозаписями, показательными картинками, схемами, чтобы подростки могли сосредоточиться на излагаемой проблеме.

Весьма действенными могут оказаться ролевые игры, которые целесообразно рассматривать как некие способы обогащения чувств, накопления и обсуждения опыта, развития воображения, преодоления страхов и развития коммуникативных навыков. Ролевая игра – это игровое поведение: «она допускает спонтанность, повторение ролей и ролевой обмен. Это облегчает антиципированное предупреждение жизненных проблем, задач, внутренних и внешних конфликтов, а также дополнительную проработку предстоящих конфликтов» [5].

Также важной представляется работа с семьями наркозависимых подростков. Так, педагоги и социальные работники должны тесно взаимодействовать с родителями, вести профилактическую работу в домашних условиях. Полезной может оказаться организация совместных с подростками родительских собраний и консультаций, где наркозависимые подростки и родители могут получить рекомендации по

укреплению семейных связей и созданию благоприятной атмосферы внутри семьи.

Таким образом, наркомания – это заболевание, которому подвержены не только взрослые люди. Все чаще от наркомании страдают и подростки. Ключевая опасность наркомании состоит в том, что наркотики причиняют вред не только физиологическому состоянию организма, но и влекут распад личности, ее деградацию, которая происходит стремительными темпами. Обычно подросток самостоятельно не в состоянии преодолеть наркотическую зависимость. Одним из эффективных методов борьбы с наркоманией – это профилактика, важное место в которой принадлежит социально-педагогической деятельности. Социально-педагогическая профилактика наркомании использует преимущественно педагогические, психологические и социальные влияния на подростка, то есть научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные в первую очередь на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка. Существующий опыт социально-педагогической профилактики наркомании в подростковой среде направлен непосредственно на первичную антинаркотическую профилактику, организацию здорового досуга, вовлечение подростков в общественно полезную деятельность, занятия спортом и искусством.

### *Литература*

1. *Епихина П.В.* Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками // Гаудеамус. 2016. № 4. С. 62–66.
2. *Казин Э.М., Шерер Т.И.* Педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ старшими подростками // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 2(49). С. 138–147.
3. *Лесечко О.Н.* Формирование жизнестойкости подростков в сфере дополнительного образования как инструмент профилактики зависимого поведения // Вестник науки. 2023. № 11. С. 522–529.
4. Статистика по наркомании в России. URL: [https://med-b-nevelskaya-r424.gosweb.gosuslugi.ru/novosti/novosti\\_53.html](https://med-b-nevelskaya-r424.gosweb.gosuslugi.ru/novosti/novosti_53.html) (дата обращения: 27.05.2025).
5. *Епихина П.В.* Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками // Гаудеамус. 2016. № 4. С. 63–69.

6. *Казин Э.М., Шерер Т.И.* Педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ старшими подростками // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 2(49). С. 138–144.
7. *Лесечко О.Н.* Формирование жизнестойкости подростков в сфере дополнительного образования как инструмент профилактики зависимого поведения // Вестник науки. 2023. № 11. С. 521–528.

**Николаев А.А.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
alex.nikolaev99@gmail.com  
SPIN-код eLibrary: 1111-0323

Научный руководитель: **Басюк В.С.,**  
доктор психологических наук, академик РАО  
SPIN-код: 5404-0727

### **Компоненты идентификации со значимым взрослым: методологический аспект**

***Аннотация.*** Исследование направлено на изучение компонентов идентификации со значимым взрослым в период становящейся взрослости, фокусируясь на взаимосвязи трёх ключевых аспектов: отождествления по личностным чертам, признания авторитетности и социальной дистанции. В выборку вошли 338 человек юношеского возраста ( $M=20,7$ ;  $SD=2,8$ ) из Москвы и Московской области. Для анализа использовались адаптированные методики: опросник HEXACO-PI-R-60 (в вариантах «за себя» и «за другого»), шкала социальной дистанции iScale и авторская шкала авторитетности. Данные анализировались с применением корреляционного (Спирмена) и медиационного анализа. Результаты показали статистически значимые положительные корреляции между личностными чертами респондентов и воспринимаемыми характеристиками значимого взрослого. Медиационный анализ показал, что авторитетность значимого взрослого опосредует связь между социальной дистанцией и личностной идентификацией (61,4 % опосредованного эффекта). Подчеркивается роль ценностно-ориентированных черт в процессе идентификации. Описывается трёхкомпонентная структура механизма идентификации. Гипотеза о взаимосвязи компонентов идентификации подтверждена, что расширяет теоретическую базу для изучения роли значимых взрослых в личностном развитии. Перспективы исследования включают углубление в

содержательные аспекты идентификации и разработку инструментов для их анализа.

**Ключевые слова:** идентификация, значимый взрослый, становящаяся взрослость, личностные черты, воспринимаемое сходство, социальная дистанция, авторитетность, HEXACO-PI-R, iScale.

**Alexander Nikolaev,**  
Postgraduate student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
alex.nikolaev99@gmail.com  
SPIN-code eLibrary: 1111-0323

Academic adviser: **Victor Basyuk,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Academician of Russian Academy of Education  
SPIN-код: 5404-0727

### **Components of identification with a significant adult: a methodological aspect**

**Abstract.** The study aims to explore the components of identification with a significant adult during emerging adulthood, focusing on the relationship between three key aspects: identification by personality traits (perceived similarity), recognition of authoritativeness, and social distance. The sample included 338 young adults ( $M=20.7$ ;  $SD=2.8$ ) from Moscow and the Moscow region. Adapted methods were used for analysis: the HEXACO-PI-R-60 questionnaire (in «self» and «other» versions), the iScale social distance measure, and an authoritativeness scale. Data were analyzed using correlation (Spearman) and mediation analyses. Results revealed statistically significant positive correlations between respondents' personality traits and perceived characteristics of the significant adult. Mediation analysis demonstrated that the significant adult's authoritativeness mediates the relationship between social distance and personal identification (61.4 % mediated effect). The role of value-oriented traits in the identification process is emphasized. A three-component structure of the identification mechanism is described. The hypothesis about the interconnection of identification components is confirmed, expanding the

theoretical framework for studying the role of significant adults in personality development. Future research should explore the substantive aspects of identification and develop tools for their analysis.

**Keywords:** identification, significant adult, emerging adulthood, personality traits, perceived similarity social distance, authoritativeness, HEXACO-PI-R, iScale.

В условиях текущих глубоких социальных и культурных трансформаций наблюдаются существенные изменения в процессе и особенностях личностного развития. Многие исследователи отмечают особенности восприятия траекторий личностного развития, указывая на тенденцию к расширению временных рамок юношеского возраста и выделение нового, самостоятельного этапа онтогенеза – становящейся взрослости (emerging adulthood) [1]. Ключевым для развития личности является двуединый психологический механизм, предложенный В.С. Мухиной: **идентификация-обособление**. И именно в период становящейся взрослости этот механизм проявляется с наибольшей интенсивностью и сложностью [6], что выступает предпосылкой к выбору возрастного промежутка для исследования феномена идентификации. В. С. Мухина предлагает рассматривать идентификацию как механизм присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности [5] и обращает внимание на важность **изучения сопряженных с идентификацией понятий**. В связи с этим, имеет смысл рассмотреть концепции, в той или иной степени, затрагивающие данный феномен.

А.В. Петровский, например, указывал на значительную роль авторитетности значимого другого [7]. Хотя он использовал другой термин – референтность, автор сам же указывал на синонимичность этих понятий. В модели В. Флисона и Е. Нотла значительное внимание уделяется поведенческой идентификации и отождествлению по личностным чертам [11]. И в целом некоторые исследователи указывают не только на наличие идентификации по личностным чертам, но и её взаимосвязи с социальной дистанцией [14]. В последнее время набирают популярность исследования, так называемой, ассортативности или assortative mating [16]. Суть данного феномена заключается в том, что мы, по-видимому, воспринимаем наших избранников и избранниц как похожих на нас. Отечественные исследователи также указывают на многогранность механизма идентификации [1].

Большинство попыток исследований идентификации, межличностной аттракции, авторитетности, значимого другого, развития личности приходят к примерно сходным результатам:

- 1) идентификация может осуществляться по личностным чертам;
- 2) идентификация может включать в себя авторитетность другого человека, таким образом, он может становиться значимым;
- 3) идентификация предполагает наличие определённого уровня социальной дистанции.

Из этих утверждений была сформулирована **гипотеза исследования**: существуют статистически значимые закономерности внутри трёх компонентов идентификации (отождествление по личностным характеристикам, признание авторитетности, социальная дистанция)

**В выборку** вошли 338 человек юношеского возраста из Москвы и Московской области (66 % женщин,  $Mx=20,7$   $SD=2,8$ ). Как значимого взрослого большинство участников выбирали: мать или отца (43 %), парня или девушку (11 %), сестер и братьев (7 %), учителей и преподавателей (5 %), старшего друга (18 %). Средний возраст значимого взрослого  $Mx=33,6$   $SD=10,1$ .

Методы и методология исследования. Для исследования трёх компонентов идентификации использовались следующие методики:

1. опросник НЕХАСО-PI-R-60 (в адаптации М.С. Егоровой, О.В. Паршиковой и О.В. Митиной) в вариантах «за себя» и «за другого» [4];
2. шкала iScale (адаптированная шкала социальной дистанции Э. Богардуса) [15];
3. шкала «Авторитетность» (методика ПЭА А.Н. Волкова) [3].

Исследование проходило в очной и заочной (on-line) формах. Каждый респондент предварительно выбирал значимого взрослого: такого человека, который для респондента особенно важен и авторитетен, возможно, он ориентируется на него, прислушивается к нему и / или отождествляет себя с этим человеком. Опросник НЕХАСО-PI-R-60 заполнялся респондентами в двух вариантах: «за себя» и «за другого» (участникам нужно было отмечать степень согласия с утверждениями опросника так, как им кажется, отвечал бы выбранный ими человек).

Анализируя результаты исследования, можно сказать, что по большинству шкал методики НЕХАСО-PI-R не была подтверждена гипотеза о нормальном распределении (таблица 1), что предполагает выбор непараметрических методов статистического анализа.

Таблица 1

## Результаты критерия Шапиро-Уилка.

	Респондент «за себя»					
	Н	Е	Х	А	С	О
Шапиро-Уилк W	0.994	0.982	0.991	0.993	0.985	0.987
Шапиро-Уилк p	0.258	<.001	0.031	0.098	0.002	0.003
	Респондент «за значимого взрослого»					
	Н	Е	Х	А	С	О
Шапиро-Уилк W	0.993	0.99	0.987	0.99	0.968	0.988
Шапиро-Уилк p	0.14	0.026	0.004	0.027	<.001	0.008

По результатам корреляционного анализа (таблица 2) мы видим, что по каждой из личностных черт (Честность/Скромность, Эмоциональность, Экстраверсия, Доброжелательность, Добросовестность, Открытость опыту) респондента и воспринимаемых черт значимого взрослого выявлена положительная взаимосвязь. При этом наибольшее сходство было обнаружено по чертам Честности/Скромности ( $r=0.508$ ), и Открытости опыту ( $r=0.314$ ).

Таблица 2

## Корреляционная матрица личностных черт респондента и воспринимаемого значимого взрослого.

	Н	Е	Х	А	С	О
Н_2	0.508***	-0.09	-0.098	0.009	0.017	0.047
Е_2	-0.114*	0.172**	0.129*	-0.032	0.055	-0.068
Х_2	0.097	-0.05	0.187***	-0.012	0.130*	0.072
А_2	0.013	0.052	0.037	0.131*	0.105	0.047
С_2	0.075	-0.086	0.036	0.112*	0.240***	0.064
О_2	-0.012	-0.054	0.041	-0.004	0.074	0.314***

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Для возможности сделать обобщённые наблюдения, позволяющие проверить гипотезу, высчитывался коэффициент идентификации – мера корреляции ответов «за себя» и «за другого» по методике HEXACO-PI-R (использовался критерий корреляции Пирсона). В результате корреляционного анализа по критерию Спирмена мы видим, что каждый из компонентов идентификации положительно коррелирует друг с другом, но в разной степени (таблица 3). Такой характер матрицы корреляций может указывать на существование опосредованной взаимосвязи.

Таблица 3

**Корреляционная матрица компонентов идентификации**

	Личностное отождествление	iScale
iScale	0.149**	–
Авторитетность	0.316***	0.306***

В связи с этим был проведен медиационный анализ (таблица 4). Предварительно данные были z-стандартизированы. Социальная дистанция опосредованно взаимосвязана с личностной идентификацией, медиатором выступает авторитетность.

Таблица 4

**Результаты медиационного анализа компонентов идентификации**

Эффект	Коэффициент	СО	p	% Медиации
Опосредованный	0.0842	0.0204	<.001	61.4
Директивный	0.0529	0.0488	0.278	38.6
Общий	0.1371	0.0485	0.005	100.0

СО – стандартное отклонение.

**Обсуждение результатов и выводы.** Высокие коэффициенты корреляции черт личности респондента и воспринимаемого значимого взрослого были получены по параметрам: Честность/Скромность и Открытость опыту. Примечательно, что они оцениваются учеными как ценностно-ориентированные, детерминируемые средовыми факторами [12]. Возможно, респонденты ориентируются на такие черты личности, которые обладают большей вариативностью в течение социализации и, вероятно, более подвержены изменениям. Низкие коэффициенты корреляции по чертам Экстраверсия и Эмоциональность также согласуются с существующими научными данными, свидетельствующими о значительной роли генетических предпосылок данных черт [19,20]. Возможно, низкая онтогенетическая изменчивость данной характеристики объясняет такой результат: человек не видит схожести по данным факторам, так как эти черты в большей степени стабильны.

Результаты корреляционного и медиационного анализов компонентов идентификации позволяют интерпретировать это с разных позиций. Социальная близость может увеличивать вероятность восприятия сходства, поскольку более тесное взаимодействие дает больше возможностей для наблюдения и интерпретации личностных черт [10]. При этом, авторитетность в данном вопросе играет ключевую роль: социально близкий, но неавторитетный, незначимый человек к идентификации не предрасполагает. В то же время, высокий авторитет взрослого может вызывать эффект «галло» [17] или стремление приписать ему желаемые черты, в том числе те, которые юноша хотел бы видеть у себя, увеличивая воспринимаемое сходство. Концепция «возможных Я» [18] предполагает, что молодые люди активно конструируют образы себя в будущем. Значимые взрослые могут выбираться именно потому, что они воплощают аспекты этих «возможных Я». В таком случае попарное сходство личностных черт может быть не столько отражением текущей реальности, сколько проекцией собственных aspirations и стремлений на фигуру идентификации, на которую юноша смотрит с определенной дистанции и которая обладает для него авторитетом. Однако в научном сообществе существует и противоположная точка зрения: социальная близость и значимость другого человека апостериорно связаны с воспринимаемым сходством [13]. Актуальным ограничением настоящего исследования можно выделить недостающий элемент компонента идентификации со значимым взрослым – уровень доверия. Как пишет В.С. Басюк и Е.Ю. Илатдинова в своей работе: «Доверие – основа стремления соответствовать ожиданиям и идеалам значимого взрослого...» [2, с. 139]. Т.П. Скрипкина отмечает, что доверие, в целом, является фундаментальной предпосылкой к развитию межличностных отношений [8]. Таким образом, изучением интервзаимодействия вышеуказанного конструкта и уже исследуемых переменных, может стать дальнейшим направлением исследований.

Результаты исследования дают основания полагать, что гипотеза подтверждена: воспринимаемые личностью юношеского возраста характеристики личности значимого взрослого взаимосвязаны, существуют статистически значимые закономерности внутри трёх компонентов идентификации. Показано не только само наличие такой фигуры в данном возрастном промежутке, но и изучены особенности её восприятия, отождествления с ней. Полученные результаты ценны в методологическом плане и создают теоретическую рамку для

дальнейшего исследования компонентов идентификации, их роли в развитии личности, а также создания релевантных инструментов, позволяющих изучать данный феномен. Остается нерешенным вопрос о содержании идентификации. Если идентификация есть, в каких аспектах она выражается? Каковы особенности содержательных характеристик самосознания личности, идентифицирующейся в диаде с личностью значимого взрослого? Поиск ответов на эти вопросы служит перспективой для дальнейших исследований.

### *Литература*

1. *Басюк В. С., Николаев А. А.* Идентификация и идентичность: теоретико-методологический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 161–175.
2. *Басюк В.С., Илалтдинова Е.Ю.* Значимый взрослый в развитии личности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2024. № 213. С. 130–141.
3. *Волкова А.Н.* Опросник «ПЭА» (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность) // Диагностика супружеских отношений: учебно-методическое пособие / сост. В.Н. Чалов. Краснодар: Издательство Краснодарского муниципального медицинского института высшего сестринского образования, 2015. С. 16–18.
4. *Егорова М.С., Паршикова О.В., Митина О.В.* Структура российского варианта шестифакторного личностного опросника HEXACO-PI-R // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 33–48.
5. *Мухина В.С.* Тезаурус научной концепции: его Прочтение в сферах научного сообщества // Развитие личности. 2015. № 1. С. 30–51.
6. *Мухина В.С.* Юность (окончание. Начало см. в № 4'2020) // Развитие личности. 2021. № 1–2. С. 8–131.
7. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
8. *Скрипкина Т.П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 21–30.
9. *Arnett J. J.* Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford University Press, 2023.
10. *Ertug G. et al.* What does homophily do? A review of the consequences of homophily // Academy of Management Annals. 2022. Vol. 16. № 1. P. 38–69.

11. *Fleeson W., Nofhle E.E.* Where does personality have its influence? A supermatrix of consistency concepts // *Journal of personality*. 2008. Vol. 76. № 6. P. 1355–1386.
12. *Kandler C. et al.* How genetic and environmental variance in personality traits shift across the life span: Evidence from a cross-national twin study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2021. Vol. 121. № 5. P. 1079–1094.
13. *Laursen B.* Making and keeping friends: The importance of being similar. *Child Development Perspectives*. 2017. Vol. 11. № 4. 282–289.
14. *Liviatan I., Trope Y., Liberman N.* Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions // *Journal of experimental social psychology*. 2008. Vol. 44. № . 5. P. 1256–1269.
15. *Mather D.M., Jones S.W., Moats S.* Improving upon Bogardus: Creating a more sensitive and dynamic social distance scale // *Survey Practice*. 2017. Vol. 10. № 4. URL: <https://doi.org/10.29115/SP-2017-0026> (дата обращения: 25.05.2025).
16. *Nguyen P.L.L. et al.* Assortative Mating Patterns Based on Longitudinal Trajectories of Personality Traits and Relationship-Specific Characteristics // *Collabra: Psychology*. 2024. Vol. 10. № 1. URL: <https://online.ucpress.edu/collabra/article/10/1/125635/203943/Assortative-Mating-Patterns-Based-on-Longitudinal> (дата обращения: 25.05.2025).
17. *Noor N. et al.* Bias, Halo Effect and Horn Effect: A Systematic Literature // *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. 2023. Vol. 13. № 3. P. 1116–1140.
18. *Ryff C.D.* Possible selves in adulthood and old age: a tale of shifting horizons // *Psychology and aging*. 1991. Vol. 6. № 2. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0882-7974.6.2.286> (дата обращения: 25.05.2025).
19. *Wacker J., Smillie L. D.* Trait extraversion and dopamine function // *Social and Personality Psychology Compass*. 2015. Vol. 9. № 6. P. 225–238.
20. *Wray N.R., Birley A.J., Sullivan P.F., Visscher P.M., Martin N.G.* Genetic and Phenotypic Stability of Measures of Neuroticism Over 22 Years. *Twin Research and Human Genetics*. 2007; Vol. 10. № 5. P. 695–702.

**Новикова А.Д.,**  
студент 4 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»  
novikovaanna345@gmail.com

Научный руководитель: **Шарапов В.Н.,**  
преподаватель I категории,  
SPIN-код eLibrary: 5187-5300

### **Развитие познавательной активности младших школьников через нетрадиционные формы урока**

*Аннотация.* Исследование посвящено разработке и внедрению нетрадиционных форм урока для повышения познавательной активности младших школьников. В статье анализируются причины снижения учебной мотивации и обосновывается необходимость использования игровых, творческих и поисковых методов обучения. На основе теоретического анализа создан педагогический навигатор «Познавариум», включающий сценарии уроков по математике, окружающему миру и технологии. Сформулированы рекомендации для педагогов по адаптации и применению нетрадиционных уроков.

*Ключевые слова:* познавательная активность, нетрадиционные уроки, начальная школа, педагогический навигатор, мотивация.

**Anna Novikova,**  
4<sup>th</sup> year student of the College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
novikovaanna345@gmail.com

Academic adviser: **Vladimir Sharapov,**  
Teacher of the first category  
SPIN-code eLibrary: 5187-5300

### **Development of cognitive activity of primary school students through non-traditional forms of lessons**

**Abstract.** The study is devoted to the development and implementation of non-traditional forms of lessons to increase the cognitive activity of primary school students. The article analyzes the reasons for the decrease in educational motivation and substantiates the need to use game, creative and search methods of teaching. Based on the theoretical analysis, a pedagogical navigator «Poznavarium» was created, including scenarios for lessons in mathematics, the surrounding world and technology. Recommendations for teachers on the adaptation and use of non-traditional lessons are formulated.

**Keywords:** cognitive activity; non-traditional lessons; primary school; pedagogical navigator; motivation.

Современное образование находится на этапе активных изменений, обусловленных стремительным развитием технологий и возрастающей информационной насыщенностью общества. Начальная школа выполняет важную задачу формирования у детей инициативности, творческого мышления и способности к самостоятельному поиску решений, что становится основой их дальнейшего отношения к учебной деятельности. Однако традиционные уроки, построенные по схеме «объяснение – упражнения – контроль», часто вызывают у младших школьников скуку и снижение интереса к учебе, что подтверждается педагогической практикой [2]. Это делает актуальным поиск новых подходов к обучению, среди которых нетрадиционные формы урока занимают особое место. Такие уроки отличаются гибкостью, использованием игровых, творческих и поисковых методов, а также акцентом на вовлеченность каждого ученика, что позволяет превратить обучение в увлекательный процесс [1]. Целью данного исследования стало изучение возможностей нетрадиционных форм урока для повышения познавательной активности младших школьников. Познавательная активность понимается как избирательная направленность личности на освоение новых знаний, проявляющаяся в интересе, инициативности и стремлении к самостоятельному решению задач [4]. Гипотеза исследования предполагает, что использование нетрадиционных уроков способствует усилению интереса и активности детей в учебном процессе. Для достижения цели были поставлены задачи: изучить теоретические основы познавательной активности, проанализировать нетрадиционные подходы к обучению, разработать педагогический навигатор как практический инструмент для учителей и сформулировать методические рекомендации для начальной школы.

Познавательная активность младших школьников проявляется в их стремлении задавать вопросы, участвовать в обсуждениях, решать сложные задачи и искать самостоятельные пути решения [10]. Для ее формирования необходима образовательная среда, насыщенная разнообразными материалами – от дидактических карточек и наглядных пособий до интерактивных технологий, таких как проекторы или цифровые платформы, которые создают ощущение исследования [7]. Профессионализм педагога играет ключевую роль: учитель должен уметь заинтересовать детей, адаптировать задания под их индивидуальные особенности и создавать атмосферу, где ошибки воспринимаются как естественная часть обучения [14]. Поощрение самостоятельности через проектные и творческие задачи делает учебу личностно значимой, помогая детям видеть в знаниях инструмент для понимания мира [6]. Нетрадиционные уроки, в отличие от традиционных, характеризуются гибкой структурой и акцентом на вовлеченность. Они включают игровые элементы (ролевые игры, викторины), задания, развивающие воображение (создание сказок, фантастических проектов), имитационные формы (виртуальные экскурсии, путешествия) и модернизированные традиционные методы (семинары, практикумы) [8]. Эти подходы делают обучение динамичным и запоминающимся, поддерживая естественное любопытство младших школьников, для которых игра и воображение являются ключевыми способами познания мира [12]. Например, ролевые игры позволяют детям перевоплощаться в исторических персонажей, что делает изучение истории живым и эмоционально насыщенным, а задания по созданию сказок развивают не только творческое мышление, но и навыки письменной речи.

На основе теоретического анализа был разработан педагогический навигатор «Познавариум» – сборник из девяти сценариев уроков открытия нового знания по математике, окружающему миру и технологии, направленных на развитие познавательной активности. Каждый сценарий создан с учетом возрастных особенностей младших школьников и требований образовательных стандартов, чтобы обеспечить их применимость в школьной практике [13]. Основной акцент сделан на вовлечение детей в активную учебную деятельность через игровые, творческие и поисковые элементы. Например, математический квест «Тайны Древней Греции» для четвертого класса посвящен умножению чисел, оканчивающихся нулями. Учащиеся работают в группах, передвигаясь по «станциям», где решают задачи, связанные с

историческим контекстом, например, вычисляют количество ресурсов для строительства древних сооружений или расстояния между городами. Это развивает навыки анализа, сотрудничества и принятия решений. Урок-путешествие по математике на тему «Решение задач на движение» использует игрушечные машинки для моделирования движения, где дети рассчитывают расстояние, скорость и время. Задания организованы так, чтобы каждый ребенок мог внести вклад: один измеряет расстояние, другой записывает результаты, третий предлагает идеи для решения, что способствует развитию пространственного мышления и умения работать в команде. Проект «Патриоты России» по окружающему миру предполагает изучение истории и культуры страны в группах, где дети создают плакаты или доклады, представляя результаты классу. Это не только расширяет их знания, но и формирует чувство гордости за культурное наследие, усиливая эмоциональную вовлеченность. Мастерская по технологии «Конструирование военной техники» предлагает учащимся создавать бумажные модели танков и самолетов, обсуждая их устройство, что развивает инженерное мышление, мелкую моторику и интерес к техническим наукам. Викторина «Страницы истории XIX века» по окружающему миру проводится в формате командного соревнования с использованием сигнальных карточек, что делает изучение истории динамичным и запоминающимся. Сценарии рассчитаны на поддержание внимания детей: станции в квестах длятся 5–7 минут, чтобы соответствовать возрастным возможностям младших школьников. Используемые ресурсы – бумага, дидактические карточки, игрушечные модели, проектор – доступны для большинства школ, что обеспечивает практичность навигатора и возможность его внедрения в разных образовательных учреждениях [11].

Частичная апробация «Познавариума» проводилась в одной из школ Москвы на уроках математики, окружающего мира и технологии. Наблюдения показали, что дети активно участвовали в квестах, викторинах и мастерских, проявляли инициативу и задавали вопросы по теме урока. Например, во время квеста «Тайны Древней Греции» учащиеся с энтузиазмом обсуждали решения задач, предлагали свои варианты и делились идеями в группах, что указывает на рост их вовлеченности. В мастерской по технологии дети с интересом создавали модели техники, задавая вопросы о принципах их работы, таких как движение танков или аэродинамика самолетов. Учитель отметил рост интереса к предметам, особенно у тех, кто ранее избегал сложных заданий

или проявлял пассивность. На уроке-путешествии по математике учащиеся с радостью работали с игрушечными машинками, что помогло им лучше понять абстрактные понятия скорости и времени через практическую деятельность. Проект «Патриоты России» вызвал у детей эмоциональный отклик: они с гордостью представляли свои плакаты, рассказывая о традициях и истории страны. Однако были выявлены трудности: в квестах некоторые группы не успевали завершить задания из-за длительных обсуждений, что указывает на необходимость более четкого контроля времени и упрощения задач для младших классов. Также успех урока во многом зависел от подготовки педагога, который должен был направлять обсуждения, поддерживать динамику и создавать мотивирующую атмосферу, где каждый ребенок чувствует себя значимым участником [2].

По итогам апробации были разработаны методические рекомендации для педагогов. Навигатор «Познавариум» предложено использовать как гибкий инструмент, который можно адаптировать под особенности класса. Квесты подходят для активных групп, где дети легко включаются в командную работу, мастерские – для учащихся, предпочитающих практическую деятельность, а викторины – для начального этапа, если групповая работа вызывает трудности. Учителям рекомендовано создавать мотивирующую атмосферу, выступая не только организатором, но и вдохновителем, поощряя инициативу и поддерживая интерес детей. Например, можно хвалить оригинальные идеи, предлагать детям альтернативные пути решения задач или задавать вопросы, стимулирующие их любопытство. Необходимые ресурсы включают простые материалы, такие как бумага, дидактические карточки, игрушечные модели, а при наличии – проектор для демонстрации заданий или визуальных материалов. Важно заранее проверять материалы, чтобы избежать технических проблем, таких как нечитаемые карточки или сбои в работе оборудования. После каждого урока рекомендуется проводить рефлексию, обсуждая с детьми их впечатления, успехи и трудности, что помогает закрепить материал и выявить элементы, требующие доработки. Педагогу также важно анализировать эффективность урока, фиксируя удачные моменты и проблемы, чтобы корректировать сценарии для будущих занятий. Например, можно отмечать, какие задания вызвали наибольший интерес, а какие оказались слишком сложными, и адаптировать их под уровень подготовки класса [9].

Исследование подтвердило, что нетрадиционные уроки способствуют

повышению познавательной активности младших школьников, делая обучение увлекательным и значимым [3]. Дети охотнее выполняют задания, проявляют инициативу и начинают воспринимать учебу как процесс открытий, а не рутинную обязанность. Например, создание плакатов в проекте «Патриоты России» помогло учащимся не только узнать новые факты, но и почувствовать эмоциональную связь с изучаемым материалом, что усилило их мотивацию. Аналогично, конструирование моделей техники на уроках технологии пробудило интерес к инженерным наукам, а викторины сделали изучение истории соревновательным и увлекательным. Однако такие уроки не следует проводить слишком часто, чтобы сохранить их новизну и избежать привыкания, которое может снизить их эффективность. Педагогический навигатор «Познавариум» представляет собой практический инструмент, который может быть интегрирован в учебный процесс. Его преимущества заключаются в соответствии образовательным стандартам, простоте реализации и ориентации на возрастные особенности детей.

Апробация показала, что предложенные сценарии способствуют формированию активной учебной позиции, но требуют от педагога навыков организации, гибкости и умения заинтересовать детей. Перспективы дальнейшей работы включают расширение спектра сценариев для других предметов, таких как русский язык и литературное чтение, проведение полной апробации в различных школах и создание цифровой версии навигатора для обмена опытом между педагогами. Это позволит сделать инструмент доступным для широкого круга учителей и адаптировать его под разные образовательные контексты, включая школы с разным уровнем материального обеспечения или спецификой ученического состава. Исследование подчеркивает, что создание условий для проявления любопытства и инициативы помогает младшим школьникам видеть в знаниях инструмент для понимания мира, что является одной из ключевых задач начального образования [5].

### *Литература*

1. *Виситова Л.С.* Нетрадиционные формы и методы обучения на уроках в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы VII Международная научная конференция, Москва, 10 ноября 2015. М.: Буки-Веди, 2015. С. 6–8.

2. *Гиздулин Э.Ф., Нуридинов З.Ш., Аманова З.С.* Современные образовательные технологии на уроках русского языка в школе // Молодой ученый. 2021. № 45 (387). С. 207–209.
3. *Греник Е.С., Бажук О.В.* Пути активизации познавательной деятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности // Педагогический потенциал: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Брянск, 27 ноября 2023 года. Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2023. С. 60–64.
4. *Дементьева О. М.* Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26179> (дата обращения: 13.06.2025).
5. *Землянская Е.Н.* Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений, обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 50–58.
6. *Иванова А.А.* Использование нестандартных форм урока для повышения мотивации к обучению у младших школьников // Сборник материалов конференции «Современные тенденции в образовании», 2023. С. 55–60.
7. *Игошина Н.В., Хисамутдинова А.Л.* Развитие познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка посредством проблемных ситуаций // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 158–161.
8. *Киселёва Е.Ф.* Нетрадиционные формы урока на начальном этапе обучения, как способ достижения эффективной познавательной деятельности в условиях внедрения ФГОС. URL: <https://goo.gl/XVcjY7> (дата обращения: 15.06.2025).
9. *Кырбашова М.* Нестандартные уроки как эффективная форма школьного обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11–2. С. 162–165.
10. *Меджитова Р.С.* Особенности развития познавательной деятельности у младших школьников в современной школе // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2022. № 2. С. 114–121.
11. *Миниахметова Г.Д.* Нетрадиционный урок как одна из форм развивающего обучения в соответствии с требованиями реализации

ФГОС // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 12 июля 2014. СПб: СатисЪ, 2014. С. 160–165.

12. *Самофалова Н.В.* Игровые методы как средство формирования познавательной деятельности младших школьников // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». 2021. Т. 2. № 13–2. С. 537–543.
13. Современные технологии активного обучения в начальной школе: методическое пособие / сост.: Е.М. Авдеева. Киров: Институт развития образования Кировской области, 2022. 92 с.
14. *Черноусова-Никонорова Т.В., Шинкарюк Д.В.* Способы организации творческой деятельности на уроке в начальной школе // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 1. С. 105–121.

**Овчинникова А.В.,**  
курсант 2 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
alisa.ovchinnikova.05@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 8651-3769

Научный руководитель: **Зуйкова А.А.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 8504-4546

## **Интеграция виртуальных симуляторов и онлайн-практикумов в деятельность педагога-психолога**

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу интеграции виртуальных стимуляторов и онлайн-практикумов в деятельность педагога-психолога в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются ключевые аспекты применения VR-технологий и интерактивных платформ для решения задач психолого-педагогического сопровождения. Сформулированы принципы внедрения цифровых инструментов, включая соответствие профессиональным стандартам, адаптацию контента под культурные особенности и соблюдение этико-правовых норм. Выявлены основные вызовы: цифровое неравенство, техническая ограниченность образовательных учреждений, риск дегуманизации взаимодействия. Подчеркивается необходимость баланса между инновационными и традиционными методами, сохраняющего гуманистическую направленность психолого-педагогической практики.

**Ключевые слова:** виртуальные симуляторы; онлайн-практикумы; педагог-психолог; цифровизация образования; гибридная образовательная среда; профессиональные стандарты.

**Alisa Ovchinnikova,**  
2<sup>nd</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
Police Lieutenant,  
alisa.ovchinnikova.05@mail.ru  
SPIN-code eLibrary: 8651-3769

Academic adviser: **Anna Zuikova,**  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary:8504-4546

## **Integration of virtual simulators and online workshops into the work of an educational psychologist**

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical analysis of the integration of virtual stimulators and online workshops into the activities of a teacher-psychologist in the context of the digital transformation of education. The key aspects of the use of VR technologies and interactive platforms for solving problems of psychological and pedagogical support are considered. The principles of implementing digital tools are formulated, including compliance with professional standards, adaptation of content to cultural characteristics, and compliance with ethical and legal norms. The main challenges are identified: digital inequality, technical limitations of educational institutions, the risk of dehumanization of interaction. The need for a balance between innovative and traditional methods is emphasized, preserving the humanistic orientation of psychological and pedagogical practice.

**Keywords:** virtual simulators, online workshops, educational psychologist, digitalization

Современная образовательная парадигма, обусловленная стремительной цифровизацией общества, создает необходимость трансформации традиционных методов педагогической деятельности, включая сферу психологического сопровождения. Интеграция инновационных технологий, таких как виртуальные симуляторы и онлайн-практикумы, открывает новые горизонты для оптимизации работы

педагога-психолога, обеспечивая гибкость, доступность и персонализацию взаимодействия с участниками образовательного процесса. В условиях роста запроса на дистанционные формы поддержки и индивидуализацию обучения эти инструменты становятся неотъемлемым элементом профессионального арсенала специалиста.

Анализ современных исследований о внедрении VR-симуляторов для коррекции тревожных расстройств [4], а также о использовании онлайн-платформ в развитии эмоционального интеллекта [2] демонстрирует их потенциал в моделировании реальных кейсов, тренинге коммуникативных навыков и диагностике психологических особенностей. Однако вопросы системной интеграции таких технологий в повседневную практику педагога-психолога, включая методические, организационные и этические аспекты, остаются недостаточно изученными. Это создает пробел в понимании их роли в комплексном сопровождении обучающихся, особенно в контексте смешанного и дистанционного образования.

Развитие цифровых технологий в сфере психолого-педагогического сопровождения прошло несколько ключевых этапов, каждый из которых расширял функциональные возможности специалистов. Начало XXI века ознаменовалось внедрением компьютерных тестов и онлайн-опросников, которые упростили процессы диагностики (например, системы оценки когнитивных способностей «CogState»). Однако с появлением виртуальной реальности (VR), искусственного интеллекта (ИИ) и интерактивных платформ инструментарий педагога-психолога качественно трансформировался.

Современные виртуальные симуляторы позволяют моделировать ситуации, недоступные в реальных условиях: от тренинга коммуникации в конфликтных сценариях до экспозиционной терапии для обучающихся с фобиями. Например, VR-программы «Bravemind», разработанные доктором Альбертом Риццо, успешно применяются для коррекции посттравматических расстройств, адаптируя сценарии под возрастные особенности клиентов. Онлайн-практикумы, в свою очередь, предлагают интерактивные модули для развития навыков, которые важны не только в работе, но и в жизни (soft skills): платформы типа «Moodle» или «TalantMS» интегрируют тренажеры эмоционального интеллекта и симуляции групповой динамики.

Ключевым драйвером изменений стал запрос на гибридное обучение, усиленный пандемией COVID-19. Исследования института

образовательных технологий в Соединенном королевстве (2022) показывают, что 67 % педагогов-психологов отмечают рост эффективности занятий при комбинировании традиционных методов с цифровыми инструментами [2]. Однако внедрение технологий сталкивается с барьерами: недостаток технической инфраструктуры, цифровая неграмотность части специалистов и этические дилеммы.

Современная образовательная среда, требует переосмысления традиционных методов работы педагога-психолога. Как отмечает А.Г. Асмолов, цифровые технологии становятся «новым языком коммуникации», расширяя возможности персонализации и инклюзии [1, с. 2]. В российском контексте это направление развивается в рамках национального проекта «Образование», акцентирующего роль цифровых сервисов в создании адаптивной образовательной среды [5].

Виртуальные симуляторы и онлайн-практикумы рассматриваются как инструменты, способные моделировать сложные психологические ситуации, недоступные в реальных условиях. Например, VR-технологии позволяют прорабатывать социальные страхи у подростков в контролируемой среде, что особенно актуально в условиях роста школьной тревожности.

Важным основанием для интеграции технологий выступает концепция гибридной образовательной среды, разрабатываемая в трудах В.А. Ясвина. Он отмечает, что сочетание цифровых и традиционных методов создает «полифоническое пространство», где усиливается обратная связь и вариативность взаимодействия [5, с. 3]. Но, следует учитывать и риски данной цифровизации, которые связаны с возможной деформацией межличностных отношений, что требует соблюдения баланса между технологичностью и гуманистической направленностью педагогики.

Интеграция цифровых инструментов в работу педагога-психолога должна опираться на системный подход. Учитывающий российские нормативно-правовые акты и социокультурные особенности. На основе анализа можно выделить ряд принципов. Один из которых является соответствие профессиональным стандартам, так как используемые технологии должны соответствовать требованиям профессионального стандарта, утвержденного приказом Минтруда № 514н [3]. Например, VR-симуляторы для диагностики когнитивных функций обязаны обеспечивать валидность сопоставимую с классическими методиками (тест Векслера, Люшера). Также при внедрении технологий в регионах с

низкой инфраструктурной оснащённостью требуется разработка «лайт-версий» практикумов, адаптированных для слабых соединений. Не менее важным аспектом является работа с персональными данными обучающихся, которая должна соответствовать ФЗ-152 «О персональных данных». Например, при ИИ-анализе эмоций по видеозаписи требуется информированное согласие участника.

Несмотря на потенциал технологий, их внедрение сталкивается с рядом рисков и барьеров. По данным некоторых исследований, только 34 % школ РФ оснащены VR-оборудованием, а 60 % педагогов-психологов не прошли курсы цифровой грамотности. Также чрезмерное увлечение цифровыми инструментами может привести к подмене живого диалога формализованными алгоритмами, что противоречит принципам гуманизма. А сбор биометрических данных через VR-датчики требует разработки новой нормативной базы.

Теоретический анализ позволяет утверждать, что интеграция виртуальных стимуляторов и онлайн-практикумов в деятельность педагога-психолога отвечает трендам цифровой трансформации образования, но требует учета российской специфики. Ключевыми условиями выступают адаптация технологий под культурные и нормативные требования, а также преодоление инфраструктурных ограничений. Успешность интеграции зависит от соблюдения баланса между инновациями и этико-организационными ограничениями. Ключевыми условиями выступают:

- обеспечение технологической доступности и цифровой грамотности специалистов;
- соблюдение норм конфиденциальности и профилактика цифрового выгорания;
- адаптация контента под индивидуальные и культурные особенности аудитории.

Важным выводом является необходимость системного подхода к внедрению технологий: от пилотирования на малых группах до масштабирования с учетом ресурсов учреждения. При этом риски, такие как технические сбои или подмена реального взаимодействия виртуальным, требуют разработки четких протоколов (например, рекомендация соотношения 30 % цифровых и 70 % традиционных методов).

### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 617 с.
2. *Игнатова Е.С.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и применения цифровых технологий: обзор современных исследований // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. Вып. 3. С. 365–381.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» № 514н от 24.07.2015. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 25.05.2025).
4. *Тычков А.Ю., Чернышов Д.С., Бофанова Н.С. и др.* Применение VR для контроля и коррекции фобических тревожных расстройств // Измерения. Мониторинг. Управление. Контроль. 2021. № 4. С. 84–92.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

**Орлова С.В.,**  
студент 1 курса базового высшего образования  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
sonia.or.lova@yandex.ru

Научный руководитель: **Швецова М.Н.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 3587-0515

### **Трудности во взаимоотношениях в юношеском возрасте**

*Аннотация.* В данной статье нами рассматриваются трудности в отношениях в юношеском возрасте, а именно – феномен измены, ее причины. В статье описываются и анализируются основные причины измен в любовных отношениях, некоторые характеристики юношеского возраста и особенности представления о любви в юношеском возрасте. Данная статья сможет ответить на некоторые вопросы, например: «Почему люди изменяют?», «Как формируется образ любви?» и «Почему возникают трудности в отношениях в юношеском возрасте?».

*Ключевые слова:* трудности во взаимоотношениях; юношеский возраст; любовь; измена.

**Sofya Orlova,**  
1<sup>st</sup> year student of basic higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
sonia.or.lova@yandex.ru

Academic adviser: **Mayya Shvetsova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 3587-0515

### **Relationship difficulties in adolescence**

**Abstract.** In this article, we will look at some of the difficulties in relationships in adolescence, namely, the phenomenon of cheating in a relationship. We will find out the main causes of infidelity in a love relationship, some characteristics of adolescence and the peculiarities of the idea of love in adolescence. This article will be able to answer some questions, for example: «Why do people cheat?», «How is the image of love formed?» and «Why do difficulties arise in relationships in adolescence?».

**Keywords:** difficulties in relationships; adolescence; love; betrayal.

На современном этапе развития российское общество позиционирует себя как общество, поддерживающее традиционные ценности. Одной из традиционных ценностей, является семья. Основу семьи составляют отношения любви, взаимной привязанности и верности. Такого рода отношения в юношеском возрасте как бы «тестируются», юноши и девушки пытаются понять себя, найти свое место в жизни и, в том числе, построить длительные отношения. На этом пути они сталкиваются с разного рода трудностями, некоторые из которых могут перерасти в драматические переживания, привести к тяжелым последствиям. Одной из таких трудностей является измена друга, измена партнера в любовных отношениях. Случившись однажды, измена заставляет молодого человека или девушку быть более закрытыми, не доверять другим людям и может разрушить всю систему отношений.

В данной статье мы рассмотрим феномен измен в юношеском возрасте, а также основные причины измен, основываясь на теоретическом исследовании данной проблемы. Вначале стоит сказать о том, что в литературе описываются разные формы близких взаимоотношений между людьми, мы встречаем такие формы как полигамия, свободные или открытые отношения, полиамория, ситуативные отношения, а также воображаемые отношения, друзья с привилегиями и гостевой брак. В этих типах отношений устанавливаются свои понятия измены и верности, то есть они отличаются по широте личностных границ между партнерами, по тому, насколько жесткими и четкими (однозначными) могут быть границы дозволенного в отношениях. Но с точки зрения традиционных ценностей наиболее приемлемой формой отношений является моногамия, когда в паре партнеры сохраняют друг другу верность и полное доверие. В нашей статье рассуждая о верности и измене, мы возьмем за основу моногамные отношения.

Моногамные отношения – это отношения, в которых у обоих партнеров нет других половых или духовных партнеров и измена, это нарушение границ пары, норм взаимодействия и договоренностей. Физическая измена в моногамных отношениях проявляется в физическом контакте между двумя людьми, один (или оба) из которых состоят в отношениях с иным, третьим человеком. Духовная измена может проявляться в эмоциональном контакте с другим индивидом, не являющимся вашей парой в отношениях.

Юношеский возраст (возрастные границы – от 15–16 до 21–25 лет по В.С. Мухиной) представляет собой этап между отрочеством и взрослостью. «Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного повзросления. В Юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности» [2, с. 460].

И.Ю. Кулагина характеризуя этот возраст пишет, что именно в нем могут сформироваться зрелые и длительные отношения. Эти отношения вплетаются в понятие юноши о себе, поскольку одним из важных новообразований является открытие собственного «Я», осознание своей индивидуальности, появление осознанных планов на ближайшую жизнь, постепенное осознание социума и своего места в окружающем мире.

В.С. Мухина упоминает о любовных отношениях в юности, которые вплетены в становление личности, становление моральных ценностей, сепарацию от родителей, идентификацию себя с самим собой или сверстниками. Именно в этот период многие переживают свою первую любовь, она может быть разной как по длительности, так и по силе ее переживания. Некоторые юноши и девушки могут испытывать глубокие чувства, на которых можно построить серьезные и длительные отношения, другие испытывают поверхностные чувства и предпочитают более свободные и краткосрочные отношения. В.С. Мухина пишет: «Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в перипетиях любовных отношений, в какой мере достойно он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в любви. Многие при

решении проблем зависит от меры развития нравственного самосознания» [2, с. 461]. В работе А.В. Погодиной «Возрастные особенности представления о любви в подростковом и раннем юношеском возрасте» пишется о том, что в раннем юношеском возрасте появляется желание познать внутреннее содержание любви, ее сущность. В юношеском возрасте происходит снижение стереотипности любви, появляется более рациональный взгляд на отношения и возможное развитие отношений. «Первый опыт любовных переживаний и, в целом, развитие личности, самосознания приводит к тому, что стереотипные, усвоенные извне представления о любви начинают пересматриваться, преломляются через субъективные переживания. Отношение к любви обретает личностный смысл, находит психологическое обоснование в собственных переживаниях» [3].

А.В. Погодина приводит сравнительную характеристику рисунков на тему любви в юношеском возрасте и показывает, что в юношеском возрасте проявляются более индивидуальные изображения любви, по сравнению с подростковыми изображениями. В юношеском возрасте происходит перестройка представлений о любви, они становятся индивидуальными для каждого в зависимости от опыта первой любви. На рисунках могут появляться собственные, индивидуальные образы и символы, описывающие любовь, в то время как в подростковом возрасте рисунки имеют более стереотипное содержание и образы.

Первая любовь и переживания с ней связанные нередко могут быть омрачены изменой, поскольку юноши и девушки еще не имеют опыта длительных отношений, а, нередко, не осознают до конца нравственных норм и правил, которых необходимо придерживаться. Н.И. Олифиревич, Т.А. Зинкевич-Куземкина и Т.Ф. Велента выделяют три большие группы причин измен в супружеских отношениях, а именно:

- 1) индивидуальные особенности супругов (например, желание иметь большое количество партнёров, исходя из психологических и физических особенностей);
- 2) микросистематические факторы (имеется в виду несходства характеров или взглядов на жизнь, что мешает построить здоровые и крепкие отношения);
- 3) макросистематические факторы (необходимость жить в разных городах в связи с учебой или работой).

Т.М. Заславская и В.А. Гришин, изучая феномен измены выделяют более близкие нашим представлениям, мотивы измен среди которых они называют:

1) новую любовь (возникает в тех браках, где любовь угасла, или вступление в супружеские отношения был вынужденными, основанными на страхах, по расчету);

2) возмездие (представляет собой желание отомстить супругу / супруге за измену);

3) поруганную любовь (раскрывается как обида из-за отсутствия взаимных чувств со стороны супруга / супруги; в этом мотиве изменяющий ожидает от нового партнера взаимных чувств; случается, что изменяющий может не любить нового партнера, но все же отвечает на его чувства);

4) поиск нового любовного переживания (возможен в длительных браках, также характерен для супругов, которые стремятся получить от жизни максимальное удовольствие);

5) восполнение (неверный супруг или изменяющая супруга пытается восполнить недостаток или отсутствие сексуальных и эмоциональных отношений);

6) тотальный распад семьи (супруги еще находится в законном браке, но он уже воспринимается как нежизнеспособный);

7) случайная связь (измена является спонтанной и может быть однократной; любовные переживания отсутствуют, часто происходит в состоянии опьянения, из-за настойчивости партнера и других подобных факторов)» [1; 4]. Это основные причины измен, в основе которых лежат психологические и физические потребности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что трудности в отношениях в юношеском возрасте связаны со становлением личности, с перестройкой образа любовных отношений, переходным этапом из подросткового возраста в юношеский и личным травматическим опытом в любовных отношениях. Юношеский возраст является важным этапом в развитии человека. Индивидуальное представление любовных отношений, нормы и границы дозволенного в отношениях так же формируются в этом периоде. На основе всех вышеперечисленных факторов могут возникать трудности в отношениях в юношеском возрасте, что может повлиять на развитие здоровой и крепкой молодой семьи.

### *Литература*

1. *Васина И.Д.* Измена как феномен супружеских отношений // Горизонты гуманитарного знания. 2022. № 3. С. 25–38.
2. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 635 с.
3. *Погодина А.В.* Возрастные особенности представления о любви в подростковом и раннем юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М.: Пи РАО, 1993. 174 с.
4. Tsvetkova N., Aygumova Z., Shvetsova M. [et al.] Family Psychology // XVI European Congress of psychology. Moscow, 02–05 июля 2019 года. М.: МГУ, 2019. P. 87–88.

**Осипова А.В.,**  
студент 2 курса базового высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
av\_osipova@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Швецова М.Н.,**  
Кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 3587-0515

### **Особенности самооценки подростков с нарушениями зрения**

***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме исследования самооценки, как важнейшего образования личности, подростков с глубокими нарушениями зрения и их слабовидящих сверстников. Как заниженная, так и высокая самооценка может стать препятствием для полноценного вхождения подростка с нарушениями зрения в общество, некорректному отношению к себе и к окружающим. Результаты исследования, проведённого нами, способствовали разработке рекомендаций по повышению самооценке подростков. Статья может быть полезна родителям, учителям, педагогам-психологам, всем тем, чья деятельность связана с социальной и образовательной сферами.

***Ключевые слова:*** самооценка; подростки с нарушениями зрения; личность.

**Anastasia Osipova,**  
2<sup>nd</sup> year student of basic higher education  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
av\_osipova@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Mayya Shvetsova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 3587-0515

## Features of Self-Esteem in Adolescents with Visual Impairments

**Abstract.** The article is dedicated to the issue of studying self-esteem as a crucial personality formation in adolescents with severe visual impairments and their partially sighted peers. Both low and high self-esteem can become obstacles to the full integration of visually impaired adolescents into society, as well as lead to incorrect attitudes toward themselves and others. The results of the research we conducted contributed to the development of recommendations for improving adolescents' self-esteem. The article may be useful for parents, teachers, educational psychologists, and all those whose work is related to social and educational fields.

**Keywords:** self-esteem; adolescents with visual impairments; development.

Самооценка – один из важнейших факторов формирования личности. Как низкая, так и высокая самооценка может являться проблемой при интеграции подростка с нарушением зрения в «массовое» общество, одновременно, исследований, посвящённых особенностям самооценки подростков, имеющих какие-либо ограниченные возможности здоровья совсем не много [1]; это приводит к недостаточности знаний о методах реабилитации и включения в инклюзивное пространство подростков с нарушениями зрения.

В нашем исследовании мы опирались на следующие идеи: на общефилософском уровне: идея И. Канта о том, что человек может стать личностью, лишь осознавая и познавая себя, своё собственное «я».

На общенаучном уровне – одним из первых, кто раскрыл сущность понятия «самооценка» был американский психолог Уильям Джеймс, считавший, что сущность понятия самооценке заключается в следующей формуле: самооценка = успехи личности, поделенные на притязания личности.

На конкретно-научном уровне: идея Л.С. Выготского о том, что самооценка есть знания человека о самом себе и отношение к себе в единстве.

Методики, используемые в эмпирическом исследовании: опросник «Определение уровня самооценки С.В. Ковалёва» и опросник самооценки Уайнхолда.

Базой исследования стала ГБОУ ШОР № 1 (образовательное учреждение города Москвы для обучения и реабилитации слепых), выборку исследования составили двадцать два обучающихся подростков

от 14 до 18 лет с полным и частичным отсутствием зрения (59 % слабовидящих и 41 % тотально незрячих), восьмых, девярых и десятых классов; (64 % девушек и 36 % юношей).

Возрастные границы респондентов избраны не случайно: именно старший подростковый и младший юношеский возраст являются периодом, когда происходит переоценка ценностей, формируясь, личность ещё глубже осознаёт себя и ищет ответы на экзистенциальные вопросы: кто я?, кем мне быть?, зачем я нужен?

К тому же, если рассматривать этот вопрос в контексте обучающихся с нарушениями зрения, то подростковом и юношеском возрасте подготовка к жизни в инклюзивной среде становится более активной, а приспособление слепых и слабовидящих к «массовому» социуму происходит по-разному; это, по нашему мнению, не может не отразиться на самооценке. самооценка представляется важным фактором, определяющим личностное развитие и психологическую адаптацию человека.

Рассмотрение темы самооценки в психологической науке освещает ее не только как средство самопознания, но и как важный элемент личностной структуры, способствующий регулированию деятельности и поведенческих процессов [2]. Этот интегральный аспект личности проявляется в активном самоформировании и отражении глубины внутреннего мира индивидуума, где принятые им ценности образуют ядро практики саморегуляции.

В ходе нашего анализа было выявлено, что самооценка – это ключевой элемент в процессе формирования индивида как личности, создавая необходимость соответствовать как внешним, так и внутренним стандартам и ожиданиям. Это становится особенно заметным в процессе профессионального развития студентов, когда самооценка влияет на их становление как специалистов.

Существует тесная взаимосвязь между личностными характеристиками и самооценкой, которая в некоторых теориях рассматривается через призму врожденного конфликта. Другие исследователи воспринимают процесс становления личности и ее самосознания как идентификацию, в которой самооценка становится средством самоподтверждения. Процесс, при котором индивид воспринимает себя активным участником жизненных событий с уникальными психологическими и социально-нравственными особенностями, определяется как самосознание [4].

В рамках изучения самооценки как интегрального компонента самосознания личности, значимость уделяется исследованиям Б.Г. Ананьева и Л.И. Божович. Они характеризуют самооценку, как зрелый продукт развития личности, который формируется на протяжении всей ее жизнедеятельности.

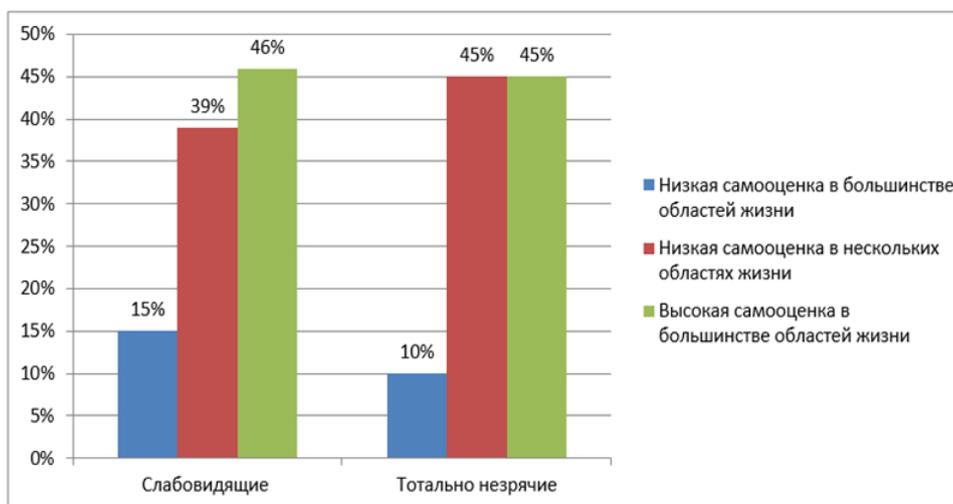
Методики проводились в online-формате с использованием сервиса «google»-формы.

Проанализировав данные по опроснику уровня оценки С.В. Ковалёва, можно сделать вывод, что 100 % респондентов (как слепых, так и слабовидящих) имеют низкий уровень самооценки, особенно в вопросах о принятии или непринятии, восприятии критических замечаний, можно сказать, что критические замечания переносятся болезненно, испытывается сильная застенчивость перед другими, что, возможно, может быть обусловлено наличием комплексов, связанных с ощущением себя в мире. Можно заключить, что люди с нарушениями зрения часто стараются быть «удобными» для тех, с кем общаются, боясь быть отвергнутыми или непонятыми, (подстраиваться под их мнение), стесняются себя ввиду наличия зрительных ограничений.

Данные же по опроснику определения уровня самооценки Уайнхолда (1983) показали, что 15 % слабовидящих обладают низкой самооценкой в большинстве областей своей жизни: способность оказания влияния на других, «искусство принимать себя» и установление контакта; 39 % слабовидящих – в нескольких областях: умение оказывать влияние и в «искусстве постоянства»; 46 % слабовидящих обладают высокой самооценкой в большинстве областей своей жизни.

Можно предположить, что преимущественно слабовидящие подростки не осознают влияния зрительного дефекта на повседневную жизнь, не предают его наличию большого значения.

Что касается totally незрячих обучающихся, то 10 % totally незрячих детей имеют низкую самооценку в большинстве сфер жизни: «умение оказывать влияние», «умение устанавливать контакт»; 45 % totally незрячих детей имеют низкую самооценку в нескольких областях жизни и высокую самооценку – в большинстве. Графически данные представлены на рисунке ниже.



**Рис. 1.** Самооценка слабовидящих и тотально незрячих

В целом, можно сделать вывод, что слепые по сравнению со слабовидящими имеют более высокие баллы по шкале «искусство принимать себя» и «Искусство постоянства».

То есть у них сформировано принятие своих особенностей и сложностей, связанных с их наличием, поэтому важно проводить подготовку к жизни, использование навыков социально-бытовой ориентировки и мобильности с дошкольного возраста (в доступной форме, например через деловые игры, квесты) с вовлечением родителей или законных представителей; устраивать открытые занятия по СБО (социально-бытовая ориентировка) и по РпОП (развитие представления о предметах). введение обязательного экзамена по социально-бытовой ориентировке после десятого класса.

Организовывать регулярные встречи с тотально незрячими и слабовидящими выпускниками различных школ для преодоления стереотипов о слепых для того, чтобы поделиться реально произошедшими «острыми» ситуациями и путями выхода из них, а также как позитивным, так и негативным опытом трудоустройства на работу.

Создание в школах-интернатах комнаты психологической разгрузки, для выплёскивания накопившихся эмоций, которые введут зрительной депривации могут привести к повышенной аутостимуляции, замкнутости и отстранению от окружающих. Все эти меры помогут лучше подготовить слепых и слабовидящих к жизни, а также помочь им реально оценивать себя и свои способности.

### *Литература*

1. *Бакова В.В., Швецова М.Н.* Психологическое благополучие ребёнка с ОВЗ в персонализированном образовательном пространстве // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 17 ноября 2023. Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2023. С. 253–257.
2. *Белозерова Л.А., Поляков С.Д., Жидяева О.О.* Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 3. С. 16–23.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 421 с.
4. *Божович Л.И.* Личность и учение подростка. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

**Павлова А.С.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
as\_pavlova1@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Новикова И.С.**  
SPIN-код eLibrary: 5876-9756

### **Взаимосвязь экзаменационной тревожности и психологического здоровья студентов**

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению взаимосвязи экзаменационной тревожности и психологического здоровья студентов. Актуальность исследования связана с тем, что экзамен является причиной возникновения психоэмоционального напряжения, которое в свою очередь оказывает существенное влияние на все системы организма студентов, поэтому важно обратить внимание на тот факт, каким образом взаимосвязаны между собой показатели психологического здоровья студентов и типа их экзаменационной тревожности. В ходе эмпирического исследования была выявлена прямая корреляционная взаимосвязь между тревожностью, способствующей достижениям и эмоциональным и психологическим благополучием.

***Ключевые слова:*** экзаменационная тревожность, психологическое здоровье, студенты, экзамены.

**Anna Pavlova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
as\_pavlova1@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Irina Novikova,**  
SPIN-code eLibrary: 5876-9756

**The relationship between exam anxiety and students' psychological  
health**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the relationship between exam anxiety and the psychological health of students. The relevance of the study is related to the fact that the exam is the cause of psycho-emotional stress, which in turn has a significant impact on all body systems of students, so it is important to pay attention to the fact how the indicators of students' psychological health and the type of their exam anxiety are interconnected. An empirical study has revealed a direct correlation between achievement-promoting anxiety and emotional and psychological well-being.

**Keywords:** exam anxiety, psychological health, students, exams.

Экзамены становятся причиной возникновения психоэмоционального напряжения, которое оказывает существенное влияние на все системы организма и, в свою очередь, влияет на результаты экзаменационной сессии. Причины страха перед предстоящими испытаниями могут быть разными: низкий уровень знаний, неуверенность в себе, повышенная тревожность, проблемы во взаимоотношениях с преподавателем и т.д. Как указывают специалисты, ситуация экзамена является «объективно заданной, стрессогенной, периодически повторяющейся и весьма значимой для большинства студентов», и у части студентов и школьников порой этот вид стресса оказывает серьёзное негативное влияние не только на психику студентов, но и на их соматическом здоровье.

В.Н. Карандашев называет экзаменационную тревожность оценочной, которая является видом специфической личностной тревожности и возникает исключительно в ситуации оценки [1].

В нашем случае, мы рассматриваем экзаменационную тревожность как проблему современного студента. Очень часто экзамен становится психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов [2]. Экзаменационная тревожность – одна из форм тревожности, которой следует уделить особое внимание. Многие учащиеся впадают в панику, когда им предстоит сдать экзамены. Также, экзаменационная тревожность часто сопровождается страхом неудачи и ожиданием плохих результатов.

Может быть много причин, по которым у человека может развиваться высокий уровень тревоги в связи с экзаменами. Иногда давление, исходящее от самих людей (например, перфекционизм), или даже от их

семьи или друзей, также может способствовать степени беспокойства, возникающего в связи с экзаменами [3].

Экзаменационная тревога может также усилиться после негативного опыта экзамена, когда была достигнута уверенность. Недостаток подготовки или учёбы также может усилить наше чувство беспомощности и стресса.

Всемирная организация здравоохранения характеризует психологическое здоровье (духовное (или душевное), иногда – ментальное здоровье) следующим образом: «психологическое здоровье – состояние, при котором человек способен реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего собственного сообщества» [4].

Согласно И.В. Дубровиной, психологическое здоровье позволяет личности постепенно стать самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своём поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры [5].

Для выявления взаимосвязи экзаменационной тревожности и психологического здоровья студентов, нами было проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось в очном формате, посредством тестирования респондентов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

В исследовании на уровне высшего образования участвовало 67 студентов. На уровне среднего профессионального образования приняло участие 27 студентов. В общей сложности в исследовании участвовало 94 респондента. Исследование проводилось на выборке студентов очно-заочной формы обучения и студентов заочной формы обучения.

Для своего эмпирического исследования мы выбрали «тест экзаменационной тревожности» Элперт и Хейбер [6] и «спектр психологического здоровья» С. Keyes, адаптация: Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев (2020) [7].

#### 1. Опросник «Тест экзаменационной тревожности».

Данная методика измеряет две различные тенденции, относящиеся к экзаменационной тревожности: тормозящую достижения (Ттд-) и способствующую им (Тсд+).

#### 2. Опросник «Спектр психологического здоровья» (МНС-SF).

Данная методика включает в себя три шкалы: эмоциональное

гедонистическое благополучие (гедония, связанная с пассивным состоянием удовольствия), социальное эвдемоническое благополучие и эвдемоническое психологическое благополучие (эвдемония, процветание, позитивное функционирование, активная и осмысленная жизнь).

Мы провели исследование уровня экзаменационной тревожности, в результате которого мы получили следующие данные:

*Таблица 1*

**Исследование уровня экзаменационной тревожности**

	Среднее значение	Медиана	Стандартное отклонение
Тревожность, способствующая достижениям	4,7	5	2,2
Тревожность, тормозящая достижения	4,8	5	2,8

Тревожность, способствующая достижениям, имеет чуть более низкое среднее значение, что может указывать на то, что она воспринимается как менее интенсивная по сравнению с тормозящей тревожностью.

Оба типа тревожности имеют одинаковую медиану, что говорит о том, что большинство участников испытывают значительный уровень тревожности.

Более высокое стандартное отклонение у тормозящей тревожности может указывать на разнообразие в восприятии этого типа тревожности, возможно, некоторые участники испытывают её гораздо сильнее, чем другие.

Также, мы провели исследование психологического здоровья студентов, в результате которого мы получили следующие данные.

*Таблица 2*

**Исследование психологического здоровья студентов**

	Среднее значение	Медиана	Стандартное отклонение
Эмоциональное благополучие	12,6	13	3,4
Социальное благополучие	18,9	20	5,8

Психологическое благополучие	25,4	26,5	6,7
Общий показатель психологического здоровья	57,1	59	14,1

Психологическое благополучие имеет самое высокое среднее значение (25,45), что может указывать на то, что респонденты в целом чувствуют себя психологически здоровыми. Это также подтверждается медианой (26,5), которая выше, чем у других типов благополучия.

Социальное благополучие (18,96) и эмоциональное благополучие (12,63) имеют более низкие средние значения, что может свидетельствовать о том, что участники чувствуют себя менее удовлетворёнными в этих областях.

Общий показатель психологического здоровья (57,15) является суммарным значением всех трёх аспектов благополучия и, как видно, также имеет высокое стандартное отклонение (14,18), что может говорить о разнообразии в состоянии психологического здоровья среди участников.

*Таблица 3*

**Выявление взаимосвязи между экзаменационной тревожностью и психологическим здоровьем студентов**

	Тревожность, способствующая достижениям	Тревожность, тормозящая достижения
Эмоциональное благополучие	0.577**	-0.035
Социальное благополучие	0.170	-0.141
Психологическое благополучие	0.342**	-0.316*
Общий показатель психологического здоровья	0.313**	-0.230*

Прямая корреляция с эмоциональным благополучием (0.577\*\*) и умеренные прямые корреляции с психологическим благополучием (0.342\*\*) и общим показателем здоровья (0.313\*\*) указывают на то, что тревожность, способствующая достижениям, может быть связана с более

высокими уровнями эмоционального и психологического здоровья. Это может означать, что некоторый уровень тревожности может служить мотивирующим фактором, побуждающим студентов к более эффективной учёбе и достижению целей.

Тревожность, тормозящая достижения, демонстрирует обратные корреляции с психологическим благополучием (-0.316\*) и общим показателем здоровья (-0.230\*). Эти результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что повышенный уровень тревожности, тормозящей достижения, имеет взаимосвязь с показателями психологического здоровья студентов. Высокий уровень такого типа тревожности мешает концентрации и снижает уверенность в себе, может приводить к негативным последствиям, таким как дистресс, эмоциональное выгорание и т.п. Тем самым, результаты подчёркивают важность и необходимость научно-исследовательской и практической деятельности по снижению уровня экзаменационной тревожности и улучшению психологического здоровья обучающихся.

Исходя из результатов проведённого нами исследования, можно сделать вывод, что, действительно, тревожность, способствующая достижениям, имеет корреляционную взаимосвязь с эмоциональным и психологическим благополучием. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что не всякая форма тревожности имеет негативное воздействие на студентов, напротив, в определённых ситуациях тревожность может выступать в качестве мотивационного фактора, побуждающего их к достижению высоких результатов. Стресс перед экзаменами для обучающихся считается типичным и достаточно нормальным явлением, если он не переходит в деструктивный, разрушающий стресс. Тем самым, направлять внимание и практическую работу специалистам по работе с детьми и молодёжью необходимо в рамках поиска возможных путей проявления экзаменационной тревожности, которая будет способствовать достижениям, мобилизовать силы организма для достижения цели и беречь психологическое здоровье обучающихся. Таким образом, тревожность, в некоторых аспектах, может быть не только препятствием, но и стимулом для личностного роста и академических достижений. Перспективными направлениями продолжения данного исследования являются расширение выборки и спектра используемых методик, а также проведение профилактических мероприятий с целью улучшения психологического здоровья студентов.

### *Литература*

1. *Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.* Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. 48 с.
2. *Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
3. *Ивлева Е.И., Щербатых Ю.В.* Клинико-психопатологические аспекты и нарушения вегетативного гомеостаза при социальных фобиях // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. № 3. С. 35–38.
4. *Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч.* Изучение оценочной тревожности. СПб.: Речь, 2011. 80 с.
5. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены, 2020. № 1. С. 117–142.
6. Психическое здоровье: дайджест / сост.: О.Б. Полякова, Т.И. Бонкало. М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. 63 с.
7. *Фриш Р., Шмальт Х.-Д.* Сравнение фактических и анкетных данных мотивации достижения // Психология. 1970. № 4. С. 142–152.

**Пашкова А.А.,**  
студент 1 курса базового высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
pashanna95@mail.ru

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Особенности формирования экологического сознания в дошкольном возрасте**

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен экологического сознания в дошкольном детстве, анализируются факторы, влияющие на формирование экологически-осознанного отношения к природе у дошкольников. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление специфики отношения к природе у группы детей дошкольного возраста. Сформулированы рекомендации по развитию эмоционально-ценностного отношения к природе в раннем детстве.

*Ключевые слова:* экологическое сознание; дошкольный возраст; эмпирическое исследование; эмоционально-ценностное отношение к природе.

**Anna Pashkova,**  
1<sup>st</sup> year student of basic higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
pashanna95@mail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

**Features of the formation of ecological awareness in preschool age**

**Abstract.** The article examines the phenomenon of ecological consciousness in preschool childhood, analyzes the factors influencing the formation of an ecologically conscious attitude to nature among preschoolers. The results of an empirical study aimed at identifying the specifics of the attitude to nature in a group of preschool children are presented. Recommendations for the development of an emotional and valuable attitude to nature in early childhood are formulated.

**Keywords:** ecological consciousness, preschool age, empirical research, emotional and value attitude towards nature.

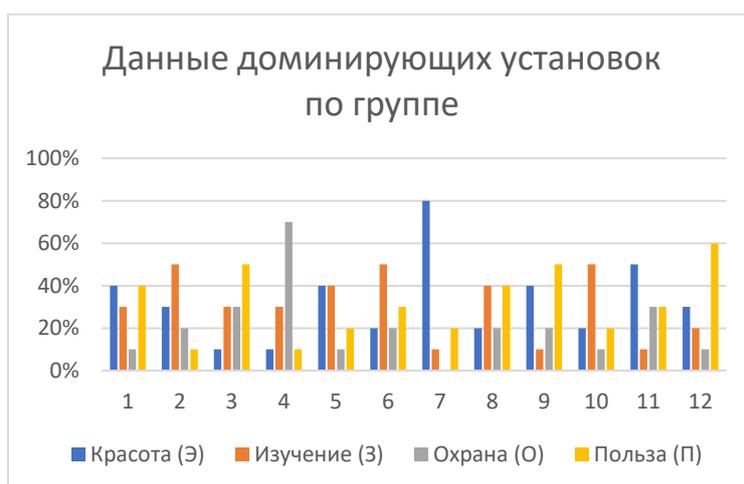
Современная экологическая обстановка требует формирования осознанного отношения человека к природе с раннего возраста. Дошкольный возраст становится критически значимым для решения задач экологического воспитания. Снижение контакта современного ребенка с реальной природной средой диктует необходимость целенаправленного развития экологического сознания как интегративного личностного образования в раннем детстве.

Рассмотрим понятие «экологическое сознание». Д.Н. Кавтарадзе в отношении феномена «экологическое сознание» отмечает, что формирование эгоцентрического типа сознания в условиях образовательного учреждения возможно, если будут задействованы механизмы и средства преобразования мотивационно-потребностной сферы личности, соответствующих установок и целей в преобразовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной средой, выработки готовности к определенному поведению [4]. При этом важно, чтобы сообщение экологических знаний сочеталось с эмоциональным воздействием природных объектов на обучающегося [1].

Целью нашего исследования выступает выявление и обоснование психолого-педагогических условий, способствующих формированию экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. В результате проведения теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований в области формирования экологического сознания в раннем детстве мы разработали, организовали и провели эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей изучаемого феномена в практике дошкольного образования. В эмпирической части исследования приняли участие 12 детей в возрасте 6,5–7 лет: 6 мальчиков и 6 девочек.

Для выявления уровня сформированности экологического сознания мы применили вербальную ассоциативную методику «ЭЗОП», направленную на выявление доминирующей установки по отношению к природе (авторы С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996) [3]. При выявлении доминирующей установки в группе была выявлена «прагматическая» установка, где она достигла 50–60 % от общего количества выбора респондентов. Это говорит о важности практической значимости и эффективности природных объектов и ресурсов для дошкольников. «Знаниевая» установка тоже занимает важное место среди ответов дошкольников, показывая свое высокое значение и заинтересованность дошкольников в исследовательской деятельности. «Эстетическая» установка по результатам диагностики выражена меньше, и это демонстрирует важность эстетического восприятия для части группы. «Этическая» установка в группе в целом выражена слабо, однако у одного ребенка она достигла 70 %, это может говорить о важности для него заботы об окружающей среде или безопасности.

Таким образом, в данной группе преобладает ориентация на получение знаний и практическую пользу, внимание к эстетике и вопросам охраны природы не выражено ярко, но все же является значимым показателем. Данные по определению доминирующей установки в группе показаны на рис. 1.



**Рис. 1.** Доминирующие установки дошкольников по отношению к природе по результатам диагностики «ЭЗОП» (индивидуальные срезы, в %)

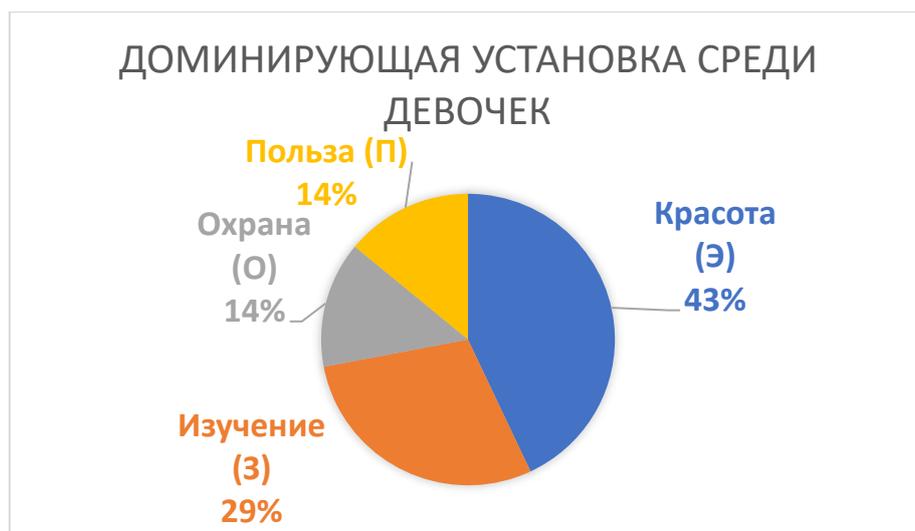
На рис. 2 и 3 представлены результаты исследования доминирующих установок по отношению к природе у мальчиков и девочек.

«Прагматическая» установка отношения к природе (П – 3 испытуемых) и «знаниевая» установка (З – 3 испытуемых) преобладает у мальчиков. «Этическая» (О – 0 испытуемых) и «Эстетическая» установка (Э – 1 испытуемый) проявлены слабо. Это, на наш взгляд, показатель того, что мальчики чаще склонны видеть в природе ресурс и объект изучения в природе, нежели объект для восхищения и защиты.

«Эстетическая» установка отношения к природе (Э – 3 испытуемых) наибольшим образом выражена у девочек, что говорит о высокой чувствительности к окружающему миру и его красоте. «Знаниевая» установка (З – 2 испытуемых) выражена меньше. «Этическая» установка (О – 1 испытуемый) и «прагматическая» установка (П – 1 испытуемый) проявлены слабо. Это является показателем того, на наш взгляд, что девочки чаще обращают внимание на красоту в природе и имеют интерес к ее изучению больше, чем к использованию или охране.



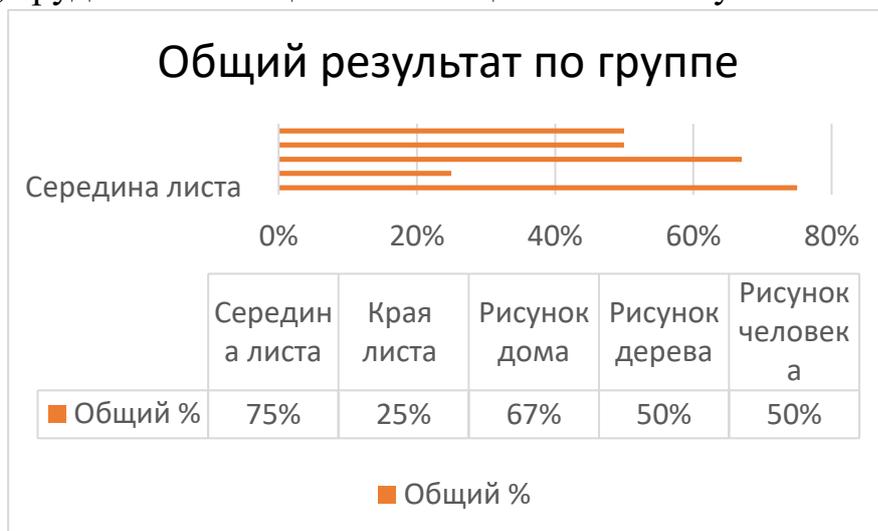
**Рис. 2.** Доминирующие установки мальчиков по отношению к природе по результатам диагностики «ЭЗОП», в %



**Рис. 3.** Доминирующие установки девочек по отношению к природе по результатам диагностики «ЭЗОП», в %

Для более точного понимания и интерпретации полученных результатов мы использовали проективную методику исследования личности «Дом-Дерево-Человек» (автор: Дж. Бук, 1948). Результат данной методики представлен на рис. 4, где показаны особенности самовосприятия, эмоционального мира и взаимоотношений с другими людьми у исследуемого контингента дошкольников. 75 % детей расположили свои рисунки в середине листа, большая часть рисунков группы была среднего или большого размера. Это является показателем уверенности и ощущения стабильности в жизни. 25 % рисунков были нарисованы в углу или очень мелко. Это может указывать на повышенную тревожность или склонность к самоограничению. 67 %, что является большинством, нарисовали дома, которые показывают семейные отношения, с множеством интересных деталей, это показывает общее позитивное восприятие семьи ребенком. У малой части группы некоторые элементы рисунка дома показали закрытость, что может указать на трудности в общении с близкими. 50 % нарисовали деревья хорошо прорисованными и с четкой опорой, остальные 50 % деревьев были нарисованы менее устойчиво, что может говорить о некоем внутреннем напряжении или усталости. Рисунки людей тоже разделились пополам. Первая половина была нарисована уверенно, с проработанными деталями, другая же половина рисунков имела некоторые искажения, что может говорить о внутреннем конфликте или низкой самооценке.

Таким образом, в диагностируемой группе наблюдаются позитивные показатели личностного и эмоционального развития, но также проявлена тревожность, трудности в общении и эмоциональная неустойчивость.



**Рис. 4.** Общие результаты диагностики дошкольников по методике «Дом-Дерево-человек», в %

Данные по двум проведенным методикам ЭЗОП и «Дом-Дерево-Человек» показывают результаты сформированности начального уровня экологического сознания у дошкольников. Дети проявляют в текущий момент эмоциональную отзывчивость и стремление к взаимодействию с окружающей средой, познавательный интерес к природе и эстетически-прагматическое восприятие окружающей среды.

Полученные результаты исследования соответствуют экопсихологическому подходу в образовании, где развитие личности рассматривается через взаимодействие природы и человека.

В ФГОС ДО закреплена важность и необходимость формирования у дошкольников ценностного отношения к природе как одного из направлений духовно-нравственного развития [5]. Полученные нами данные подтверждают необходимость создания специальной организованной педагогической среды, повышение уровня экологического образования и поддержка его через интеграцию с образовательной программой. Важно воспитывать экологически чувствительное поколение, так как современное общество все чаще сталкивается с экологическими вызовами. Участие детей в экологических проектах, кружках и социальных инициативах (например, «зеленые дружинники», посадка саженцев, субботники) будет способствовать расширению сферы ценностей и социализации.

Полученные результаты показали, что у детей формируются основы эмоционально-ценностного отношения к природе. Важным фактором формирования является поддержка этого развития путем игровых, проектных и художественных форм деятельности, которые способствуют осмыслению окружающего мира и самовыражению.

Доминирование «знаниевой» и «прагматической» установки у большей части группы говорит о том, что их экологическое сознание дошкольников находится на стадии функционального и когнитивного восприятия природы.

Восприятие природы в этом возрасте происходит через призму ее полезности, внешних признаков и функций – дети обладают знаниями: для чего нужны деревья, какова польза животного мира, что является хорошим или плохим для природы. Следовательно, в текущий момент у дошкольников сформированы элементы экологической грамотности, но ценностно-эмоциональное отношение к природе (экологическая чувствительность, эмпатия, сопереживание живому) ещё только начинает развиваться.

С одной стороны, это отличный результат, так как дети уже сейчас демонстрируют понимание пользы объектов природы, природных связей и знание соответствующих правил поведения. Но если посмотреть с другой стороны, остается серьезная задача формирования ценностной установки по отношению к природе у дошкольников посредством регулярного педагогического сопровождения, направленного на развитие сопереживания живому, формирование экологической ответственности и получение опыта эмоционального отношения к природе.

Таким образом, доминирование «знаниевой» и «прагматической» установок у дошкольников показывает необходимость выстраивания последовательностей интериоризации: от информации – к личному переживанию; от знания к чувству; от осознания – к внутренней сопричастности.

Эстетическая установка отношения к природе показывает, что дети часто называют природу «красивой», «волшебной», «живой» – следовательно, дети соотносят её с радостью и спокойствием. Таким образом, мы констатируем начальную эмоциональную связь с окружающим миром.

Условия для развития эстетического восприятия природы создают такие формы воспитательной деятельности как прогулки на участке детского сада и наблюдение за погодой и живыми объектами. Отметим,

что рисунки дошкольников по результатам диагностики «Дом-Дерево-Человек» показали, что деревья изображаются детьми как самый большой объект, с листвой и плодами, у большинства рядом дом или человек. Это говорит о восприятии природы как безопасной среды.

Дети, которые дополнительно обучаются художественному рисованию, что составляет половину испытуемой группы, часто рисуют природу в деталях, иногда «ведут разговор» с объектами живой природы.

Формирование этического компонента экологического сознания показывают рисунки с изображением заботы о животных и деревьях.

В сюжетно-ролевых играх часто дети берут на себя роли защитников природы, героев-экологов, это говорит о демонстрации их стремления к вовлеченности в экологическую деятельность и ответственности.

Таким образом, с точки зрения экопсихологии, у детей проявляются первые признаки экологического мировосприятия. Проявлен интерес к окружающему миру, дети интересуются его изучением, испытывают эстетическое наслаждение и даже имеют эмоциональную связь с природой. Но экологическую чувствительность и этическое отношение к природе необходимо развивать, а также укреплять эмоциональную и личностную устойчивость для формирования гармоничного отношения к окружающей среде.

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного экологического воспитания, которое должно основываться не только на знаниях, но и на развитии эмоционального и ценностного отношения к природе, чувства ответственности и сопричастности к живому миру.

### *Литература*

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методики диагностики и корреляции отношения к природе. М.: ЦКФЛ РФО, 1995. 158 с.
2. *Дерябо С.Д.* Природный объект как «значимый другой». Даугавпилс: Saule, 1995. 76 с.
3. *Кавтарадзе Д.Н.* Природа: от охраны – к заботе? // Знание – сила. 1990. № 3. С. 8–13.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 12.06.2025).
5. *Ясвин В.А.* Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 357 с.

**Полтева А.Ю.,**  
студент 2 курса специалитета,  
Институт филологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
anastas.polteva@yandex.ru

Научный руководитель: **Стародубова Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 2357-0345

### **Цифровая зависимость подростков: причины и последствия**

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия возникновения цифровой зависимости у подростков; представлен анализ принципов работы социальных сетей, приводящих к болезненному и неконтролируемому онлайн и оффлайн использованию подростками компьютера и гаджетов. Цифровая (аддиктивная) зависимость приводит к нарушениям здоровья – когнитивным и эмоциональным расстройствам. Снижаются академические достижения. Возникают проблемы в социальной и коммуникативной сферах. Результаты проведенного исследования, о использовании цифровых устройств подростками, предпочтениях в контенте и эмоциональных реакциях, связанных с гаджетами, подчеркивают важность профилактики цифровой зависимости.

**Ключевые слова:** подросток; цифровая зависимость; аддиктивная зависимость.

**Anastasia Polteva,**  
2<sup>nd</sup> year student of Specialty,  
Institute of Philology,  
Moscow Pedagogical State University;  
anastas.polteva@yandex.ru

Academic adviser: **Elena Starodubova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code of eLibrary: 2357-0345

## Digital addiction of adolescents: causes and consequences

**Abstract.** The article examines the conditions of digital addiction among adolescents; it provides an analysis of the principles of social media, leading to painful and uncontrolled online and offline use of computers and gadgets by adolescents. Digital (addictive) addiction leads to health disorders – cognitive and emotional disorders. Academic achievements are declining. There are problems in the social and communication spheres. The results of the conducted research on the use of digital devices by adolescents, content preferences and emotional reactions related to gadgets emphasize the importance of preventing digital addiction.

**Keywords:** teenager, digital addiction, addictive addiction.

Проблема цифровой зависимости детей и подростков – важнейшая в современной педагогике. Цифровая зависимость понимается как «навязчивое желание чрезмерно использовать цифровые устройства, что приводит к негативным последствиям в самочувствии, общении, учебной и профессиональной деятельности» [5]. В работах А.В. Белоусовой и Н.В. Дудиной так же определено понятие «гаджет-аддикция» – «неконтролируемое желание использовать гаджеты (смартфоны, планшеты, карманные игровые приставки) с целью развлечения, приводящее к проблемам в учебе, общении». На сегодняшний день большинство ученых как в России, так и в мире используют понятие интернет-аддикции или интернет-зависимости [5].

Появлению цифровой зависимости способствуют различные условия. Во-первых – чувство внутренней тревоги и чувство неудовлетворенности. В социальных сетях, коротких видео, компьютерной игре подросток может одновременно и «выплеснуть» свою агрессию на виртуальных персонажей и укрыться от безрадостной для него реальности. Поводом также становятся недопонимание между родителями и ребенком («заброшенность» детей, завышенные требования, конфликты) [2; 10]. Во-вторых, цифровую зависимость провоцирует желание «быть как все», чтобы не подвергаться насмешкам. Третье условие формирования игровой зависимости – удовольствие, а именно дофамин, который вырабатывается посредством получения наслаждения от цифрового мира.

По мнению профессора МГУ нейробиолога В.А. Дубынина, дофамин относится к нейромедиаторам – химическим веществам, участвующим в передаче нервных импульсов, которые вырабатывает наш мозг, когда мы

предвкушаем удовольствие или ожидаем вознаграждения. Дофамин – гормон счастья и удовольствия. Именно поэтому так быстро формируется поведенческая зависимость [4]. Подростки с дефицитом позитивных эмоций часто становятся жертвами социальных сетей и компьютерных игр. Всплески дофамина побуждают повторять действия, которые приносят радость, в результате чего формируется аддиктивная зависимость. Аддиктивное (зависимое) поведение помогает человеку уйти от реальности.

Каким образом возникает аддиктивная зависимость? Лайки, функция «поделиться», комментарии – все это меркнет на фоне главного изобретения UX-дизайнеров мобильных приложений: это свайп, которым мы обновляем ленту. Даже после нескольких часов, которые пользователь непрерывно провел в приложении, он может потянуть ленту и ему «выпадет» новый контент. Так и строится бесконечная лента. Пользователь использует простой жест в надежде на то, что вот сейчас он увидит то, что ему нужно. Постепенно у человека вырабатывается мышечная память, из-за которой он «свайпает», толком не осознавая свои действия. «Принцип рулетки» существовал уже несколько лет и до знаменитых социальных сетей, чей контент содержится из коротких видеороликов по 15–30 секунд, но китайский стартап довел этот принцип до предела. Пользователь не делает ничего, повторяя одно и то же действие пальцем, и постоянно получает всплеск дофамина [3].

В фильме «Социальная дилемма» разобраны принципы работы алгоритмов социальных сетей. Сотрудники крупных IT компаний рассказывают о своих разработках и о том, как созданные ими алгоритмы пагубно влияют на жизнь людей и особенно – детей. Бизнес – модель всех социальных сетей – не отпускать людей от экранов. По словам Джастина Розенштейна (бывший инженер Google, соучредитель Asana), «наше внимание – это товар, предлагаемый рекламодателям». Джерон Лэньер утверждает: «Постепенное, едва незаметное изменение в вашем поведении и восприятии – вот что является товаром. Менять ваше поведение, образ мыслей, вашу личность» [8].

В настоящее время Интернет аддикция (ИА) рассматривается как серьезная проблема, связанная с нарушением здоровья личности. ИА относится к расстройствам компульсивно-импульсивного спектра, предполагающих чрезмерное, болезненное онлайн и оффлайн использование компьютера, либо других цифровых устройств с аналогичными возможностями и сопровождающееся социальными,

психологическими, психофизиологическими нарушениями, проблемами с занятостью и др. Исследователи говорят о следующих последствиях чрезмерного использования Интернета [5].

*Когнитивные расстройства:* нарушения внимания, снижение эффективности когнитивного контроля, проблемы с освоением чтения.

*Эмоциональные расстройства:* депрессии, социо-фобии, жестокость, снижение эмпатии и сострадания.

*Академические достижения:* снижение успеваемости по многим учебным предметам после введения в школе компьютеров.

Исследователи обнаружили значимые положительные корреляции между продолжительностью игры в компьютерные игры «шутеры» и «акшн» и импульсивным поведением у школьников, а также негативные корреляции между продолжительностью игры и их академической успеваемостью.

*Нарушения в социальной и коммуникативной сферах:* социальная тревога (страх отключения от сети), социальная изоляция, семейные разногласия, разводы, финансовые потери и утрата рабочего места.

Согласно исследованиям, проводимым в США, в среднем, жители планеты Земля зависают в телефоне 5 часов в сутки; 2,5 месяца в год, то есть достают телефон каждые 5 минут – это более 140 раз в день. Симптомы цифровой зависимости достаточно обширны – проснулся и сразу в телефон; «фантомные вибрации» – когда кажется, что телефон звонит или приходят уведомления; невозможно сходить в туалет без телефона; трапеза с телефоном; паника при мысли о севшей батарее; паника при забытом дома телефоне; агрессия при попытке забрать телефон; потеря интереса к реальной жизни; снижение концентрации; бессонница [9].

Китайские учёные, на основе глобального исследования («Нейроанатомические и функциональные основы зависимости от коротких видеороликов и её связь с транскриптомом мозга и клеточной архитектурой») о влиянии коротких видео на человеческий мозг, в том числе и на мозг подростков, ввели термин «зависимости от коротких видео» (SVA – short videos additions), под которой понимается навязчивое и неконтролируемое использование платформ с короткими видео, где пользователи чрезмерно потребляют персонализированный контент (потому что лента подстраивается под личность каждого человека) до такой степени, что это негативно влияет на другие виды деятельности. Как форма поведенческого расстройства, SVA связан с множеством

неблагоприятных физических и психологических последствий, включая нарушения сна, нарушения зрения, травмы шейного отдела позвоночника, когнитивный дефицит, депрессию, тревогу и стресс. Длительное взаимодействие с платформами для просмотра коротких видео, которые обеспечивают мгновенное удовлетворение – дофамин, может постепенно ухудшать самоконтроль, способствовать эмоциональной дисрегуляции; появляется склонность к постоянной самооценке и сравнению с другими, что усиливает потребление большего количества контента в поисках одобрения или избавления от негативных представлений о себе [1].

В МБОУ СОШ № 6 г. Сергиева Посада проводился опрос, в котором приняло 124 человека (5–11 классы). Количество ответов: 9 класс – 44 (35,5 % от общего числа респондентов); 7 класс – 27 (21,8 %); 10 класс – 18 (14,5 %); 8 класс – 12 (9,7 %); 11 класс – 9 (7,3 %); 5 класс – 7 (5,6 %); 6 класс – 1 (0,8 %); 5 класс – 7 (0,8 %).

*Таблица 1*

**Данные опроса «МБОУ СОШ № 6» г. Сергиев Посад**

<b>№</b>	<b>Вопрос</b>	<b>Популярный вариант ответа</b>	<b>Средний вариант ответа</b>	<b>Непопулярный вариант ответа</b>
1	Чем ты занимаешься в свободное время?	гуляю с друзьями» (74, 59,7 %),	занимаюсь своим хобби (56, 45,2 %)	делаю, мастерю или создаю что-то своими руками (34, 27,4 %).
2	Какие гаджеты ты чаще всего используешь?	Смартфон (117, 94,4 %)	Ноутбук (30, 24,2 %)	Планшет (14, 11,3 %)
3	Какую информацию ты чаще всего ищешь в интернете?	Переписываюсь с друзьями (75, 60,5 %)	Информацию о хобби и увлечениях (например, спорт, музыка, кулинария) (47, 37,9 %)	Информацию о путешествиях и туризме (14, 11,3 %)
4	Сколько примерно часов в день ты используешь свой телефон для просмотра коротких роликов или скроллинга ленты в социальных сетях?	От 4 и более часов (45, 36,3 %)	1–2 часа	30 минут – 1 час
5	Какие ты испытываешь чувства, если случайно	Боюсь, что кто-то	Ощущение, что чего-то не	Спокойствие (10, 8,1 %)

	забыл(а) (потерял(а)) смартфон?	получит доступ к личной информации (54,43,5 %)	хватает (31,25 %)	
6	Часто ли ты используешь готовые ответы на вопрос/задачу при этом даже не попытав своих сил на решение той ли иной задачи?	Иногда (70,56,5 %)	Да (24,19,4 %)	Нет (15,12,1 %)
7	Ты бы смог(а) продержаться несколько дней без просмотра ленты социальных сетей, коротких видео, виртуального мира в целом?	Скорее да, чем нет (43,39, %)	Скорее нет, чем да (26,21 %)	Точно нет (6,4,8 %)
8	Какого характера ты потребляешь контент в различных видеохостингах и социальных сетях?	Развлекательный: Юмор. Мемы, развлекательные видео, игры (99,78,9 %)	Аудио: подкасты, музыка, голосовые сообщения (50,40,3 %)	Коммуникативный: общение пользователей, обсуждение тем, ответы на вопросы
9	Считаешь ли ты себя зависимым(ой) от телефона, просмотра ленты, коротких видео и видеоигр и т.д.?	Скорее нет, чем да (50,40,3 %)	Однозначно нет (25,20,2 %)	Однозначно да (7,5,6 %)

Результаты опроса, проведенного среди учащихся МБОУ СОШ № 6, раскрывают ключевые тенденции в использовании цифровых устройств, предпочтениях в контенте и эмоциональных реакциях, связанных с гаджетами. Подростки ценят живое общение, но значительную часть времени проводят в виртуальном пространстве, где доминируют развлечения и коммуникация. Смартфон стал неотъемлемой частью жизни, сочетая функции социализации, отдыха и информации. Высокое экранное время, страх потери устройства и неосознанность проблемы указывают на необходимость профилактической работы по цифровой гигиене.

Для профилактики интернет-зависимости необходимо формировать полезные привычки, например, откладывать телефон за 2 часа до сна, это

поможет улучшить качество сна и предотвратить бессонницу. Добавить в образ жизни нейроигры, нейроупражнения и нейрогимнастику, особенно хорошо подойдёт для начальной и средней школы, такие упражнения улучшают нейронные связи и гимнастику мозга. На всех цифровых устройствах, стоит настроить функцию «родительского контроля», чтобы ограничить времяпрепровождения в телефоне, например, ограничить время в любых социальных сетях, играх, видеохостингов до 1 часа или меньше. Подростку необходимо добавить в свой образ жизни ежедневные прогулки и минимальные занятия спортом, а также чтение вслух, это улучшает речь и дикцию. Кроме того, стоит ввести в режим дня, например, на входных или по вечерам, настольные игры с семьёй, это может разрядить негативные эмоцию не только подростку, но и всем членами семьи. По мнению нейропсихолога Гимранова Руслана, эффективным средством является цифровой детокс (digital detox) – период полного или частичного отказа от использования интернета и цифровых устройств: смартфонов, компьютеров, планшетов и других гаджетов. Цель детокса – снизить зависимость от цифровых технологий, освободить время для офлайн-жизни и восстановить психологическое здоровье [11].

Процессы компьютеризации и информатизации заставляют задумываться о индивидуально-психологических и социальных последствиях [7]. Важно, чтобы новые высокоразвитые технологии, которые созданы для облегчения жизни человечества, не навредили психике и здоровью подрастающего поколения.

### *Литература*

1. *Вэйпэн Цзинь, Вэньвэй Чжу, Вэй Гэ и др.* Нейроанатомические и функциональные основы зависимости от коротких видео и её связь с транскриптомом мозга и клеточной архитектурой // ScienceDirect. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S105381192500031X?via=ihub> (дата обращения: 10.06.2025).
2. *Гершман А.О.* Предпосылки развития цифровой зависимости у младших школьников // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции. Коломна, 11–13 февраля 2016. Коломна: ГСГУ, 2016. С. 82–85.
3. *Дмитриева Н.В., Дубровина О.В.* Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности: монография. Ишим: Изд-во

- Ишимского гос. пед. ин-та им. П.П. Ершова, 2010. 198 с.
4. *Дубынин В.А.* RuTube. Программа «Мослекторий» на канале «М24» // «Как появляется зависимость?». URL: [https://rutube.ru/video/dfe2b7c7c6611b0c\\_6236b576fbbbe304/](https://rutube.ru/video/dfe2b7c7c6611b0c_6236b576fbbbe304/) (дата обращения: 11.04.2025)
  5. *Ершова Р.В.* Пупиллографические предикторы интернет-зависимости // Сегменты социально-педагогической сферы: монография в 2 тт. Т. 1. Ч. 3. Коломна: ГСГУ, 2015. С. 233–250.
  6. *Карпова Е.Е.* Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. № 4. С. 111–114.
  7. Как и зачем проводить цифровой детокс // iConText Group. URL: <https://blog.icontextgroup.ru/articles/rezhim-ne-bespokoit-kak-i-zachem-provodit-cifrovoj-detoks#Kak-voznikaet-cifrovaya-zavisimost> (дата обращения: 10.04.2025)
  8. *Орловски Д.* Социальная дилемма // RuTube. URL: <https://rutube.ru/video/2c8b399b4df22a7f93eaa63aae0c3a17/> (дата обращения: 12.04.2025)
  9. Программа «60 минут»//Smotrim.ru. – URL: <https://smotrim.ru/video/2952596> (дата обращения: 12.04.2025)
  10. *Середняк К.А.* Компьютерная зависимость подростков // Педпроект.рф. URL: <https://педпроект.рф/edu-04-2023-pb-121018/> (дата обращения: 12.04.2025)
  11. *Толокевич Д.* Какие соцсети не «в тренде» среди детей и подростков // Mediascope. URL: <https://360.ru/tekst/obschestvo/sotsset-nashego-vremeni/> (дата обращения: 10.04.2025)

**Поляков Д.А.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
denis260105@yandex.ru  
SPIN-коде-Library: 2357-0345

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-коде-Library: 9948-7042

### **Использование проектного метода в экологическом образовании школьников на уроках иностранного языка**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема недостаточной мотивации к экологическому образованию у школьников и предлагается использование метода проектов для эффективной работы обучающихся, способного не только выработать необходимые учебные навыки, но и повысить мотивацию к изучению экологии. Важную роль играет применение проектного метода на уроках иностранного языка, что безусловно расширяет образовательные возможности и готовит обучающихся к обсуждению глобальных проблем и поиска их решений на более серьезном уровне. Дается описание возрастных особенностей школьников 5–6 классов и предлагаются методические рекомендации по реализации проектного метода на основе этих особенностей. Рассматривается ряд отличий российского и зарубежного подхода к проектному методу и экологическому образованию.

*Ключевые слова:* проектный метод, экологическое образование, иностранный язык, критическое мышление, командная работа, мотивация.

**Denis Polyakov,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
denis260105@yandex.ru  
SPIN-кодеLibrary: 2357-0345

Academic adviser: **Julia Grishaeva**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-кодLibrary: 2357-0345

## **The use of the project method in environmental education of schoolchildren in foreign language lessons**

**Abstract.** This article examines the problem of insufficient motivation for environmental education among schoolchildren and suggests using the project method for effective student work, which can not only develop the necessary learning skills, but also increase motivation to study ecology. The application of the project method in foreign language lessons plays an important role, which certainly expands educational opportunities and prepares students to discuss global problems and find solutions on a more serious level. The age characteristics of students in grades 5–6 are described and methodological recommendations for the implementation of the project method based on these characteristics are proposed. A number of differences between the Russian and foreign approaches to the project method and environmental education are considered.

**Keywords:** project method, environmental education, foreign language, critical thinking, teamwork, motivation.

Экологическое образование в современной системе обучения является проблемой в силу отсутствия достаточной мотивации учеников в средней школе, преобладанием теоретического освоения материала над практическим применением и непосредственным усвоением информации [4]. Проектный метод как инструмент эффективной реализации экологического образования отличается актуальностью, в особенности при обучении иностранному языку. В связи с этим, **целью** этого исследования является изучение влияния проектного метода на формирование навыков командной работы и критического мышления через решение экологических проблем на уроках иностранного языка среди школьников 5–6 классов.

Проектный метод является одним из самых эффективных в случае повышения мотивации к изучению экологических проблем. Проектное обучение позволяет учащимся приобретать знания в ходе выполнения постепенно усложняющихся заданий [9]. Данный метод акцентирует свое

внимание на активном вовлечении школьников в процесс решения реальных проблем. Помимо теоретических знаний учащиеся имеют возможность получить и практические навыки, направленные на разрешение тех или иных задач во время выполнения [15]. Все это в совокупности помогает сформировать более глубокое понимание экологических проблем.

*Интеграция проектного метода и иностранного языка: расширение образовательных горизонтов.* Проектный метод обретает еще большую актуальность в процессе интеграции в процесс обучения иностранного языка. Объединение экологического образования школьников и изучения иностранного языка позволяет расширить информационную емкость, открывая доступ к зарубежным источникам, а также возможность коммуникации с зарубежными специалистами непосредственно по теме и участвовать в тематических мероприятиях, в том числе и проектных, посвященных проблемам экологии [1; 3].

*Ключевые компетенции.* Проектный метод в контексте экологического образования очень эффективен. В процессе обучения его применение позволяет не только обратить внимание школьников на причины и последствия различных глобальных изменений, но и выработать навык критического мышления учеников для поиска лучшей стратегии и для оценивания тех или иных решений поставленных задач. Также необходимо отметить и формирование способности работы в команде. Проектный метод в любой форме реализации подразумевает эффективное взаимодействие между членами определенных групп, что и развивает данный навык. Учащиеся тренируются слушать и принимать различные мнения, приходиться к совместному решению проблемы, разрешать конфликты и споры, если есть потребность, находить компромиссы. Немаловажную роль играет и формирование коммуникативных навыков в применении метода проектов. От учащегося требуется способность ясно и четко выражать свои мысли по определенной теме, подбирать аргументы для подтверждения своей точки зрения, а также убеждать других [7; 12]. Все это делает проектный метод незаменимым помощником в формировании таких ключевых навыков, которые будут полезны как на других дисциплинах, так и в дальнейшей жизни.

*Возрастные особенности.* Возрастные особенности учеников 5–6 классов при организации проектной деятельности требуют особого внимания. В возрасте 11–12 лет у школьников активно развивается

познавательный интерес к обучению, активизируется любознательность, а также повышается стремление к самостоятельной деятельности [5; 13]. Несмотря на перечисленные мотивационные преимущества, также стоит учитывать тот факт, что учащиеся 5–6 классов в этом возрасте пока не обладают достаточным опытом для самостоятельной работы, что подтверждает необходимость поддержки и грамотного направления со стороны учителя в этом процессе. При реализации проектного метода в данном возрастном диапазоне необходимо придерживаться ряда особенностей, которые могут повлиять на успешность результата обучения. Прежде всего, стоит помнить о подходящей тематике проектов. Темы должны быть подобраны таким образом, чтобы школьники могли сами заметить ту проблему, на которую они обращают внимание в своем проекте. Например, можно рассмотреть такие темы, как загрязнение воздуха в конкретном городе, сохранение редких видов животных или растений в конкретном регионе, в котором проживает ребенок. Также стоит помнить про объем материала. Он должен быть небольшим по размеру и иметь четкую структуру с определенными задачами и сроками их решения. Следующим фактором, также занимающим важное место, является обширное использование наглядных материалов, применение интерактивных методов, что может послужить повышению интереса к проблеме и сделать процесс обучения более привлекательным. Обязательно и предоставление необходимой помощи и поддержки на всех этапах выполнения проекта со стороны учителя. Но в этом случае стоит быть осторожным и не ограничивать выбор обучающихся в аспектах темы, методов и формы представления проекта. И, в заключение, учитель не должен забывать о главной цели проектной деятельности – выработке необходимых навыков и развития образовательных компетенций у учащихся [2; 16].

*Проблемы и решения.* Применение проектного метода в контексте экологического образования школьников на уроках иностранного языка имеет ряд неоспоримых преимуществ, но несмотря на это сталкивается с определенными проблемами. Основной из них является недостаточная осведомленность педагогических кадров в методике преподавания. Многие учителя просто не владеют нужными знаниями в области проектной деятельности [6]. Также стоит отметить ограниченность времени и ресурсов. Реализация проектного метода требует внушительных временных затрат, которые не всегда укладываются в рамки академических часов, и доступа к информационным ресурсам,

таким как библиотеки, интернет-материалы для более глубокого изучения своей темы, что не всегда получается организовать на рядовых уроках в силу нехватки материально-технического обеспечения [8].

Все изложенные трудности требуют поиска эффективных решений. Для всех педагогических работников необходимо организовать обязательное повышение квалификации, прохождение специализированных курсов в области применения методов проектной деятельности, его грамотного применения в соответствии со всеми возрастными, методологическими особенностями при обучении. Учителям необходимо увеличить свои знания и в области экологических проблем, чтобы иметь представление о современной ситуации в мире а плане глобальных проблем и умело ими оперировать в ходе уроков, посвященных экологическим аспектам. Со стороны администрации школы рекомендуется оказывать посильную помощь в реализации проектного метода, а именно обеспечивать доступ к необходимым ресурсам и способствовать созданию благоприятных условий для организации работы.

*Отличие российского и зарубежного подхода.* Между российским подходом к экологическому образованию и зарубежным есть безусловные отличия. В России принято акцентировать внимание больше на теоретических знаниях, нежели на практических навыках. В большинстве случаев идет уклон на передачу знаний об окружающей среде и обсуждение сложившихся экологических ситуаций. В зарубежных системах образования, например, в таких странах как США, Канада, странах Европы акцент делается больше на практической значимости и формировании уверенного мнения по тому или иному вопросу, а также поиска путей решения экологических проблем [10]. Рассматривая Финляндию, чья образовательная система признана лучшей в мире, можно заметить, что в этой стране экологическое образование интегрировано во все учебные программы и адаптировано для каждого предмета, что безусловно ориентировано на эффективное развитие обучающихся во всех сферах. В школах регулярно проводятся тематические мероприятия, посвященные охране окружающей среды, проблемам энергосбережения, утилизации отходов и остальных аспектов экологии. В Соединенных Штатах Америки использование проектного метода уже взято за основу в экологическом образовании. Школы заключают контракты с экологическими организациями для непосредственного внедрения процесса обучения в реальную экологическую обстановку. Широко

распространено изучение биоразнообразия, анализа причин и последствия загрязнения окружающей среды на обязательных и факультативных дисциплинах [11; 14].

Подводя итог изложенной выше информации, можно сделать вывод о ключевой роли экологического образования в настоящее время. Несмотря на все трудности, с которыми сталкиваются как педагоги, так и школьники, в процессе внедрения проекта в обучение, данный метод преподавания является эффективным и имеет все шансы на успешное применение при соответствующей подготовке и обращении внимания на его особенности.

### *Литература*

1. *Андреева А.А., Белова И.П.* Интеграция экологического образования и иностранного языка в проектной деятельности // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. С. 112–119.
2. *Алексеев С.В.* Экологическое образование в современной школе: вызовы и перспективы // Экологическое образование. 2021. № 4. С. 45–51.
3. *Баранова Л.П., Смирнова И.Н.* Концепция общего экологического образования в школе // Экологическое образование и воспитание. 2021. № 2. С. 34–40.
4. *Иванова Н.В., Петрова П.В.* Проектная деятельность как средство формирования экологической компетентности школьников // Вестник экологического образования России. 2022. № 2. С. 45–52.
5. *Круглова Т.А.* Возрастные особенности младших подростков и их учет в образовательном процессе // Начальная школа. 2023. № 4. С. 23–29.
6. *Лебедева Н.И., Григорьева Е.А.* Повышение квалификации учителей иностранного языка в области экологического образования // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 112–118.
7. *Максимова О.И., Антонова Е.А.* Формирование навыков командной работы в проектной деятельности // Управление образованием. 2022. № 1. С. 78–84.
8. *Морозов П.А., Васильева О.С.* Материально-техническое обеспечение проектной деятельности в школе // Финансы и кредит. 2023. № 1. С. 67–73.
9. *Петров С.И., Сидорова М.А.* Методика организации проектной деятельности в экологическом образовании школьников // Экология и жизнь. 2023. № 5. С. 23–29.

10. *Петрова А.А., Иванова М.С.* Сравнение уровня экологической грамотности школьников в разных странах // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1. С. 89–95.
11. *Сидорова В.К., Кузнецова Т.А.* Практико-ориентированное обучение в экологическом образовании // Образовательные технологии. 2023. № 3. С. 12–18.
12. *Смирнова Е.А., Комарова О.В.* Развитие критического мышления в проектной деятельности учащихся // Современное образование. 2023. № 3. С. 78–85.
13. *Федорова Л.Д., Смирнов А.А.* Компетенции XXI века: вызовы для современной школы // Педагогические науки. 2023. № 2. С. 12–19.
14. *Herman B.C., & Economidou K.* Environmental literacy and project-based learning: A mixed methods study // Environmental Education Research. 2020. 26(4). P. 555–572.
15. *Vare P., & Scott W.* Education for sustainable development and global citizenship: A holistic approach. Routledge. 2022.
16. *Zwickle A., Koontz T., Slagle K.M., (et.al).* Environmental education outcomes: A meta-analysis. Journal of Environmental Education. 2021. 52(1). P. 1–20.

**Полякова Е.М.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
elena.polyako2013@yandex.ru

Научный руководитель: **Бутовская Е.В.,**  
SPIN-код eLibrary: 3539-8283

## **Особенности проявления счастья и любви у мужчин и женщин**

***Аннотация.*** В статье рассматриваются особенности проявления счастья и любви, как компонентов феномена благополучия. Основным методологическим обоснованием понятия «счастья» рассматривалось положение М. Селигмана, что счастье – это совокупность факторов, которые его составляют. Смыслы, закладываемые в понятие «любовь», на протяжении определенного этапа времени приобретают различный контекст в понимании человечества. Для каждой отдельной социальной группы значение будет иметь свое определение, на основе которого в отношении человека возможны те или иные действия, несущие конструктивную или деструктивную окраску. На основании данных компонентов происходят внутренние изменения структуры личности человека, меняется его отношение к миру.

***Ключевые слова:*** благополучие; счастье; любовь; феномен любви и счастья.

**Elena Polyakova,**  
3<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
elena.polyako2013@yandex.ru

Academic adviser: **Elena Butovskaya**  
SPIN-code eLibrary: 3539-8283

## Features of the manifestation of happiness and love in men and women

**Abstract.** The article deals with the features of manifestation of happiness and love as components of the phenomenon of well-being. According to M. Seligman position happiness is a set of factors considered as the main methodological substantiation of the concept of «love» during a certain stage of time acquire a different context in the understanding of mankind. For each separate social group. The meaning of love is different for it depends on a person, bearing constructive or destructive coloring. There are on the basis of these components' internal changes in the structure of a person`s personality, changing on his or her attitude to the world.

**Keywords:** well-being; happiness; love; the phenomenon of love and happiness.

Отмечая важность и несомненную ценность состояния психологического благополучия каждого отдельно взятого человека, нас интересуют конкретные факторы, благодаря которым происходит благополучное и гармоничное развитие личности. Такими факторами являются счастье и любовь, где счастье – это совокупность факторов, которые его составляют. « $C=U+O+Z$ , где  $C$  – уровень устойчивого продолжительного счастья,  $U$  – унаследованный уровень «счастливости»,  $O$  – обстоятельства жизни,  $Z$  – зависящие от нас факторы» [5].

Изучая феномен счастья и любви, мы пришли к выводу, что существуют разные компоненты, благодаря которым регулируется наше отношение к миру, к себе, своему здоровью, а также к различным сферам жизни и взаимодействию с другими людьми.

Человек испытывающий счастье взаимодействует с миром открывая для себя все то, что ранее не замечалось. Он обретает смысл. Любовь проявляется в понимании и проявлении «возвышенного». В стремлении человека выразить свои чувства к другому, создавая близость между партнерами, где каждый спокойно показывают свои уязвимости и защищает, поддерживает и ценит друг друга. Наиболее сильно это выражается в молодом возрасте, когда преобладает стремление создать свою семью, данная идея приносит удовлетворение собой и жизнью в её проявлениях. Стараясь принять и понять в своем партнере «всё», человек незаметно меняется сам. Его ценности становятся более глубокими, меняется жизненная позиция, появляется осмысленный выбор, человек

готов брать на себя ответственность. В процессе развития своей личности человек стремится к благоприятным тенденциям в виде проявления счастья и любви прибывая в постоянном самосовершенствовании.

**Целью** нашей работы было изучение особенностей проявления любви и счастья у мужчин и женщин.

**Объект** исследования – проявление счастья и любви.

**Предмет** исследования – особенности проявления любви и счастья у мужчин и женщин в молодом возрасте.

**Гипотеза** – существуют различия в проявлении счастья и любви у мужчин и женщин в молодом возрасте.

Исследование проводилось в сети Интернет с помощью GoogleForms. В опросе приняло участие 70 человек в возрасте от 20 до 30 лет. Из которых 22 – мужчины и 48 – женщины.

В работе нами используются следующие методы:

– опросник «Изучение представлений о любви» И.А. Джидарьян, Е.В. Беловол, О.В. Маслова [2];

– шкала позитивного аффекта и негативного аффекта, ШПАНА/PANAS [4];

– «оксфордский опросник счастья» М. Аргайл, М. Мартин, Дж. Кроссланд, адаптация: А.М. Голубев, Е.А. Дорошева [1];

– опросник благополучия PERMA-Profiler [3];

– статистическая обработка проводилась при помощи U-критерий Манна-Уитни и коэффициента корреляции Спирмена.

В своей работе мы опирались на труды М. Аргайла, М. Селигмана, которые определяли счастье, как совокупность нескольких факторов, таких как здоровье, наличие социальных связей, позитивное отношение к происходящему. А также на идеи Э. Фромма, Р. Мэй говорящих о любви, как о возможности выбраться из одиночества и готовности к «служению» в отношении другого.

Результаты по методике опросник «Изучение представлений о любви» И.А. Джидарьян, Е.В. Беловол, О.В. Маслова характеристики представлены в (см. табл. 1.).

Таблица 8

**Опросник «Изучение представлений о любви»  
И.А. Джидарьян, Е.В. Беловол, О.В. Маслова**

<b>Шкалы использованных методик</b>	<b>Женщины</b>	<b>Мужчины</b>	<b>U – Критерий Манна Уитни</b>
Любовь – помеха	48±15,40	22±17,15	378
Любовь – самоотдача	54±15,40	49±17,15	429
Любовь, как возвышающая сила	64±13	57±16	357*

При обсуждениях темы любви мужчины проявляют большую эмоциональную сдержанность несмотря на это на первом месте в обеих группах Любовь, как возвышающая сила человека. Также они менее склонны воспринимать любовь, как самоотдачу и наименее склонные расценивать любовь, как помеху.

Выявлены значимые различия ( $U_{кр} 357$ ) по показателю «Любовь, как возвышающая человека сила». Респонденты женского пола больше склонны рассматривать любовь, как положительное, светлое, лучшее, при этом идеализируя своего партнера.

Вторая методика «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта, ШПАНА/PANAS». Целью данного теста было выявить позитивные и негативные тенденции, а также выявить позитивные и негативные аффекты, к которым склонны люди.

Таблица 9

**Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта,  
ШПАНА/PANAS**

<b>Шкалы использованных методик</b>	<b>Женщины</b>	<b>Мужчины</b>	<b>U – Критерий Манна Уитни</b>
Позитивный аффект	34,98±6,62	33,32±6,45	438
Негативный аффект	21,06±8,24	17,64±4,96	409*

Полученные данные, свидетельствуют о том, что существуют различия в проявления счастья и любви у мужчин и женщин в молодом возрасте. Женщины более склонны к яркому, сильному выражению себя и соответственно проявляют наибольшее выражение позитивных и негативных аффектов. У молодых мужчин и женщин преобладает

позитивный аффект, но стоит отметить, что у женщин по сравнению с мужчинами имеют место более высокие показатели позитивного и негативного аффектов по сравнению с мужчинами, что может говорить об их высокой эмоциональности. Мы видим, что негативный аффект более испытывается женщинами ( $U_{кр} 409$ , показатель в зоне статистической значимости), что говорит о сильной эмоциональной включенности.

Методика тест «Оксфордский опросник счастья» М. Аргайл, М. Мартин, Дж. Кроссланд, адаптация: А.М. Голубев, Е.А. Дорошева. Через данную методику мы рассматривали общий показатель, склонности человека к счастью, в целом, его аспекты субъективного благополучия.

*Таблица 10*

### Оксфордский опросник счастья

Шкалы использованных методик	Женщины	Мужчины	U – Критерий Манна Уитни
Оксфордский опросник счастья	117,06±20,24	115,41±22,40	504

Показатель счастья у мужчин и женщин находится в диапазоне средних значений ( $U_{кр} 357$ , показатель вне зоны статистической значимости).

Опросник благополучия PERMA–Profiler разработанный М. Селигманом для определения устойчивого психологического уровня личности с оптимальным для него уровнем удовлетворенности жизнью.

*Таблица 11*

### Опросник благополучия PERMA-Profiler

Шкалы использованных методик	Женщины	Мужчины	U – Критерий Манна Уитни
Общий показатель благополучия Perma Profiler	7,10±1,59	6,93±1,50	482
Позитивные эмоции	7,42±1,72	6,88±1,68	427
Вовлеченность	7,23±1,64	6,79±1,32	445
Взаимоотношения	6,53±2,07	6,53±2,33	527
Смысл	7,09±1,95	7,29±1,75	507
Достижения	7,00±1,39	7,12±1,70	487
Счастье	7,56±2,31	6,81±2,51	435
Негативные эмоции	5,51±1,79	4,24±1,98	330

Здоровье/сила	6,40±1,58	6,65±1,84	478
Одиночество	3,35±2,84	3,29±2,22	512

Мы видим, что большинство показателей выше у женщин, чем у мужчин. Результаты по шкалам оказались одинаковые для показателей: смысл, достижения, здоровье/сила и взаимоотношения, где результаты оказались равными в обеих выборках.

Счастье и благополучие у мужчин и женщин имеют разное проявление – для женщин более характерно проявлять эмоциональную вовлеченность. Они испытывают более выраженные позитивные эмоции, а также сильнее ощущают негативные проявления. Для мужчин более свойственно находить смысл в проявлениях своих идей, действий по достижению целей, взаимодействию с другими. Важным для них является показатель здоровье, который при физическом крепком состоянии поднимает внутренние жизненные силы.

Параметры благополучия у молодых мужчин и женщин статистически не имеют значимых различий, что объясняется субъективным переживанием счастья.

На последнем этапе нами была проведена корреляция для выявления выраженности взаимосвязи факторов.

*Таблица 12*

### **Корреляция по всем значениям методик**

<b>Шкалы</b>	<b>Показатели корреляции</b>
Общий показатель благополучия Perma Profiler – вовлеченность	0,530 (значимая положительная корреляция)
Вовлеченность – взаимоотношения	0,534 (значимая положительная корреляция)
Любовь самоотдача – любовь, как возвышающая сила	0,587 (значимая положительная корреляция)
Позитивный аффект – Оксфордская шкала счастья	0,728 (значимая положительная корреляция)
Любовь помеха – Оксфордская шкала счастья	– 0,505 (значимая отрицательная корреляция)

Первой значимой положительной корреляцией была выделена – Общий показатель благополучия Perma Profiler – вовлеченность (0,530). Данные свидетельствуют о том, что психологическое благополучие, которое испытывает человек, приводит к состоянию полной поглощенности в различных активностях, в работе, хобби. Весь интерес

человека фокусируется (становится сосредоточенным) на определенной деятельности, увеличивая в нём витальность, становясь одним из факторов позитивного мышления. Чем больше человек вовлечен в процесс жизни и творчества, тем выше показатели субъективного благополучия.

Второй значимой положительной корреляцией была выделена – Вовлеченность – взаимоотношения (0,534). Рассматривая сложившуюся положительную связь между показателями, стоит отметить, что вовлеченность, которую испытывает человек, возникает, как отклик или побочный эффект от положительного взаимодействия с родными, значимыми для него людьми, референтной группой, с которой установлены доверительные связи. Человек, который общается с другими больше, получает необходимую ему поддержку, соответственно ориентирован на благоприятное развитие в любой происходящей ситуации, несмотря на неизвестный ему исход событий. Чем больше вовлечен в процесс, тем выше качество взаимоотношений.

Мы видим, что наиболее положительная и значимая корреляция выявлена диаде Любовь самоотдача – любовь, как возвышающая сила (0,587), данная корреляция нам говорит о том, что, находя смысл в любви, мы отдаем себя в служение партнеру, одновременно любовь, становится тем фактором развития, который нам дает толчок для дальнейшего развития субъекта.

Наиболее максимально выраженная корреляция в паре Позитивный аффект – Оксфордская шкала счастья (0,728). Видим, что чем выше общее позитивное состояние счастья у человека, тем больше преобладает позитивный аффект, нивелирующий негативные установки и эмоциональный дисбаланс. Счастливый человек более склонен к эмоциональным состояниям, характеризующимся позитивными чувствами, такими как счастье, радость, уверенность в себе, общей вовлеченности, дружелюбности, энтузиазме. И наоборот, выраженная положительная аффективность позитивно влияет на ощущения, эмоции, настроение, помогает человеку чаще испытывать моменты счастья.

Кроме того, была выявлена значима отрицательная корреляция в диаде Любовь помеха – Оксфордская шкала счастья (-0,505). Мы видим, чем больше человек воспринимает любовь, как помеху тем, меньше интегративного показателя счастья и наоборот, чем более счастливый человек, тем он менее будет воспринимать любовь, как фактор помехи. Выявленная позитивная аффективность способствует позитивному и положительному выражению эмоций, направляет человека испытывать

больше радости, получения удовлетворения от жизни, интереса. Повышается общее положительное состояние.

Подводя итог, чем выше уровень позитивного аффекта в жизни человека и чем меньше он относится к любви, как помехе, тем выше интегральный уровень счастья.

Общий уровень счастья и благополучия у мужчин и женщин молодого возраста не имеет значимых различий, и в большей степени определяется субъективными переживаниями, приобретённым жизненным опытом, который был получен в результате взаимодействия с другими людьми и жизненными ситуациями, но имеет качественные и компонентные особенности.

Таким образом, выдвинутые в работе гипотезы, подтвердились данными, полученными в эмпирическом исследовании.

### *Литература*

1. *Голубев А.М., Дорошева Е.А.* Апробация «Оксфордского опросника счастья» на российской выборке // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 108–118.
2. *Джидарьян И.А., Беловол Е.В., Маслова О.В.* Разработка опросника для изучения представлений о любви // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 111–119.
3. *Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н.* Опросник благополучия PERMA-Profilер: апробация русскоязычной версии // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 3. С. 116–133.
4. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
5. *Селигман М.* В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 320 с.

**Попов В.С.,**  
аспирант,  
Институт педагогического образования и  
социальных технологий,  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»;  
popov\_vlad@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 6372-7902

Научный руководитель: **Абросимова-Романова Л.А.,**  
доктор филологических наук, профессор,  
SPIN-код eLibrary: 7507-1554

### **Классификация ключевых компетенций в проекте Тьюнинг**

*Аннотация.* В статье рассмотрены инструментальные, межличностные, системные компетенции проекта Тьюнинг и выявленные противоречия в представленной классификации компетенций. Деление ключевых компетенций на три данных класса компетенций не может быть однозначным. Предлагается использование классификации ключевых компетенций, представленной И.А. Зимней и международным коллективом авторов доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности».

*Ключевые слова:* компетенция; способность; ключевые компетенции; инструментальные компетенции; межличностные компетенции; системные компетенции; Тьюнинг; проект Тьюнинг.

**Vladislav Popov,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogical Education and  
Social Technology,  
Tver State University;  
popov\_vlad@mail.ru  
SPIN-code eLibrary: 6372-7902

**Larisa Abrosimova-Romanova,**  
Doctor of Philology, Professor  
SPIN-код eLibrary: 7507-1554

## Classification of key competences in the Tuning Project

**Abstract.** The article examines the instrumental, interpersonal, systemic competences of the Tuning Project and the identified contradictions in the presented classification of competences. The division of key competences into these three classes of competences cannot be unambiguous. It is proposed to use the classification of key competences presented by I.A. Zimnyaya and the international team of authors of the report «Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality».

**Keywords:** competence; capacity; ability; key competences; instrumental competences; interpersonal competences; systemic competences; Tuning; Tuning Project.

В проекте Тюнинг, реализованном в Европе для модернизации высшего образования до середины 2010-х годов [3], было выделено 30 ключевых компетенций, необходимых для дальнейшей успешной работы выпускников вузов [4, с. 31–32]. Ключевые компетенции были классифицированы по трём группам: инструментальные компетенции, межличностные компетенции, системные компетенции.

К группе *инструментальных компетенций* в проекте Тюнинг относятся когнитивные, методологические, технологические и языковые способности [4, с. 17, 31]:

- 1) способность анализа и синтеза (англ. capacity for analysis and synthesis);
- 2) способность организации и планирования (англ. capacity for organisation and planning);
- 3) базовые общие знания (англ. basic general knowledge);
- 4) базовые знания профессии (англ. grounding in basic knowledge of the profession);
- 5) устная и письменная коммуникация (англ. oral and written communication);
- 6) знание второго языка (англ. knowledge of a second language);
- 7) элементарные навыки использования компьютера (англ. elementary computing skills);
- 8) навыки управления информацией (англ. information management skills);
- 9) решение проблем (англ. problem solving);
- 10) принятие решений (англ. decision-making).

К группе *межличностных компетенций* относятся индивидуальные способности и социальные навыки [4, с. 17, 31–32]:

- 1) способности к критике и самокритике (англ. critical and self-critical abilities);
- 2) работа в команде (англ. teamwork);
- 3) навыки межличностного общения (англ. interpersonal skills);
- 4) способность работать в междисциплинарной команде (англ. ability to work in an interdisciplinary team);
- 5) способность коммуникации с экспертами в других областях (англ. ability to communicate with experts in other fields);
- 6) понимание разнообразия и мультикультурности (англ. appreciation of diversity and multiculturalism);
- 7) способность работать в международном контексте (англ. ability to work in an international context);
- 8) этические обязательства (англ. ethical commitment).

Группе *системных компетенций* принадлежат способности и навыки, затрагивающие целые системы [4, с. 17, 32]:

- 1) способность применения знаний на практике (англ. capacity for applying knowledge in practice);
- 2) навыки исследования (англ. research skills);
- 3) способность учиться (англ. capacity to learn);
- 4) способность адаптироваться к новым ситуациям (англ. capacity to adapt to new situations);
- 5) способность генерировать новые идеи, креативность (англ. capacity for generating new ideas (creativity));
- 6) лидерство (англ. leadership);
- 7) понимание культур и обычаев других народов (англ. understanding of cultures and customs of other cultures);
- 8) способность автономной работы (англ. ability to work autonomously);
- 9) разработка и управление проектами (англ. project design and management);
- 10) инициатива и предпринимательский дух (англ. initiative and entrepreneurial spirit);
- 11) забота о качестве (англ. concern for quality);
- 12) стремление к успеху (англ. will to succeed).

Подобная *классификация компетенций в проекте Тьюнинг имеет неоднозначный характер с легко выявляемыми противоречиями.*

1. Общие и профессиональные базовые знания принадлежат к группе инструментальных компетенций, в то время как способность их применения на практике – к группе системных компетенций. Таким образом, знания отделяются от умений и навыков их применения, что противоречит современному пониманию компетенций как совокупности знаний, навыков и ценностных отношений.

2. Устную и письменную коммуникацию можно отнести как к группе инструментальных, так и к группе межличностных компетенций: с одной стороны, умение читать и писать составляет базовую грамотность в её традиционном понимании, с другой стороны, целью такого умения служит межличностная коммуникация. Аналогично можно по-разному классифицировать компетенцию знания второго языка.

3. Понимание культур и обычаев других народов можно отнести к группе межличностных компетенций. Данное понимание необходимо для межличностного взаимодействия в поликультурной среде.

4. Исследовательские навыки и способность учиться принадлежат к группе системных компетенций, охватывающих целые системы, хотя без данных навыков и способностей невозможно формирование многих из представленных ключевых компетенций в модели Тюнинг.

5. Инструментальные компетенции описываются как «когнитивные, методологические, технологические и языковые способности», хотя компетенции из двух других групп также относятся к этим видам способностей.

Представленное в модели the Tuning Project деление компетенций на инструментальные, межличностные и системные приводит к неоднозначной принадлежности отдельных ключевых компетенций к этим группам компетенций. И.А. Зимняя подчёркивала, что компетенция является социальной по своей сути, следовательно, некоторые ключевые компетенции других групп можно отнести к межличностным компетенциям. Отношение остальных компетенций к группам инструментальных (включают базовые когнитивные, методологические, технологические и языковые способности) и системных компетенций (направлены на целые системы) также не может быть однозначным.

Возможно, более удачным взглядом на классификацию компетенций является группировка компетенций, представленная в работах И.А. Зимней: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, к социальному взаимодействию, к деятельности человека [1, с. 12–13].

Также заслуживает внимания классификация ключевых компетенций, приведённая в докладе-монографии «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» [2], где все компетенции подразделяются на три класса: компетентность познания (мышления), компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой (управление собой) [2, с. 19].

В статье рассмотрена классификация ключевых компетенций проекта Тюнинг, показана неоднозначность данной классификации, приведены другие классы компетенций, предполагающие большую однозначность классификации ключевых компетенций.

### *Литература*

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
2. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: научное издание: монография. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. 472 с.
3. Publications – Tuningacademy // Deusto International Tuning Academy, University of Deusto. URL: <https://tuningacademy.org/publications> (дата обращения: 25.05.2025).
4. Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction / Ed. by J. Gonzalez and R. Wagenaar. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. 2008. 160 p.

**Попова А.М.,**  
курсант 2 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
nastyapopova.9965@mail.ru  
SPIN-код eLibrary:1826-0214

Научный руководитель: **Мироненкова О.Л.,**  
кандидат педагогических наук  
SPIN-код eLibrary:1568-2545

## **Проблема буллинга в образовательной среде: роль педагога-психолога**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу проблемы буллинга в образовательной среде и определению роли педагога-психолога в ее профилактике и преодолении. Рассматриваются основные формы буллинга, факторы риска, методы диагностики и эффективные стратегии психолого-педагогической работы, направленные на создание безопасной атмосферы в образовательном коллективе. В статье будет освещена тема о происхождении буллинга как его представляют в образовательной среде. Последствия буллинга могут быть крайне серьезными для жертвы, включая психологические травмы, снижение успеваемости, депрессию и даже суицидальные мысли.

*Ключевые слова:* буллинг, травля, педагог-психолог, образовательный коллектив, профилактика, интервенция, психологическая помощь, образовательная среда.

**Anastasia Popova,**  
2<sup>nd</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
nastyapopova.9965@mail.ru  
SPIN-code eLibrary:1826-0214

Academic adviser: **Olga Mironenkova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences  
SPIN-code eLibrary:1568-2545

## **The problem of bullying in the educational environment: the role of a teacher-psychologist**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problem of bullying in the educational environment and the definition of the role of a teacher-psychologist in its prevention and overcoming. The main forms of bullying, risk factors, diagnostic methods and effective strategies of psychological and pedagogical work aimed at creating a safe atmosphere in the educational team are considered. The article will cover the topic of the origin of bullying as it is presented in the educational environment. The consequences of bullying can be extremely serious for the victim, including psychological trauma, decreased academic performance, depression, and even suicidal thoughts.

**Keywords:** bullying, bullying, teacher-psychologist, educational team, prevention, intervention, psychological assistance, educational environment.

Буллинг или же в простонародье «травля», является серьезной социально-психологической проблемой современных образовательных учреждений. Происхождение буллинга представляет собой систематическое и намеренное насилие одного или нескольких субъектов образовательной среды на другими, проявляющееся в различных формах: физическое насилие, словесное оскорбление, угрозы, исключение из группы, кибербуллинг и т.д. Последствия буллинга могут быть крайне серьезными для жертвы, включая психологические травмы, снижение успеваемости, депрессию и даже суицидальные мысли. Вместе с тем, роль психолога-педагога в профилактике и преодолении буллинга будет оставаться всегда крайне значимой.

Анализ научных и учебных источников показал, что множество авторов изучали явление буллинга, одним из них был Д. Ольвеус, который дал более точное определение буллинга: «Буллинг – ситуация, в которой ученик неоднократно подвергается негативным действиям со стороны одного или нескольких других учеников» [4, с. 7].

Буллинг может проявляться в различных формах:

1. Физический буллинг, включающий удары, толчки, повреждение вещей.

2. Вербальный буллинг, который выражается в оскорблениях и угрозах, а также в издевательствах.

3. Психологический буллинг, содержащий в себе манипуляции или шантаж, в частности и распространение слухов.

4. Социальный буллинг, включающий исключение из группы, игнорирование и остракизм.

5. Кибербуллинг, где имеет место быть травли в интернете, распространению компрометирующих материалов [2, с. 3].

Целесообразнее в дополнении выделить и факторы риска буллинга, которые включают в себя:

1. Индивидуальные особенности каждого участника образовательной среды в образовательном коллективе, которые проявляются в агрессивности, низкой самооценке, отсутствия эмпатии (в основном у инициатора буллинга), застенчивость, отсутствия поддержки (как правило у жертв).

2. Семейные факторы, проявляющиеся в неблагополучной семейной обстановке, недостатка внимания и поддержки от членов семьи.

3. Особенность климата образовательного коллектива, выражающееся в низком уровне личностной осознанности, неэффективной работе педагогического коллектива по профилактике буллинга [1, с. 2].

Также выделяется деструктивное влияния буллинга:

1. Для жертв: снижение самооценки, депрессия, тревожность, посттравматический стрессовый синдром, психосоматические заболевания, суицидальные мысли.

2. Для агрессора: формирование девиантного поведения, склонность к насилию, проблемы с социализацией.

3. Для свидетелей: формирование чувства страха, беспомощности, вины, риск развития психологических проблем [3, с. 6].

На основе анализа проблемы через научные, учебные и интернет-источники было разработан перечень функций, определяющих ключевую роль педагога-психолога в профилактике и преодоления буллинга:

1. Профилактическая работа, содержащая в себе тренинги по развитию осознанности личности, эмпатии, ассертивности, разработка и внедрение программ по профилактике и преодолению буллинга.

2. Диагностика буллинга, которая подчеркивает использование специальных опросников и методик для выявления случаев буллинга и определения ролей участников.

3. Психологическая помощь жертва буллинга, включающая в себя оказание психологической поддержки, помощи в разработке стратегий самозащиты, восстановление самооценки.

4. Работа с агрессорами, где имеет место быть проведению индивидуальных и групповых занятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения, развитию эмпатии и социальных навыков.

5. Взаимодействие с членами семьи, определяющая проведение консультаций с членами семьи жертв и агрессоров, содействие в решении семейных проблем.

6. Обучение педагогического коллектива, что обязывает проведение тренингов и семинаров для преподавателей по тематике буллинга, разработки эффективной стратегии предотвращения и реагирования.

В заключении, проблема буллинга требует в первую очередь комплексного подхода, в котором педагог-психолог выступает как важный элемент ключевой роли. Эффективная профилактика и преодоление буллинга возможны лишь при тесном сотрудничестве психолога с преподавателями, членами семей и администрацией образовательного учреждения, направленном на создание безопасной атмосферы в рамках образовательного коллектива и его среды.

### *Литература*

1. *Корчагина Т.А., Москалец Ю.В.* Школьный буллинг – социальная проблема современности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–2. С. 163–167.
2. *Тейфук Н. М.* Явление буллинга: подходы к определению понятия и разновидности // Форум молодых ученых. 2017. № 3 (7). С. 486–489.
3. *Уитни И., Смит П.* Обследование характера и степени издевательств в младших / средних и средних школах // Образовательные исследования. 1993. № 35. С. 3–25.
4. *Olweus D.* Bulling at School: What we know and what we can do. Cornwall, Bodmin: MPG Books Ltd., 1993. 156 p.

**Пустовалова К.С.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ksen\_07@list.ru

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

## **Когнитивные стили родителей, предпочитающих разные типы воспитания**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь когнитивных стилей родителей и типов семейного воспитания на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций. Обосновывается актуальность исследования когнитивных стилей родителей в контексте детско-родительских отношений. Раскрываются основные подходы к классификации типов семейного воспитания. Проводится анализ литературы, посвященной возможному влиянию когнитивных стилей родителей на выбор стратегий воспитания. Результаты исследования могут быть использованы в психологическом сопровождении детско-родительских отношений и организации коммуникации с учетом типа воспитания.

*Ключевые слова:* когнитивные стили, типы семейного воспитания, выбор стиля воспитания, стиль мышления, родительское отношение.

**Kseniya Pustovalova,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Psychology and Pedagogy,  
Moscow Pedagogical State University;

Academic advisor: **Julia Sukhovershina,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5575-7148

## **Cognitive styles of parents, who prefer different types of parenting**

**Abstract.** The article examines the relationship between parents' cognitive styles and types of family education based on an analysis of domestic and foreign publications. The relevance of studying parents' cognitive styles in the context of parent-child relationships is substantiated. The main approaches to classifying types of family education are outlined. An analysis of literature on the possible influence of parents' cognitive styles on the choice of parenting strategies is conducted. The research results can be used in psychological support for parent-child relationships and in organizing communication, taking into account the type of upbringing.

**Keywords:** cognitive styles, types of family education, choice of parenting style, thinking style, parental attitude.

Когнитивные стили – это динамические особенности познавательной деятельности, отражающие индивидуальные различия во внутренней организации процессов переработки информации человеком [8]. Таким образом, когнитивные стили родителей можно понимать как индивидуальные способы обработки информации, принятия решений и взаимодействия с ребенком.

В современных исследованиях представлено множество когнитивных стилей. В данной статье основное внимание уделяется стилям, составляющим, по мнению автора, основу стилевого подхода.

Полезависимость / полнезависимость.

Узкий / широкий диапазон эквивалентности [2].

Широта категории.

Ригидный / гибкий познавательный контроль.

Толерантность к нереалистическому опыту.

Фокусирующий / сканирующий контроль.

Сглаживание / заострение.

Импульсивность / рефлексивность.

Конкретная / абстрактная концептуализация.

Когнитивная простота / сложность [7].

Интегральность / дифференциальность.

Полезависимость (глобальный стиль) определяется быстрым исчезновением следов кратковременной памяти и статичностью состояний внимания. Основные причины полезависимости – малый объем

и темп одновременно перерабатываемой информации и инертность внимания [1].

Узкий/широкий диапазон эквивалентности характеризует ориентацию индивида на сходства или различия между объектами, отражая особенности категоризации. Широкий диапазон эквивалентности проявляется в выделении небольшого числа групп объектов большого объема [11].

Широта категории характеризует восприятие человеком шкалы параметров конкретного признака или категории, ее сужение или расширение [8].

Ригидный / гибкий познавательный контроль отражает субъективную трудность или легкость в смене способов обработки информации [7].

Толерантность к нереалистическому опыту показывает, насколько легко человек принимает факты, противоречащие его знаниям и навыкам [11].

Сканирующий / фокусирующий контроль описывает способность распределять внимание. Фокусирующий контроль предполагает концентрацию на детальном изучении одного объекта, сканирующий – распределение внимания между несколькими объектами [8].

Заострение / сглаживание характеризует индивидуальные особенности запоминания информации и распределения внимания, проявляющиеся в степени широты охвата аспектов ситуации и учета релевантных/нерелевантных признаков. Сглаживание проявляется в упрощении запоминаемой информации, потере деталей [8].

Импульсивность / рефлексивность отражает склонность быстро или медленно принимать решения в ситуации выбора [8].

Абстрактная концептуализация характеризуется ориентацией на внутренний опыт, развитым творческим мышлением, независимостью и гибкостью. Конкретная концептуализация проявляется в склонности к стереотипизации, зависимости от авторитетов, трудностях восприятия гипотетичности, черно-белом мышлении [8].

Когнитивная простота выражается в интерпретации ситуации в упрощенной форме, когнитивная сложность – в учете множества взаимосвязанных сторон [8].

Интегральность связана с целостным, символическим восприятием (этика, интуиция). Дифференциальность характеризуется фрагментарностью восприятия, однако содержание этого понятия в источниках раскрыто недостаточно четко [9].

Раскроем типы семейного воспитания и их значение. Под типом воспитания понимаются устойчивые сочетания стратегий, методов и подходов, которые родитель использует во взаимодействии с ребенком. Значимость семейного воспитания для личностного, интеллектуального и духовного развития ребенка трудно переоценить, так как выбранные родителями стили воспитания напрямую влияют на формирование личности ребенка.

В отечественной и зарубежной психологии разработано множество классификаций стилей семейного воспитания. Рассмотрим некоторые ключевые подходы.

Американский психолог Джеймс Мартин Болдуин выделяет два основных стиля [5]:

1. Демократический стиль характеризуется включенностью детей в обсуждение семейных проблем, готовностью родителей оказать помощь при необходимости, стремлением объективно оценивать способности ребенка.

2. Контролирующий стиль предполагает установление четких ограничений поведения детей, отсутствие разногласий по поводу дисциплины. Ребенок понимает смысл предъявляемых ограничений.

Диана Баумринд выделила три стиля родительского отношения, различающихся по типу контроля и эмоциональной поддержке [5]:

1. Авторитетный стиль сочетает высокий уровень контроля с поощрением автономии ребенка и теплыми отношениями. Дети таких родителей, как правило, социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю, обладают высокой самооценкой. Требования родителей воспринимаются детьми как справедливые.

2. Авторитарный стиль характеризуется высоким контролем, жесткими требованиями без возможности их обсуждения, холодными и отстраненными отношениями. Дети часто бывают раздражительными, склонными к конфликтам, замкнутыми, боязливыми и угрюмыми.

3. Снисходительный (либеральный) стиль отличается низким уровнем контроля при теплых отношениях. Родители слабо регламентируют поведение ребенка, доминирует коммуникация от ребенка к родителям. Баумринд отмечает, что чрезмерное увлечение безусловной любовью при игнорировании запретов может приводить к проявлению детьми импульсивности, агрессивности и снижению самокритики.

Е.Т. Соколова и В.В. Столин описали типы неадекватного родительского (материнского) отношения [3].

1. Отношение к подростку как к замещающему мужу (наделение взрослыми чертами, требования постоянного внимания).

2. Гиперопека и симбиоз (стремление удержать ребенка, лишение самостоятельности).

3. Воспитательный контроль посредством нарочитого лишения любви (негативное отношение при нежелательном поведении ребенка).

4. Контроль через навязывание чувства вины.

Обобщая, можно заключить, что формирующиеся у ребенка личностные качества во многом определяются преобладающим в семье стилем родительского воспитания.

Анализ публикаций по проблеме взаимосвязи когнитивных стилей родителей и типов воспитания позволяет предположить возможную связь между когнитивными стилями родителей и предпочитаемыми ими типами воспитания. Однако данное направление исследовано крайне мало, что подчеркивает актуальность и востребованность дальнейших изысканий.

Рассмотрим гипотетические соответствия, выдвигаемые в литературе.

Полезависимость (Глобальный стиль). Как отмечает С.А. Богомаз, этот стиль обусловлен особенностями кратковременной памяти и внимания [1]. Можно предположить, что родителям с полезависимым стилем в силу этих особенностей может быть сложнее осуществлять детальный контроль, что потенциально ведет к предпочтению более либерального (пермиссивного) воспитания с меньшим количеством строгих правил и большей свободой для ребенка.

Аналитический стиль (Узкий диапазон эквивалентности, Фокусирующий контроль) характеризуется ориентацией на различия, вниманием к деталям [10]. Исследования (напр., Ballová, Šavojová) указывают на его связь с критичностью [10]. Родители с таким стилем могут склоняться к авторитарному стилю воспитания, предполагающему установление четких правил, ожидание их неукоснительного соблюдения и контроль за деталями поведения.

Холистический стиль (Широкий диапазон эквивалентности, Интегральность) проявляется в стремлении к целостному восприятию ситуации, часто интуитивном характере решений при высокой скорости и минимальной осознанности процессов [8, 9]. Для таких родителей, как показывают исследования (напр., Пермякова, Коваленко), может быть

более естественным демократический стиль, основанный на уважении мнения ребенка, учете контекста ситуации и совместном принятии решений [4].

Дифференцированный когнитивный стиль (Когнитивная сложность) характеризуется конкретностью, точностью мышления и способностью учитывать множество аспектов [6]. Родители с таким стилем, как предполагает В.И. Похилько, могут стремиться к комбинации подходов (авторитарного и либерального), пытаясь найти ситуативный баланс между контролем и предоставлением свободы, исходя из сложности конкретных обстоятельств [6].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных публикаций позволяет констатировать, что проблема взаимосвязи когнитивных стилей родителей и выбираемых ими типов семейного воспитания остается недостаточно изученной. Вместе с тем, имеющиеся теоретические предпосылки и отдельные эмпирические данные указывают на существование такой связи и ее потенциальную значимость для понимания механизмов формирования детско-родительских отношений. Выявленные в литературе гипотезы о возможном влиянии полезависимости, аналитичности, холистичности и когнитивной сложности на предпочтение либерального, авторитарного, демократического или смешанного стилей воспитания требуют дальнейшей эмпирической проверки. Углубленное исследование данной проблемы открывает перспективы для разработки более эффективных методов психологического сопровождения семьи, учитывающих индивидуально-стилевые особенности родителей.

### *Литература*

1. *Богомаз С.А.* Когнитивный стиль – полезависимость – полenezависимость: индивидуальные различия, обусловленные целеустремлённостью // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 5–11.
2. *Будрина Е.Г.* Взаимосвязь когнитивных стилей родителей и ребёнка в младшем школьном и младшем подростковом возрастах // Вестник СПбГУ. Психология. 2021. Т. 11. Вып. 4. С. 360–377.
3. *Егорова М. С.* Психология индивидуальных различий. М.: Планета детей, 1997. 328 с.
4. *Знаков В.В.* Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2017. 263 с.

5. *Кузьмишина Т.Л., Чирикина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А.* Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 16–25.
6. *Похилько В.И.* Когнитивная дифференцированность // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 238–240.
7. *Соян А.С.Р.* Понятие и основные компоненты когнитивных стилей личности // Инновационная наука. 2021. № 10–1. С. 71–74.
8. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2015. 384 с.
9. *Щербинина О.М., Богомаз С.Л.* К проблеме влияния стиля мышления родителей на психическое развитие их детей первоклассников // Генетическая психология. 2000. № 13. С. 13–15.
10. *Ballová Mikušková E., Čavoјová V.* The Effect of Analytic Cognitive Style on Credulity // *Studia Psychologica*. 2020. Vol. 62. No. 3. P. 246–261.
11. *Klein G.S., Gardner R.W., Schlesinger H.* Tolerance for unrealistic experiences: A study of the generality of cognitive behavior // *British Journal of Psychology*. 1962. Vol. 52. No. 1. P. 41–55.

**Райчева А.И.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
anastasiamos5@yandex.ru

Научный руководитель: **Уманская Е.Г.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 1120-3469

## **Причины негативных эмоциональных переживаний в подростковом возрасте**

*Аннотация.* В статье рассматриваются причины переживаний негативных эмоций. Особое внимание уделяется психологическим особенностям переживания негативных эмоциональных состояний, таких как тревожность, депрессия и одиночество. В качестве теоретико-методологической основы были выдвинуты идеи развития личности В.С. Мухиной, а также идея В.М. Смирнова о негативных эмоциональных состояниях. Научная работа подчеркивает основные источники возникновения негативных эмоций, включая детско-родительские отношения и волевые качества личности. Статья нацелена на психологов, педагогов и родителей, стремящихся лучше понять и помочь старшим подросткам в трудные времена.

*Ключевые слова:* переживание эмоций; причины негативных эмоций; старшие подростки; одиночество; депрессия; тревожность; детско-родительские отношения; волевые качества; социализация; эмоциональная компетентность; семейное окружение; социальная поддержка; идентичность подростков; эмоциональное здоровье; психологическая поддержка.

**Anastasia Raicheva,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
anastasiamos5@yandex.ru

Academic adviser: **Elena Umanskaya**,  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 1120-3469

## **Causes of negative emotional distress in adolescence**

**Abstract.** The article considers the reasons for experiencing negative emotions, where older adolescents face a variety of stressors. Special attention is paid to the psychological features of experiencing negative emotional states such as anxiety, depression and loneliness. As a theoretical and methodological basis, the ideas of personality development of V.S. Mukhina, as well as the idea of V.M. Smirnov about negative emotional states were put forward. The scientific work emphasizes the main sources of negative emotions, including child-parent relations and volitional qualities of personality. The article is aimed at psychologists, educators and parents seeking to better understand and help older adolescents in difficult times.

**Keywords:** experiencing emotions; causes of negative emotions; older adolescents; loneliness; depression; anxiety; parent-child relationships; volitional qualities; socialization; emotional competence; family environment; social support; adolescent identity; emotional health; psychological support.

Исследование причин негативных эмоциональных переживаний у старших подростков имеет высокую актуальность, поскольку подростки в период старшей школы сталкиваются с множеством эмоциональных вызовов и стрессовых ситуаций. Переживание негативных эмоций у старших подростков – один из объектов внимания психологов, педагогов и родителей. Подростковый возраст является значимым периодом жизни, который как раз определяет становление границ эмоциональной сферы личности, ее богатства, механизмы регуляции. Проблемы эмоционального развития старших подростков присутствуют во всех типах школьных заведений, поэтому жизненно важно подробнее изучить этот напряженный период, чтобы в дальнейшем уменьшить рост количества подростков, переживающие негативные эмоции.

Особенности развития эмоциональной сферы подростков основываются не только на фоне гормональных и физиологических изменений. Важную роль в формировании эмоциональной устойчивости играют воспитание и особенности детско-родительских отношений.

Эмоционально-психологическое состояние школьников в подростковом возрасте крайне неустойчиво, поэтому, чем напряженнее отношения подростка с родителями, тем больше вероятность того, что он окажется в эмоционально неблагоприятной ситуации. В самых серьезных ситуациях подростки реагируют особенно бурно, подчеркивая негативные переживания на своем характере и личности [2].

Стремление человека к контролю над своей жизнью и окружающим миром сталкивается с трудностями, когда собственные эмоции препятствуют успеху, сводя на нет все усилия и нарушая планы. Проще говоря, когда эмоции берут верх, наши намерения часто оказываются невыполненными. Это объясняет постоянную актуальность изучения того, как мы переживаем и управляем своими чувствами. Человек стремится к эффективности, а неконтролируемые эмоции воспринимаются как препятствие на пути к этой эффективности, поэтому их изучение является важным аспектом психологии [1]. Зачастую подобные эмоциональные всплески объясняются ограниченностью жизненного опыта молодых людей, что провоцирует глубокий внутренний дискомфорт при невозможности разрешения проблемных ситуаций привычным путем, поскольку выбор оптимальной стратегии поведения затруднен, ограничен или недоступен.

В подростковом возрасте эмоциональный фон тесно переплетен с коммуникацией, являющейся ключевой деятельностью. Специфика и направленность эмоций обусловлены значимыми межличностными связями. Интенсивность негативных переживаний, связанных с восприятием собственной внешности, уменьшается при наличии поддерживающих и доверительных отношений с родными. В то же время, некорректные высказывания, подтверждающие негативные мысли подростка, способны усилить подавленное состояние и привести к невротизации. Поддержка и понимание со стороны взрослых играют важную роль в эмоциональном благополучии подростков.

Важно отметить, что негативные эмоции у старших подростков могут быть более интенсивными и менее контролируемыми, что связано с их возрастными особенностями и недостаточным развитием механизмов саморегуляции. Ознакомление с этими психологическими особенностями эмоциональной сферы поможет понять специфику негативных эмоций у старших подростков и разработать эффективные подходы к их преодолению.

Таблица 1

## Обобщение результатов средних значений для старших подростков

Переменная	Среднее значение для старших подростков-девушек, проживающих такую негативную эмоцию, как депрессия	Среднее значение для старших подростков-юношей, проживающих такую негативную эмоцию, как депрессия	Значение критерия	Уровень значимости (P-value)
<b>Опросник подростковой депрессивности «Депрископ»</b>				
Эндогенный (Меланхолия; DSM-UI-R)	236,9	211,7	414,5	p > 0,05
<b>Социотропический (Beck)</b>	<b>202,9</b>	<b>117,08</b>	<b>347</b>	<b>p &lt; 0,05</b>
Автономный (Beck)	200,1	189,25	542,5	p > 0,05
Самокритический (Blatt)	363,6	346,45	511,5	p > 0,05
Пессимистичный (Abramson)	457,6	457,7	515,5	p > 0,05
<b>Переживания выраженности одиночества</b>				
Измерение выраженности одиночества	30,76	29,25	453	0,4307
<b>Определение вида одиночества</b>				
Диффузное «+»	5,15	4,625	490,5	p > 0,05
Отчуждающее «+»	5,11	4,45	574,5	p > 0,05
Диссоциированное «+»	8	7,29	456,5	p > 0,05
Диффузное «-»	1,34	1,62	485	p > 0,05
Отчуждающее «-»	2,65	2,57	398,5	p > 0,05
Диссоциированное «-»	1,46	1,37	487	p > 0,05
<b>Шкала явной тревожности</b>				
Школьная тревожность	17,09	13,68	410	p > 0,05
Самооценочная тревожность	17,34	15,55	556	p > 0,05

Межличностная тревожность	17,84	15,74	428,5	$p > 0,05$
Магическая тревожность	12,09	10,71	567,5	$p > 0,05$

Для проведения эмпирического исследования нами были выбраны несколько методик исследования негативных эмоций, а именно депрессии, одиночества и тревожности. По результатам исследования особенностей негативных эмоций старшего подросткового возраста было выявлено, что на протяжении подросткового возраста девушки имеют большую склонность к изменению негативных эмоций: в первую очередь, депрессия.

Таким образом, мы рассмотрели депрессию, одиночество и тревожность у юношей и девушек 16–18 лет, где 32 девушки и 32 юношей. На основании результатов трех методик исследования – опросник для исследования подростковой депрессивности «Депрископ» А.И. Подольский, П.Г. Хейманс; диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной [1]; шкала явной тревожности для подростков, А.М. Прихожан – мы выявили причины возникновения негативных эмоциональных переживаний у старших подростков.

По степени выраженности признаков, мы разделили 64 участников на 3 группы. Эта процедура позволила создать 3 кластера из 64 наблюдений. Кластеры представляют собой группы наблюдений со схожими характеристиками. Чтобы сформировать кластеры, процедура началась с каждого наблюдения в отдельной группе. Затем объединялись два наблюдения, которые были ближе всего друг к другу, чтобы, образуя новую группу. После повторного вычисления расстояния между группами, две наиболее близкие друг к другу группы объединялись. Этот процесс повторялся пока не осталось только 3 группы.

1 группа – ↑ депрессия и ↑ одиночество

2 группа – средняя выраженность всех признаков

3 группа – ↑ тревожность и средняя выраженность депрессии

Таблица 2

### Центроиды кластерного анализа

Кластер	Общее переживание одиночества	общий балл тревожность	общий балл депрессия
1	32,92	66,32	2077,56
2	30,7647	29,4706	917,176
3	26,7273	78,4091	1116,86

После того как мы разделили участников на группы, можно переходить к факторному анализу. Для начала мы проверили взаимосвязь по результатам опросника волевых качеств М.В. Чумакова. Поскольку Р-значение больше или равно 0,05, статистически значимой разницы между медианами нет при доверительном уровне 95,0 %.

Таблица 3

### Взаимосвязь по результатам опросника волевых качеств личности М.В.Чумакова (подростковый вариант)

	1 группа	2 группа	3 группа	Значение критерия	Уровень значимости (p-value)
Общий балл одиночества	29,58	35,55	33,45	1,13	p>0,05

По результатам методики «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП) выявили шкалы, которые имеют связь с эмоциональными переживаниями.

Таблица 4

### Взаимосвязь по результатам методики «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП)

Шкалы ДРОП	1* группа	2** группа	3*** группа	Значение критерия	Уровень значимости (p-value)
Принятие ***	24,96	32,38	<b>41,15</b>	8,9	p<0,05
Эмпатия ***	22,96	34,58	<b>41,72</b>	12,23	p<0,05
Эмоциональная дистанция	31,6	32,2	33,75	0,1633,6	p>0,05
Сотрудничество ***	22,92	35,44	<b>41,11</b>	11,8	p<0,05
Принятие решений ***	20,5	34,35	<b>44,7</b>	20,08	p<0,05
Конфликтность *	<b>46,18</b>	26,55	21,54	23,06	p<0,05

Поощрение автономности ***	24,68	35,61	<b>38,97</b>	7,58	p<0,05
Требовательность *	<b>42,04</b>	27,7	25,29	11,04	p<0,05
Мониторинг ***	25,92	32,82	<b>39,72</b>	6,47	p<0,05
Контроль	37,86	27,23	30,47	3,72	p>0,05
Авторитарность *	<b>42,32</b>	27,47	25,22	11,62	p<0,05
Оказание поощрений ***	24,86	31,79	<b>41,72</b>	9,8	p<0,05
Реализация наказаний *	<b>40,22</b>	32,91	23,4	9,67	p<0,05
Непосредственность родителя *	<b>40,94</b>	29,11	25,52	8,83	p<0,05
Неуверенность родителя	33,6	35,44	28,97	1,3	p>0,05
Удовлетворение потребностей ребенка ***	24,42	30,67	<b>43,09</b>	12,05	p<0,05
Неадекватность образа ребенка *	<b>43,62</b>	27,73	23,54	15,2	p<0,05
Враждебность по отношению к супругу *	<b>40,46</b>	32,38	23,54	9,77	p<0,05
Доброжелательность к супругу	33,46	28,55	34,45	1,07	p>0,05
Удовлетворенность отношениями ***	22,76	34,73	<b>41,84</b>	12,68	p<0,05

Эмоциональные переживания подростков представляют собой многогранное явление, оказывающее значительное влияние на их психоэмоциональное состояние и социальные взаимодействия.

Для первой группы, отмеченной высоким уровнем одиночества и депрессии, выявлены следующие значимые критерии:

Высокий уровень конфликтности может указывать на недостаток взаимопонимания и поддержки в родительских отношениях. Конфликты могут усиливать чувство одиночества у подростка, поскольку общение с родителями становится источником стресса. Частое применение наказаний свидетельствует о негативной динамике в детско-родительских отношениях. Это может приводить к внутренним конфликтам у подростка и снижению их самооценки. Непосредственность (или недостаток эмоциональной близости) приводит к отсутствию доверительных отношений, что может способствовать повышенной тревожности и депрессивным состояниям у подростков.

Для третьей группы, выделенной на основе высокой тревожности и средней депрессии, важными оценками стали: высокий уровень эмпатии в отношениях может служить защитным механизмом, способствующим снижению тревожности и улучшению эмоционального фона подростка, поскольку такая атмосфера позволяет им делиться своими переживаниями. Компетентный мониторинг со стороны родителей, заключающийся в поддержании баланса между контролем и свободой, позволит подростку чувствовать себя защищенным при соблюдении индивидуальности. Поддержка и поощрение со стороны родителей могут существенно повысить самооценку подростка и снизить вероятность возникновения депрессивных чувств. Высокая удовлетворенность отношениями в семье служит важным фактором эмоционального благополучия и уменьшает уровень стресса.

Данные результаты подчеркивают необходимость акцентирования внимания на качестве взаимодействия в детско-родительских отношениях. В частности, необходимо развивать навыки эмпатии, сотрудничества и поддержки автономии подростков для снижения уровней одиночества, депрессии и тревожности, а также создания более здоровой и поддерживающей модели воспитания. В результате проведенного исследования, посвященного эмоциональным переживаниям подростков и их причин, мы выделили три группы участников, характеризующихся различными уровнями одиночества, депрессии и тревожности. Эти факторы способствуют созданию безопасной и поддерживающей среды, что, в свою очередь, положительно сказывается на эмоциональном фоне подростков. Удовлетворение потребностей детей и высокая удовлетворенность отношениями способствуют снижению тревожности и увеличению чувства безопасности, что важно для благополучного развития подростка.

Выводы нашего исследования подчеркивают необходимость создания здоровых и конструктивных детско-родительских отношений. Развитие эмпатии, сотрудничества и активного участия подростков в принятии решений является ключевым направлением для профилактики и коррекции эмоциональных проблем. Основываясь на выявленных взаимосвязях, мы рекомендуем родителям и специалистам в области психологии обратить внимание на элементы поддержки и взаимодействия, которые могут значительно улучшить психоэмоциональное благополучие подростков и способствовать их гармоничному развитию.

Благодаря проведенным исследованиям уже имеются доказательства того, что негативные эмоции могут оказывать существенное влияние на психическое и физическое здоровье подростков, а также на их академическую успеваемость и социальную адаптацию. В целом, анализ психологических исследований негативных эмоций у старших подростков раскрывает важность изучения данной проблематики и необходимость разработки эффективных методов поддержки и помощи подросткам в управлении своими эмоциями.

### *Литература*

1. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков / сост.: Н.А. Литвинов. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2020. 52 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежной. М.: Просвещение, 1972. 352 с.

**Салахетдинова Л.К.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
salahetdinova.ly@mail.ru

Научный руководитель: **Пучкова Е.Б.,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
SPIN-код eLibrary: 3330-1677

**Динамика развития когнитивной сферы  
в дошкольном возрасте с использованием  
«Детской универсальной STEAM-лаборатории»**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о возможности опережающего когнитивного развития детей в дошкольном возрасте при использовании «Детской универсальной STEAM-лаборатории». В проведенном исследовании установлено, что использование «Детской универсальной STEAM-лаборатории» в образовательном процессе оказывает положительное влияние на развитие когнитивных функций старших дошкольников. В работе отражены рекомендации педагогам ДОО и родителям по когнитивному развитию старших дошкольников

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, когнитивная сфера, память, внимание, опережающее развитие, образовательная технология, образовательный комплекс STEAM.

**Leisyan Salakhmetdinova,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
salahetdinova.ly@mail.ru

Academic adviser: **Elena Puchkova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
SPIN-code eLibrary: 3330-1677

## **The dynamics of cognitive development in preschool age using «Children's universal STEAM Laboratory»**

**Abstract.** The article discusses the possibility of advanced cognitive development of children in preschool age using the «Children's universal STEAM laboratory». The study found that the use of the «Children's Universal STEAM Laboratory» in the educational process has a positive effect on the development of cognitive functions of older preschoolers. The work reflects recommendations for preschool teachers and parents on the cognitive development of older preschoolers

**Keywords:** preschool age, cognitive sphere, memory, attention, advanced development, educational technology, STEAM educational complex.

Современный мир постоянно усложняется и требует от человека постоянного совершенствования его мышления и когнитивной сферы в целом. Цифровизация общества и образования, в частности, требует от современных дошкольников когнитивной готовности к усвоению и применению достижений цифровых технологий в своей образовательной практике. Сегодня возрастает интерес к проблеме развития когнитивной сферы в дошкольном возрасте с использованием разнообразных образовательных технологий и понимание его роли в ситуации развития современного общества, в связи с этим возникает необходимость поиска оптимизации образовательного процесса и инновационных способов организации педагогического сопровождения детской деятельности для успешного освоения мира детьми дошкольного возраста [2]. В этом плане особый интерес представляет STEAM-направление как технология совершенствования когнитивных функций дошкольников [8].

С этой целью в 2023 г. на базе ГБОУ Школа № 236 была создана «Детская универсальная STEAM-лаборатория».

STEAM -лаборатория – это образовательный комплекс, основанный на модели STEAM (S – science (естественные науки), T – technology (технологии), E – engineering (инженерия), A – art (творчество), M – mathematics (математика)). Широкие возможности «Детской универсальной STEAM – лаборатории» послужили практической основой для проведения комплексных занятий с группой дошкольников в период 2023-2024 г.

Объект исследования в нашей работе: когнитивное развитие личности.

Предмет исследования: когнитивное развитие в старшем дошкольном возрасте.

Для достижения цели в соответствии с объектом и предметом исследования поставлены следующие задачи:

1. Составить теоретический обзор проблемы когнитивного развития в дошкольном возрасте.
2. Изучить возможности образовательных технологий по развитию когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста.
3. Составить комплекс психодиагностического обследования когнитивной сферы старших дошкольников.
4. Провести эмпирическое исследование когнитивного развития дошкольников посредством использования «Детской универсальной STEAM-лаборатории».
5. Обработать результаты и сформулировать выводы.
6. Разработать рекомендации педагогам ДОО и родителям по когнитивному развитию старших дошкольников.

В исследовании приняли участие две группы старших дошкольников (экспериментальная и контрольная) в количестве 60 человек. Цель исследования – изучить возможности STEAM-лаборатории в области совершенствования когнитивной сферы старших дошкольников. По организации исследование представляет собой констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Психодиагностическое обследование выборки осуществлялось с помощью методик: 1) изучающих мышление: «Что здесь лишнее?» (Р.С Немов) [7], «Раздели на группы» (В.М. Коган) [3], 2) изучающих внимание: «Чем отличаются картинки?» (О.Н. Земцова) [5], «Что тут не дорисовано?» (С.Д. Забрамная) [4].

Первичные данные проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова [6] и обработаны с помощью U-критерия Манна-Уитни [7]; T-критерия Вилкоксона [6].

Проверка первичных данных по экспериментальной и контрольной группам на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова показала, что: 1) распределение эмпирических данных по методике измерения внимания «Что не дорисовано?» в контрольной группе существенно отличается от нормального вида; 2) в

экспериментальной группе распределения по всем измеряемым показателям соответствуют закону нормальности.

Далее было проведен сравнительный анализ по критерию  $U$  Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1

**Результаты статистического анализа  
по критерию  $U$  Манна-Уитни в сравнении экспериментальной и  
контрольной групп (первичное измерение)**

Расчетные значения	Мышление		Внимание	
	Раздели на группы	Что здесь лишнее?	Чем отличаются картинки?	Что не дорисовано?
Значение $U_{эмп}$	444,5	445	423,5	369
$p$ -уровень значимости	0,93	0,94	0,69	0,21

Из таблицы 1 видно, что уровни выраженности показателей мышления и внимания у экспериментальной и контрольной групп статистически достоверно не различаются, что является достаточным условием для проведения экспериментальной работы и последующей оценки ее результатов.

Для оценки статистической достоверности изменения уровней выраженности измеряемых показателей мышления и внимания при повторном измерении был проведен анализ по критерию  $T$  Вилкоксона. Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

**Результаты статистического анализа  
по критерию  $T$  Вилкоксона в экспериментальной группе**

Измеряемый показатель	Методики	Количество испытуемых, у которых уровень выраженности признака			Значение $T_{эмп}$	$p$ -уровень значимости
		повысилась	остался неизменным	понижился		
Мышление	Раздели на группы	28	2	0	-4,64	0,01*
	Что здесь лишнее?	28	1	1	-4,68	0,01*

Внимани е	Чем отличаются картинки?	27	3	0	-4,56	0,01*
	Что не дорисовано?	19	10	1	-3,80	0,01*

Статистический анализ показал, что после проведения экспериментальной работы в экспериментальной группе все измеряемые показатели мышления и внимания достоверно повысились. Также удалось достичь большей однородности распределения данных в экспериментальной группе, что позволит повысить эффективность когнитивного развития детей с помощью групповых занятий в дальнейшем (см. табл. 3).

Таблица 3

**Результаты статистического анализа  
по критерию Т Вилкоксона в контрольной группе**

Измеряем ый показател ь	Методики	Количество испытуемых, у которых уровень выраженности признака			Значение $T_{эмп}$	p-уровень значимос ти
		повысил ся	остался неизмен ным	понизил ся		
Мышлени е	Раздели на группы	12	18	0	-3,28	0,01*
	Что здесь лишнее?	9	21	0	-2,76	0,01*
Внимание	Чем отличаются картинки?»	8	19	3	-2,34	0,02*
	Что не дорисовано?	0	30	0	0,00	0,01

**Примечание:** \* отмечены статистически достоверные различия.

Из таблицы 3 видно, что несмотря на то, что с контрольной группой не проводилась работа с использованием «Детской универсальной STEAM-лаборатории», оба измеряемых показателя мышления и первый измеряемый показатель внимания также статистически достоверно повысились. На наш взгляд, что объясняется тем, что с детьми

контрольной группы проводились обычные занятия по развитию когнитивной сферы. Кроме того, улучшение когнитивных показателей может объясняться и сензитивным периодом возрастного развития [1].

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что опытно-экспериментальная работа в «Детской универсальной STEAM-лаборатории» способствовала совершенствованию когнитивного развития старших дошкольников, в частности развитию их внимания и мышления.

Для разработки рекомендаций, педагогам ДОО и родителям, мы подготовили анкеты. Цель анкеты для педагогов: выявить осознание педагогами важности когнитивного развития посредством «Детской универсальной STEAM – лаборатории» у старших дошкольников; отношение педагогов к дифференциации содержания детской деятельности в соответствии с половыми склонностями и интересами детей, а также оценить условия, созданные в ДОО для познавательного развития.

Исходя из этого, мы представили перечень рекомендаций педагогам ДОО по развитию когнитивной сферы старших дошкольников.

Педагогам ДОО:

- создать развивающую предметно-пространственную среду, включающую произведения по познанию окружающего мира, предметы народных промыслов и детского творчества в оформлении группы, ее вариативность;

- использовать различные инновационные программы и технологии для работы с дошкольниками;

- уметь заинтересовать детей, заечь из сердца, развивать в них творческую активность, не навязывая собственных мнений и вкусов;

- активно вовлекать родителей в образовательный процесс ДОО;

- поддерживать у детей желание экспериментировать, рисовать, лепить, конструировать и передавать свои впечатления в образах (сюжете);

- использовать в работе разнообразные методы, формы и средства познавательной деятельности;

- учитывать индивидуальные особенности детей. Необходимо выстраивать когнитивно-развивающую траекторию с учётом траектории развития каждого ребёнка;

- использовать интегративный подход. Он позволяет сформировать одну из ключевых компетенций старшего дошкольного возраста – когнитивную. Педагог помогает ребёнку выделить существенный момент

ситуации и учит выполнять алгоритм действий, приводящий к намеченному результату.

- создавать проблемные ситуации. Это способствует развитию познавательных процессов, чувств, воли, культуры поведения. Нужно стимулировать познавательную самостоятельность и творческое мышление, практиковать постановку проблемных вопросов, требующих применения знаний.

- прививать устойчивый интерес к исследовательской деятельности.

- создавать условия для комфортного психологического контакта для своих воспитанников.

Семья является главным и первым институтом воспитания детей. Для нас очень важно, чтобы родители были всесторонне информированы о когнитивном развитии ребенка и имели представление, какие методы, средства использовать, какие условия создавать для положительной динамики когнитивного развития. В связи с этим, мы подготовили перечень вопросов, для совершенствования образовательного процесса детей в домашних условиях. Ниже представлен перечень рекомендаций для родителей:

- поддерживать познавательный интерес изучаемой тематики;

- взвешенно относиться к выбору детей материалов для экспериментирования;

- учить детей овладевать средствами эмоциональной выразительности, выражать эстетические чувства;

- посещать вместе с детьми театры, музеи, достопримечательности, выставки, экспозиции и др.;

- сотрудничать с коллективом ДОО;

- систематически поощрять ребёнка к наблюдениям, к сильному для него осознанию характерных особенностей формы, строения, окраски предметов, их различия и сходства с другими, хорошо ему знакомыми предметами;

- дать ребёнку право выбора наиболее понравившейся ему вещи из нескольких аналогичных по содержанию и назначению вещей.

- позволять небольшой творческий беспорядок. Стараться не прерывать творческий полёт воображения ребёнка.

- хвалить за оригинальность. Отмечать положительные моменты, которые ребёнок проявляет в игре и при занятии творчеством.

- слушать с удовольствием. Всё, что ребёнок придумывает, рассказывает – выслушать внимательно, с радостью

Таким образом, нам удалось установить, что использование «Детской универсальной STEAM-лаборатории» в образовательном процессе оказывает положительное влияние на развитие когнитивных функций дошкольников.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что опытно-экспериментальная работа в «Детской универсальной STEAM-лаборатории» способствовала совершенствованию когнитивного развития старших дошкольников, в частности развитию их внимания и мышления.

### *Литература*

1. *Абрамова Г.С.* Психология развития и возрастная психология. М.: Прометей, 2017. 708 с.
2. *Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М.* STEAM-образование как инновационная технология для индустрии 4.0 // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322–332.
3. *Доценко Е.В.* Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях: методики, тесты, опросники. Волгоград: Учитель, 2008. 297 с.
4. *Забрамная С.Д., Боровик О.В.* Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика. М.: Владос, 2003. 32 с.
5. *Земцова О.Н.* Найди отличия. Развиваем внимание. Для детей 4–5 лет. М.: Махаон, 2022. 16 с.
6. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2012. 389 с.
7. *Немов Р.С.* Психология. Книга 1. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2004. 692 с.
8. *Салахетдинова Л.К.* Развитие когнитивной сферы в дошкольном возрасте с использованием «Детской универсальной STEAM-лаборатории» // Аллея науки. 2024. № 6 (93). URL: [https://alley-science.ru/domains\\_data/files/June24/RaZVITIYa-KOGNITIVNOI-SFERI-V-DOSHKOL-NOM-VOZRaSTE-S-ISPOL-ZOVaNIEM-%C2%ABDETSKOI-UNIVERSaL-NOI-STEAM-LaBORaTORII%C2%BB.pdf](https://alley-science.ru/domains_data/files/June24/RaZVITIYa-KOGNITIVNOI-SFERI-V-DOSHKOL-NOM-VOZRaSTE-S-ISPOL-ZOVaNIEM-%C2%ABDETSKOI-UNIVERSaL-NOI-STEAM-LaBORaTORII%C2%BB.pdf) (дата обращения: 25.05.2025).

**Сафина В.В.,**  
студент 5 курса бакалавриата,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»;  
roni.safina@yandex.ru

Научный руководитель: **Лагун А.В.,**  
Кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 1491-6055

## **Психологическое благополучие и самоотношение у студентов с социальной тревожностью**

*Аннотация.* В данной статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования феноменов психологического благополучия, самоотношения и социальной тревожности в студенческом возрасте. Из-за увеличивающихся требований в обучении, неопределённости будущего и ускорения темпа жизни доля молодых людей, испытывающих тревогу при социальном взаимодействии, возрастает. Всё это непосредственно сказывается на их психологическом благополучии и самоотношении, что напрямую влияет на успешность их учебной деятельности. Вследствие этого мы выявили важность исследования характера взаимосвязи данных феноменов и обнаружили, что проявления социальной тревожности у высокотревожных студентов как негативно влияет на них, выражаясь в самообвинении, так и задействует такие положительные аспекты личности, как стремление к саморазвитию, осмысленности и целеустремлённости. Полученные результаты могут быть полезны для оптимизации работы психологических служб и для составления тренинговых программ.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, самоотношение, социальная тревожность, студенческий возраст.

**Veronika Safina,**  
5<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
roni.safina@yandex.ru

Academic adviser: **Alexandra Lagun**,  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 1491-6055

## **Psychological well-being and self-attitude among students with social anxiety**

**Abstract.** This article presents the theoretical and empirical results of a study of the phenomena of psychological well-being, self-attitude and social anxiety in college age. Due to the increasing demands in education, the uncertainty of the future and the acceleration of the pace of life, the proportion of young people experiencing anxiety during social interaction is increasing. All this directly affects their psychological well-being and self-attitude, which directly affects the success of their educational activities. As a result, we identified the importance of investigating the nature of the relationship between these phenomena and found that the manifestations of social anxiety in highly anxious students both negatively affect them, expressed in self-blame, and involve such positive aspects of personality as the desire for self-development, meaningfulness and purposefulness. The results obtained can be useful for optimizing the work of psychological services and for developing training programs.

**Keywords:** psychological well-being, self-attitude, social anxiety, student age.

Социальная тревожность более распространена среди молодых людей, чем это считалось ранее, и затрагивает свыше 23–58 % молодёжи в разных странах [1]. Было выявлено, что у социально-тревожных студентов преимущественно низкий уровень эмоционального благополучия и качества жизни. Более того, они подвержены хроническому стрессу и риску депрессий. Всё это непосредственно сказывается на самоотношении студентов, которое выступает фундаментом мотивации и стремлений в учебной деятельности и является важным предиктором их психологического благополучия [3; 7; 15]. К тому же наблюдается недостаточная изученность взаимосвязи социальной тревожности и психологического благополучия в особенности для людей юношеского возраста, что делает актуальной тему нашей работы.

Проблему психологического благополучия личности исследователи стали рассматривать во второй половине XX века. Это во многом связано

с возникновением позитивной психологии и появлением, в связи с этим, новых исследований в разных областях науки. Так, Н. Брэдберн впервые использует данный термин и приравнивает его к личностному ощущению счастья и общей удовлетворённости жизнью. Э. Динер, вводит понятие «субъективное благополучие» и рассматривает его лишь как часть психологического благополучия. Данный гедонистический подход, по мнению Д.С. Корниенко и А.И. Козлова, учитывает важность аффективно-потребностной сферы, но не является исчерпывающим для рассмотрения особенностей благополучия личности во всей её совокупности [8].

К. Рифф, следуя эвдемонистическому подходу, создала свою модель для устранения пробелов в формировании позитивного функционирования человека, которые существовали в 1980-х годах, опираясь на работы Ш. Бюлера, Э. Эриксона, А. Маслоу, Б. Нойгартена, М. Ягоды, Г. Олпорт, Д. Милля и других. Она выделила шесть компонентов психологического благополучия: позитивные отношения с окружающими, автономию, цели в жизни, управление средой, личностный рост и самопринятие [26].

Отечественные исследователи П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова, опираясь на взгляды К. Рифф, определяли данный феномен как: «сложное переживание удовлетворённости собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности» [24, с. 104]. Таким образом, они выделяли актуальное и идеальное психологическое благополучие. В нашем исследовании мы будем опираться на их подход рассмотрения данного понятия.

На сегодняшний день многие исследователи всё чаще отмечают важность психологического благополучия в студенческом возрасте, так как оно способствует жизнеспособности, конструктивному совладанию со стрессовыми ситуациями, помогает в социализации и в решении задач, предъявляемых данному возрасту [20]. А также, что немаловажно именно в студенческом возрасте, влияет на успешное освоение профессиональной деятельности [5]. Различные современные исследователи в качестве факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов выделяли: несформированность ведущих психологических новообразований в юношеском возрасте (О.А. Идобаева) [4], условия проживания (В.В. Хороших и О.М. Андреева) [23], пол (Е.Ю. Григоренко) [2], курс обучения (Т.А. Липская) [14], ролевую самооценку (С.А. Русина) [19], самоотношение (Л.Б. Козьмина, К.Ю. Мелихова, М.С. Кричевцова) [7; 13; 15], отношения с окружающими и эмоциональные переживания,

которые возникают вследствие них (Л.Б. Козьмина) [6], социальную тревожность (S. Noureen, L.M. Syed, S. Ullah, S. Khalid, M.N. Iqbal) [25].

В связи с тем, что самоотношение является фактором, влияющим на психологическое благополучие студентов, и лежит в основе единства и целостности личности, мы также выделили его для отдельного рассмотрения [7].

Данный феномен в зарубежной психологии изучали с точки зрения самооценки как аффективной части Я-концепции. С.Р. Пантिलеев критиковал данный подход, считая, что строение самоотношения таким образом «сводится к структуре аспектов Я, входящих в Я-концепцию» [16, с. 13].

Впервые в отечественной литературе применил данный термин Н.И. Сарджвеладзе. Он расширил данный феномен и отметил, что самоотношение проявляется и в актах самопознания, и в эмоциональных состояниях, и в действиях, которые человек совершает касательно самого себя. В.В. Столин определял самоотношение как особую активность субъекта, которая направлена на своё «Я» и состоит из конкретных внутренних действий и их установок, характеризующихся как предметным содержанием действия, так и эмоциональными особенностями [22]. Он включал в структуру данного феномена самоуважение, аутосимпатию и самоинтерес, которые, подчиняясь аддитивности, могут сбалансировать друг друга, поддерживая глобальное самоотношение на постоянном уровне при условии целостности структуры самосознания. С.Р. Пантилеев ставил под сомнение компоненты самоотношения, выделенные В.В. Столиным, а также действительность природы аддитивности, но во многом опирался на его определение.

С.Р. Пантилеев отмечал, что «природа самоотношения не замыкается внутренним пространством личности и её самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью человека» [16, с. 24]. Он разделял составляющие самоотношения на систему самооценок («самоуважение») и систему эмоциональных отношений («аутосимпатия»), добавил «самоуничижение» как систему, которая является механизмом, защищающим самосознание личности, и ввёл принцип смысловой интеграции, при котором компоненты самоотношения подчинены иерархии.

И.В. Забелин выявил, что такие факторы как среда, ожидания в отношении обучения, прошлый опыт и внутренние установки оказывают

влияние на самоотношение студентов [3]. В свою очередь, Л.Б. Козьмина, К.Ю. Мелихова, М.С. Кричевцова установили, что характер самоотношения также непосредственно влияет на профессиональную и академическую деятельность студентов [7; 13; 15]. С нашей точки зрения, данные факторы перекликаются со многими компонентами психологического благополучия и находят общие точки соприкосновения с социальной тревожностью студентов.

Понятие социальной тревожности В.В. Краснова определяет как: «состояние выраженного эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства, которые возникают в ситуациях общения с другими людьми и связаны, прежде всего, с возможностью негативной оценки с их стороны» [11, с. 4].

К причинам, которые вызывают социальную тревожность, И.Д. Корытко относит: наследственность (генетика или воспроизведение поведения родителей), физические особенности, темперамент, характер воспитания и травмирующий опыт, переживаемый в детстве [9]. Факторы, повышающие социальную тревожность: экзаменационная сессия, отношения с преподавателями и коммуникативные трудности [18], копинг-поведение [17], увеличение ответственности [10], неблагоприятные семейные факторы [21], сложности в самоорганизации, академические задолженности, частый недосып, истощённость, недостаточная поддержка от окружающих, несформированность конструктивных стратегий по совладанию со стрессом и другие [12].

Социальная тревожность в связи с психологическим благополучием и самоотношением, недостаточно изучена среди отечественных авторов, несмотря на её актуальность вследствие социальной ситуации в мире и уязвимостью перед ней людей студенческого возраста [1].

Исходя из этого, нами была сформулирована гипотеза о наличии взаимосвязи между психологическим благополучием и самоотношением студентов с социальной тревожностью.

В исследовании приняли участие 67 студентов высших учебных заведений в возрасте от 17 до 26 лет (41 – женщина, 26 – мужчин).

В качестве методик нами были выбраны:

1. Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко).
2. Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ) (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев).

3. Методика исследования самооотношения, МИС (С.Р. Пантеев, 1989).

В результате было выявлено, что у 28 % студентов преобладает повышенный уровень социальной тревоги, а наибольшие сложности они испытывают в ситуациях оценки знаний и в моменты, когда они оказываются в центре внимания. У 54 % студентов выявлен низкий уровень психологического благополучия. Мишенями помощи для них будут являться: обучение построению качественных отношений с окружающими, поддержанию позитивного отношения к себе и повышению мотивации к саморазвитию. Также у студентов выявлен по всем показателям самооотношения средний уровень.

Для изучения особенностей выделенных феноменов выборка была разделена по уровню социальной тревожности на группу с низким уровнем социальной тревоги (n=26) и группу с высоким уровнем (n=28). В результате сравнительного анализа были выявлены значимые различия в группах по всем шкалам социальной тревоги, психологического благополучия и по таким шкалам самооотношения, как «саморуководство», «самообвинение» и «конфликтность». Данные результаты представлены в таблице 1.

Можно отметить тот факт, что наличие высокого уровня социальной тревожности сказывается на психологическом благополучии студентов, на всех его компонентах, а также повышает вероятность развития внутренней конфликтности, связанной с ощущением некомпетентности, самообвинения и отсутствием аутосимпатии. Такие студенты, по сравнению с теми, кто имеет низкий уровень социальной тревоги, подвластны внешним событиям, не находя опоры в себе.

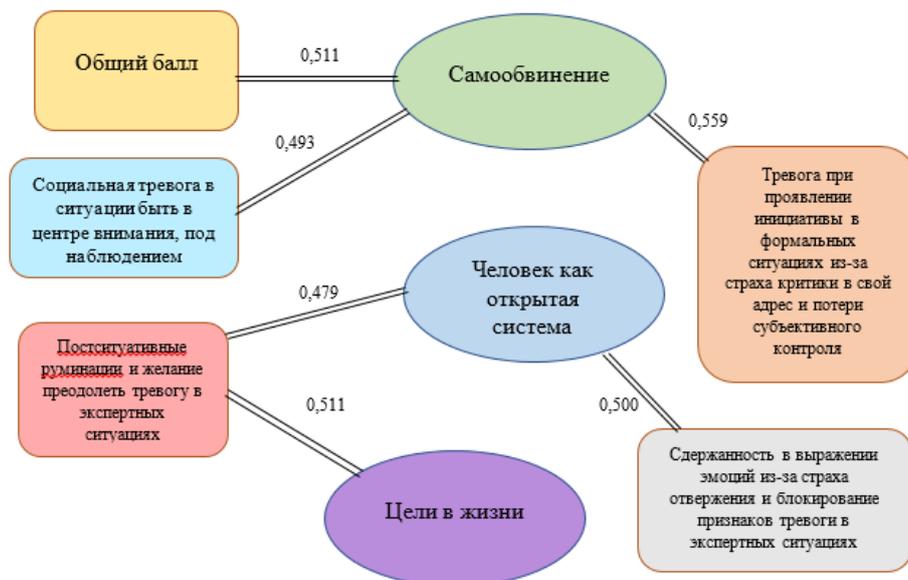
*Таблица 1*

**Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни в группах «низкий» и «высокий»**

Название шкалы	Группа «низкий»	Группа «высокий»	U	Уровень значимости
Методика ОСТиСФ (О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева)				
Общий уровень	19,1	47,8	0	p≤0,01
Социальная тревога в ситуации быть в центре внимания	4,12	11,9	1,5	p≤0,01
Постситуативные руминации	5,81	9,75	128	p≤0,01

Сдержанность в выражении эмоций	4,31	9,21	27,5	$p \leq 0,01$
Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях	3,15	8,70	22,5	$p \leq 0,01$
Избегание непосредственного контакта при взаимодействии	3,58	9,25	35	$p \leq 0,01$
Методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко)				
Психологическое благополучие	364	321	138,5	$p \leq 0,01$
Позитивные отношения	61,1	55,3	232	$p \leq 0,05$
Автономия	60,7	51,1	115	$p \leq 0,01$
Управление средой	58,8	50,3	127,5	$p \leq 0,01$
Личностный рост	64	58,1	211,5	$p \leq 0,01$
Цели в жизни	61,1	55,2	212,5	$p \leq 0,01$
Самопринятие	57,8	51,3	193,5	$p \leq 0,01$
Баланс аффекта	90,7	105	139,5	$p \leq 0,01$
Осмысленность жизни	97,1	87,3	180	$p \leq 0,01$
Человек как открытая система	65,2	60,6	257	$p \leq 0,05$
Методика исследования самооотношения, МИС (С.Р. Панталева)				
Саморуководство	7,12	6,07	241	$p \leq 0,05$
Конфликтность	4,19	5,57	174,5	$p \leq 0,01$
Самообвинение	3,81	5,36	201	$p \leq 0,01$

Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена показали, что существует тесная взаимосвязь в группе «высокие» между индикаторами социальной тревоги и показателями психологического благополучия. Для наглядности они представлены на рис 1.



**Рис. 1.** Корреляционная плеяда индикаторов социальной тревоги, самоотношения и психологического благополучия в группе «высокие»

Представляется интересным, что проявления социальной тревожности у высокотревожных студентов как негативно влияет на них, выражаясь в самообвинении, так и задействует положительные аспекты личности (стремление к саморазвитию, осмысленности и целеустремлённости), обладая неким компенсаторным механизмом.

Более того было обнаружено, что «Шкала 3. Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях» положительно коррелирует со шкалой «Человек как открытая система» ( $r=0,500$ , при  $p<0,01$ ), что свидетельствует о том, что на фоне сохранения самообладания и сдерживания признаков беспокойства в ситуациях профессионального оценивания, у студентов с высоким уровнем тревожности повышается способность к усвоению и осмыслению информации, при котором они воспринимают мир более объективно. Примечательно, что у студентов с низким уровнем социальной тревоги выявлена значимая отрицательная взаимосвязь ( $r=-0,392$  при  $p\leq 0,05$ ) между данными показателями. То есть, чем меньше они подавляют свои эмоции и скрывают проявления волнения в ситуациях оценивания, тем более реалистично и целостно они смотрят на мир и тем легче им быть открытыми новому жизненному опыту.

Дальнейшее исследование значимых взаимосвязей в разных группах по показателям психологического благополучия и самоотношения позволило выявить, что:

Существует взаимосвязь между показателем «Самоуверенность» и шкалами «Самопринятие» ( $r=0,680$  при  $p<0,001$ ) и «Баланс аффекта» ( $r=-0,535$  при  $p<0,01$ ) в группе «высокие». У студентов с низким уровнем социальной тревожности самоуверенность коррелирует со шкалами «Психологическое благополучие» ( $r=0,517$  при  $p<0,01$ ), «Управление средой» ( $r=0,532$  при  $p<0,01$ ), «Личностный рост» ( $r=0,532$  при  $p<0,01$ ), «Осмысленность жизни» ( $r=0,553$  при  $p<0,01$ ) и «Человек как открытая система» ( $r=0,506$  при  $p<0,01$ ). Это говорит о том, что ощущение уверенности в себе у высокотревожных студентов нацелено больше на внутреннее положительное отношение к себе, в то время как низкотревожным студентам важнее ощущать при этом внешнюю успешность, развитие себя и осмысленность жизни.

Студентам с разным уровнем социальной тревожности для того, чтобы повышалось их представление о том, что люди воспринимают их положительно, важно повышение общего психологического благополучия, ощущения компетентности в своей жизни, позитивной оценке себя и своей жизни. Но для студентов с высокими уровнями социальной тревоги также необходимо повышение отношений с окружающими, что не выражено у студентов в группе «низкие». Для них характернее быть целеустремлёнными, самосовершенствоваться и познавать новый опыт, чтобы чувствовать, что окружающие их ценят и уважают. Об этом свидетельствуют такие взаимосвязи со шкалой «Зеркальное Я» в группе «высокие», как: «Психологическое благополучие» ( $r=0,533$  при  $p<0,01$ ), «Позитивные отношения с окружающими» ( $r=0,564$  при  $p<0,01$ ), «Управление средой» ( $r=0,485$  при  $p<0,01$ ), «Самопринятие» ( $r=0,546$  при  $p<0,01$ ), «Баланс аффекта» ( $r=-0,545$  при  $p<0,01$ ).

А также такие корреляции со шкалой «Зеркальное Я» в группе «низкие», как: «Психологическое благополучие» ( $r=0,700$  при  $p<0,001$ ), «Управление средой» ( $r=0,652$  при  $p<0,001$ ), «Личностный рост» ( $r=0,559$  при  $p<0,01$ ), «Цели в жизни» ( $r=0,576$  при  $p<0,01$ ), «Самопринятие» ( $r=0,602$  при  $p<0,01$ ), «Баланс аффекта» ( $r=-0,648$  при  $p<0,001$ ), «Осмысленность жизни» ( $r=0,693$  при  $p<0,001$ ), «Человек как открытая система» ( $r=0,587$  при  $p<0,01$ ) (см. рис. 2).

Для того, что принимать себя, студентам с высокими уровнями социальной тревожности необходимо повышение психологического благополучия, успешности в управлении повседневными делами и удовлетворённости собой, о чём свидетельствуют такие корреляции, как

«Психологическое благополучие» ( $r=0,528$  при  $p<0,01$ ), «Управление средой» ( $r=0,616$  при  $p<0,001$ ), «Самопринятие» ( $r=0,523$  при  $p<0,01$ ), «Баланс аффекта» ( $r=-0,511$  при  $p<0,01$ ). В то время как у низкотревожных студентов характерно только повышение открытости к миру и восприятие всех его сторон ( $r=0,650$  при  $p<0,001$ ).

Чем менее выражено у высокотревожных студентов желание изменить себя (шкала «Самопривязанность»), тем выше их самопринятие ( $r=0,542$  при  $p<0,01$ ). То же характерно и для низкотревожных студентов ( $r=0,586$  при  $p<0,01$ ), но также при этом у них повышается усвоение новых навыков и знаний по шкале «Человек как открытая система» ( $r=0,639$  при  $p<0,001$ ), осмысленность жизни ( $r=0,570$  при  $p<0,01$ ) и общее психологическое благополучие ( $r=0,521$  при  $p<0,01$ ).

На рисунке 2 представлены значимые взаимосвязи со шкалой «Самоценность» для высокотревожных студентов.



**Рис. 2.** Корреляционная плеяда самоценности у студентов с высоким уровнем социальной тревожности

Стоит отметить, что для них являются важными позитивные отношения с окружающими в то время, как для низкотревожных студентов важно также повышение целеполагания и саморазвития (рис 3).



**Рис. 3.** Корреляционная плеяда «Самоценность» у студентов с низким уровнем социальной тревожности

«Самообвинение» у студентов с высоким уровнем СТ имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Самопринятие» ( $r=-0,559$  при  $p<0,01$ ) и положительную с «Баланс аффекта» ( $r=0,550$  при  $p<0,01$ ). Данные показатели свидетельствуют о том, что чем выше склонность высокотреховных студентов к обвинению себя, тем меньше они принимают себя и свою жизнь и тем выше их ощущение неспособности что-то изменить в своей жизни.

У низкотреховных студентов положительная корреляция «Конфликтности» со шкалой «Баланс аффекта» ( $r=0,549$  при  $p<0,01$ ) указывает, что у данных студентов меньше довольства собой и своей жизнью. Более того, наличие внутренних конфликтов повышается при уменьшении уровня психологического благополучия ( $r=-0,522$  при  $p<0,01$ ), наличия целей в жизни ( $r=-0,546$  при  $p<0,01$ ) и успешном управлении средой ( $r=-0,503$  при  $p<0,01$ ).

Изучение взаимосвязей в общей выборке позволило выявить значимые взаимосвязи по всем шкалам психологического благополучия и самоотношения, кроме шкалы «открытость», что указывает на то, что проявление внутренней честности с собой и окружающими менее подвержено изменениям при перемене в показателях психологического благополучия. Также наиболее выраженные корреляции с социальной тревожностью были обнаружены между шкалами общего уровня психологического благополучия, автономии, самопринятия, управления

средой, баланса аффекта, осмысленности жизни, саморуководства, самообвинения и конфликтности.

Таким образом, мы выявили, у высокотревожных студентов для повышения ощущения уверенности в себе, самооценности и представления о том, что окружающие люди их уважают, важно не только повышать самопринятие, успешность в управлении делами, общее положительное представление о себе и психологическое благополучие, но также стремиться к развитию социальных связей и созданию качественных и глубоких отношений с людьми. Данный компонент для студентов с социальной тревожностью является зачастую пониженным, что и повышает его важность в качестве оказания психологической поддержки для студентов в образовательных учреждениях.

Дальнейшее изучение взаимосвязи психологического благополучия и самоотношения студентов с социальной тревожностью является направлением для перспективных исследований.

### *Литература*

1. *Архипова И.Г.* Понимание актуальности социальной тревожности и ее профилактики в современном мире // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023. № 11. С. 90–97.
2. *Григоренко Е.Ю.* Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // *Проблемы развития территории.* 2009. № 4(48). С. 98–105.
3. *Забелин И. В.* Становление позитивного самоотношения студентов // *Научный аспект.* 2024. Т. 26. № 1. С. 3355–3359.
4. *Идобаева О.А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: автореф. дис. ... д-ра психол. н. М.: МГЛУ, 2013. 51 с.
5. *Капцов А.В.* Психологическое благополучие обучающихся в образовательной среде вуза // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании.* 2019. № 2. С. 321–326.
6. *Козьмина Л.Б.* Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГПУ, 2014. 215 с.
7. *Козьмина Л.Б.* Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // *ИСОМ.* 2013. № 1. С. 21–34.
8. *Корниенко Д.С., Козлов А.И.* Психологическое благополучие:

свойства личности и самосохранительное поведение: монография. Пермь: ПГГПУ, 2018. URL: <https://e.lanbook.com/book/342938> (дата обращения: 20.05.2025).

9. *Корытко И.Д.* Психологические факторы социальной тревожности студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 1. С. 13–17.
10. *Кочнева Е.М., Блохина М.А., Лебедева Е.Г.* Социальная тревожность как предмет исследований в психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–9. С. 339–349.
11. *Краснова В.В.* Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2013. 174 с.
12. *Краснова-Гольева В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 3. № 1. С. 140–150.
13. *Кричевцова М.С.* Взаимосвязь психологического благополучия личности и самоотношения в юности // Векторы психологии: сопровождение личности и обеспечение ее психологической безопасности в условиях социально-цифровой среды: IV Междунар. заочная науч.-практ. конф.: сб. материалов. Гомель: Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2022. С. 298–301.
14. *Липская Т.А.* Особенности психологического благополучия студентов на начальном и завершающем этапах обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–3. С. 270–274.
15. *Мелихова К.Ю.* Самоотношение и психологическое благополучие в период юношества // Педагогика и психология, социокультурные дискуссии: сб. материалов XXVII Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-н/Д.: АНО НИИ ДПО, 2023. С.145–146.
16. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Московского университета, 1991. 110 с.
17. *Парфенова Е.С.* Психолого-педагогическое сопровождение социально тревожных студентов // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции: сб. в 3-х тт. Донецк: «Цифровая типография», 2020. Т. 3. С. 407–412.

18. *Прилепских О.С.* Социальная тревожность и ее влияние на межличностные отношения в юношеском возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 301–305.
19. *Русина С.А.* Психологическое благополучие студентов с разным уровнем ролевой самооценки // Психология. Психофизиология. 2015. № 4. С. 76–83.
20. *Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. и др.* Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. № 4. С. 47–63.
21. *Сильченко И.В.* Социальная тревожность у студентов и ее психологические корреляты // Гомель: Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, 2020. С. 140–143.
22. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Московского университета, 1983. 284 с.
23. *Хороших В.В., Андреева О.М.* Психологическое благополучие студентов, проживающих в общежитии // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 327–336.
24. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
25. *Noureen S., Syed L., Ullah S. et. al.* Social anxiety, social functioning and psychological well-being in young adults. 2022. Vol. 5. URL: [https://www.researchgate.net/publication/362696002\\_SOCIAL\\_ANXIETY\\_SOCIAL\\_FUNCTIONING\\_AND\\_PSYCHOLOGICAL\\_WELL-BEING\\_IN\\_YOUNG\\_ADULTS](https://www.researchgate.net/publication/362696002_SOCIAL_ANXIETY_SOCIAL_FUNCTIONING_AND_PSYCHOLOGICAL_WELL-BEING_IN_YOUNG_ADULTS) (дата обращения: 04.06.2025).
26. *Ryff C.D.* Psychological well-being revisited: advances in science and practice life // Psychother Psychosom. 2014. Vol. 83. № 1. P. 10–28.

**Сафонова Е.С.,**  
курсант 1 курса специалитета  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
safonovae105@gmail.com

Научный руководитель: **Кузьмичева Н.А.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 4793-5476

## **Психологические особенности эмоциональной сферы развития личности подростка, воспитывающегося в неполной семье**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается влияние воспитания подростка в неполной семье на его психологические особенности эмоциональной сферы. Актуальность темы обусловлена тем, что в современном социокультурном пространстве неполная семья часто становится источником стресса и эмоциональных трудностей для подростка, что может значительно повлиять на его психоэмоциональное состояние. Рассматриваются такие параметры, как влияние семьи на самооценку, уровень тревожности, уровень агрессивности и формирование межличностных отношений подростка. Проведен анализ существующих данных, а также анализ результата опроса подростков. В заключении предлагаются рекомендации для родителей и педагогов по поддержке эмоционального развития подростков в условиях неполной семьи, направленные на создание благоприятной среды для их психологического благополучия.

*Ключевые слова:* неполная семья; уровень тревожности; уровень агрессивности; психоэмоциональное состояние; подросток.

**Ekaterina Safonova,**  
1<sup>st</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
Safonovae105@gmail.com

Academic adviser: **Nadezhda Kuzmicheva**,  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: SPIN-код: 4793-5476

## **Psychological features of the emotional sphere of personality development of a teenager raised in an incomplete family**

**Abstract.** This article examines the impact of raising a teenager in a single-parent family on his psychological characteristics of the emotional sphere. The relevance of the topic is due to the fact that in the modern socio-cultural space, an incomplete family often becomes a source of stress and emotional difficulties for a teenager, which can significantly affect his psycho-emotional state. In the course of the study, such parameters as the influence of family on self-esteem, the level of anxiety, the level of aggression and the formation of interpersonal relationships of a teenager are considered. The writing of the article is based on an analysis of existing theories and data and also includes the results of surveys of adolescents raised in single-parent families. In conclusion, recommendations are offered for parents and teachers to support the emotional development of adolescents in single-parent families, aimed at creating a favorable environment for their psychological well-being.

**Keywords:** single-parent family; anxiety level; aggression level; psycho-emotional state; teenager.

Семья является одним из главных институтов социализации. Именно она формирует основные ценности, эмоциональные установки, модели поведения человека и закладывает основу важнейших человеческих качеств. Изучением такого направления занимались Э. Эриксон, З. Фрейд, Э. Фром, Д.В. Винникот, В.Н. Дружинин и С.С. Мухин. Зигмунд Фрейд – австрийский психолог, психиатр, невропатолог и основатель психоанализа рассматривал семью как исходную модель общества. В семье складываются межличностные отношения (ребенок – мать, ребенок – отец, ребенок – другой ребенок), которые являются основой для будущих социальных отношений. Данная тема становится все более актуальной, так как в современное время распад семьи является одной из самых острых проблем общества [1; 3]. По данным исследования ВНИИ Минтруда России, опубликованного в апреле 2024 года, каждый третий ребёнок в России воспитывается в неполной семье. Полная семья – это

ячейка общества, в которой присутствуют оба родителя, живущие вместе, воспитывающие детей и помогающие друг другу в решении бытовых и жизненных трудностей.

В неполной семье процесс воспитания становится ограниченным, так как затрудняется контроль за воспитанием детей по причине отсутствия одного из родителей, что влечет за собой односторонний характер психического развития. На примере отца, как образца для подражания – мальчики формируют мужскую модель поведения, а для девочек общение с отцом формирует образ мужчины. Можно сделать вывод, что у подростков из неполных семей отсутствует пример будущих семейных отношений. Помимо этого, отсутствие одного из родителей влияет на психоэмоциональное состояние подростка. В основном, в неполных семьях прослеживается нехватка времени для воспитания, что порождает высокий уровень агрессивности у подростка [4]. В статье И.Ф. Дементьевой «Негативные факторы воспитания детей в неполной семье», опубликованной в журнале «Социологические исследования», рассматриваются негативные факторы, которые влияют на формирование личности ребёнка в неполной семье «Недостаточная внимательность и требовательность к подростку, применение физических наказаний приводит к возникновению лживости, и высокому уровню тревожности. Отсутствие четкого режима дня в неполной семье вызывает у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность» [2]. На возникновение некоторых особенностей эмоциональной сферы влияет неумение учитывать возрастные особенности подростка. Подросток всегда хочет казаться взрослыми и неудовлетворение этой потребности чаще всего приводит к появлению у него упрямства, негатива и грубости.

С целью сравнения уровня тревожности и агрессивности у подростков из полных и неполных семей, был проведен опрос среди подростков от 16 до 18 лет из полных и неполных семей. Результаты которого представлены в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ уровня тревожности и агрессивности у подростков из полных и неполных семей**

<i>Тип семьи по составу:</i>	<i>Полная</i>	<i>Неполная</i>
<i>Параметр тестирования:</i>		
1) испытывают тревожность	11,7 %	20 %
2) беспокоят мысли	11,7 %	50 %
3) не испытывают бодроть	2,9 %	9,1 %
4) испытывают неусидчивость	32,3 %	45,5 %
5) бывает внезапное чувство паники	5,8 %	9,1 %
6) испытывают чувство мести к обидчикам	44,1 %	63,6 %
7) сожалеют о последствиях гнева	32,4 %	63,6 %
8) испытывают трудности в контроле эмоций	43,8 %	81,8 %
9) тяжело успокаиваются если что-то раздражает	50 %	72,7 %
10) часто ссорятся с членами семьи	17,6 %	63,6 %
11) трудно избегают конфликтов	11,8 %	27,3 %

Результаты тестирования подтвердили гипотезу о том, что подростки из неполных семей демонстрируют более высокий уровень тревожности и агрессивности по сравнению с их сверстниками из полных семей. Данные таблицы свидетельствуют нам о том, что условия воспитания в неполной семье могут оказывать негативное влияние на эмоциональное развитие подростков.

В заключении можно сделать вывод, что стабильная и контролируемая семейная среда является очень важной психологической особенностью эмоциональной сферы развития личности подростка. В ходе исследования психологических особенностей эмоциональной сферы подростка, воспитывающегося в неполной семье, было выявлено множество факторов, оказывающих влияние на формирование его эмоционального мира. Неполная семья часто становится источником стресса и эмоциональных трудностей, что может отражаться на уровне тревожности и агрессивности. Таким образом, понимание и поддержка эмоциональной сферы подростков из неполных семей являются важными аспектами. Обеспечение благоприятных условий для их роста не только способствует улучшению их психоэмоционального состояния, но и формирует более устойчивую личность.

### *Литература*

1. *Гаврилина А.А., Никитская Е.А.* Семья как важнейший социальный институт общества: теоретический аспект // Социальная психология семьи: сб. материалов международной научно-практической конференции, Москва, 28–29 марта 2019 / под ред. Н.П. Болотовой, М.Ю. Чибисовой. М.: ООО Издательство Люкс, 2019. С. 101–109.
2. *Дементьева И.Ф.* Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. 2001. № 11. С. 108–118.
3. *Никитская Е.А., Гаврилина А.А.* Теоретические основы изучения функций семьи как социального института // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3–1. С. 101–104.
4. *Федотов А.Ю., Федотов С.Н., Сударик А.Н.* Общая психология: базовые теоретические подходы: учебное пособие. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2023. 155 с.

**Селифонкина В.Е.,**  
курсант 1 «П» курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
floreduck217@gmail.com

Научный руководитель: **Никитская Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5590-7283

## **Формирование критического мышления у детей через игровую деятельность**

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования критического мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством игровой деятельности. Автор анализирует современные подходы к развитию критического мышления в образовательном процессе, акцентируя внимание на роли игровых методов и приемов. Особое внимание уделяется разработке системы игровых упражнений и заданий, способствующих развитию аналитических способностей, умения анализировать информацию и принимать обоснованные решения. В работе представлены результаты эмпирического исследования эффективности использования игровых технологий в формировании критического мышления у детей.

*Ключевые слова:* критическое мышление, игровая деятельность, дошкольное образование, младшие школьники, развивающие игры, образовательные технологии.

**Victoria Selifonkina,**  
cadet of the 1st «P» course of specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
floreduck217@gmail.com

Academic adviser: **Ekaterina Nikitskaya**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5590-7283

## **Formation of critical thinking in children through play activities**

**Abstract.** The article examines the theoretical and practical aspects of the formation of critical thinking in children of preschool and primary school age through play activities. The author analyzes modern approaches to the development of critical thinking in the educational process, focusing on the role of game methods and techniques. Special attention is paid to the development of a system of game exercises and tasks that contribute to the development of analytical abilities, the ability to analyze information and make informed decisions. The paper presents the results of an empirical study of the effectiveness of the use of gaming technologies in the formation of critical thinking in children.

**Keywords:** critical thinking, play activities, preschool education, primary school students, educational games, educational technologies.

В современном мире, где информация становится все более доступной, а её объём растёт в геометрической прогрессии, особенно остро встает вопрос о способности человека не просто воспринимать данные, но и критически их анализировать.

Особенно актуальным это становится в отношении подрастающего поколения, которое с раннего возраста сталкивается с огромным потоком информации из различных источников.

Формирование критического мышления у детей – это не просто педагогическая задача, а жизненная необходимость. В условиях информационного общества умение анализировать, оценивать и принимать обоснованные решения становится ключевым навыком, который определяет успешность человека в будущем. При этом важно понимать, что критическое мышление – это не врождённая способность, а навык, который необходимо развивать с раннего возраста.

Особенно эффективным инструментом развития критического мышления является игровая деятельность. Игра – это естественная среда развития ребёнка, где он может свободно экспериментировать, делать выводы и учиться на собственных ошибках. Через игру дети учатся

анализировать ситуации, находить причинно-следственные связи, принимать решения и оценивать их последствия.

Целью данного исследования является разработка и апробация системы игровых методов и приёмов, направленных на формирование критического мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить теоретические основы формирования критического мышления у детей;
- проанализировать роль игровой деятельности в развитии критического мышления;
- разработать систему игровых упражнений для развития критического мышления;
- апробировать разработанные методики на практике;
- оценить эффективность предложенных методов;
- сформулировать практические рекомендации по использованию игровых технологий для развития критического мышления.

Методология формирования критического мышления через игровую деятельность представляет собой комплексную систему, включающую различные подходы и методы работы с детьми. В основе этой методологии лежит понимание того, что игра является естественным и наиболее эффективным способом познания мира для ребенка, а также мощным инструментом развития его интеллектуальных способностей [1].

Классификация игровых методов развития критического мышления включает несколько основных направлений. Во-первых, это ролевые игры, в которых дети примеряют на себя различные социальные роли и учатся анализировать ситуации с разных точек зрения. Во-вторых, интеллектуальные игры, направленные на развитие логического мышления, памяти и внимания. К ним относятся различные головоломки, загадки, стратегические игры. Третье направление – это творческие игры, где дети создают собственные сценарии, правила и решения, что способствует развитию креативного мышления и способности находить нестандартные подходы к решению задач.

Принципы организации игровой деятельности для развития критического мышления строятся на нескольких ключевых положениях. Прежде всего, это принцип добровольности и интереса, когда ребенок сам

выбирает игровую деятельность и вовлечен в процесс. Не менее важен принцип постепенного усложнения заданий, когда новые элементы критического мышления вводятся последовательно, по мере освоения предыдущих. Принцип сотрудничества предполагает взаимодействие детей между собой и с педагогом, что развивает навыки командной работы и обмена мнениями. Также значим принцип рефлексии, когда после игры происходит обсуждение и анализ принятых решений, что помогает ребенку осознать свои мыслительные процессы [3].

Критерии и показатели сформированности критического мышления у детей можно разделить на несколько групп. К когнитивным критериям относятся способность анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, формулировать гипотезы и проверять их. Эмоционально-личностные критерии включают уверенность в своих силах, готовность к принятию нестандартных решений, умение признавать ошибки. Социально-коммуникативные показатели проявляются в способности вести диалог, аргументировать свою позицию, слушать других.

Показатели сформированности критического мышления могут быть количественными и качественными. Картинками количественным относятся скорость принятия решений, количество правильных ответов, время, затраченное на анализ ситуации. Качественные показатели включают глубину анализа, оригинальность решений, способность к самокоррекции [4].

Практическая реализация формирования критического мышления через игру представляет собой комплексный процесс, включающий различные формы и методы работы с детьми. В основе лежит понимание того, что игра – это не просто развлечение, а мощный инструмент развития интеллектуальных способностей ребенка.

Система игровых упражнений для развития критического мышления строится на постепенном усложнении заданий и включает несколько ключевых направлений. Первое направление – это игры на развитие аналитического мышления, где дети учатся разбивать сложные задачи на простые составляющие, выявлять закономерности и причинно-следственные связи. Второе направление представлено играми на развитие логического мышления, в которых дети учатся выстраивать цепочки рассуждений, делать выводы и прогнозы. Третье направление включает творческие игры, способствующие развитию нестандартного мышления и способности находить оригинальные решения.

Алгоритм проведения игровых занятий имеет четкую структуру и последовательность. Каждое занятие начинается с подготовительного этапа, где педагог объясняет правила игры и создает мотивацию у детей. Затем следует основной этап, во время которого дети активно участвуют в игровой деятельности, решают поставленные задачи и взаимодействуют друг с другом. Завершающий этап включает обсуждение результатов, анализ принятых решений и рефлексия [5].

Важным элементом является постепенное усложнение игровых заданий. На начальных этапах используются простые игры с четкими правилами и однозначными решениями. По мере развития критического мышления вводятся более сложные задания, требующие глубокого анализа и творческого подхода. При этом педагог должен внимательно следить за успехами каждого ребенка и корректировать сложность заданий в соответствии с индивидуальными особенностями.

Рассмотрим несколько примеров эффективных игровых методик. «Что? Где? Когда?» – командная игра, развивающая способность к коллективному анализу информации и принятию решений. «Угадай правило» игра на выявление закономерностей, где дети учатся анализировать информацию и формулировать гипотезы. «Составь историю» – творческая игра, развивающая воображение и способность к логическому построению повествования. «Найди отличия» – упражнение на внимательность и аналитическое мышление [6].

Особое место занимают сюжетно-ролевые игры, где дети примеряют на себя различные социальные роли и учатся анализировать ситуации с разных точек зрения. Например, игра «Суд», где дети выступают в роли судьи, адвоката, обвиняемого и прокурора, развивает умение аргументировать свою позицию и анализировать доказательства.

При проведении игровых занятий важно соблюдать несколько ключевых принципов. Во-первых, игра должна быть интересной и увлекательной для детей. Во-вторых, задания должны быть посильными, но требовать определенных усилий. В-третьих, необходимо создавать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. И, наконец, важно поощрять любые успехи детей и помогать им анализировать допущенные ошибки. Эффективность игровых методик подтверждается тем, что они позволяют развивать критическое мышление в естественной для ребенка форме деятельности. Дети не замечают, что учатся, они увлечены игровым процессом, но при этом активно развивают свои интеллектуальные способности [7].

В процессе игровых занятий дети учатся задавать вопросы, анализировать информацию, выявлять противоречия, делать выводы и принимать решения. Они учатся работать в команде, слушать других, аргументировать свою позицию и уважать мнение собеседника. Все эти навыки формируют основу критического мышления и являются необходимыми для успешной адаптации в современном мире [8].

Проведенное исследование убедительно демонстрирует, что игра является эффективным инструментом формирования критического мышления у детей. В ходе работы были выявлены и апробированы различные игровые методики, доказавшие свою практическую значимость в образовательном процессе [8].

Основные выводы исследования.

- Системный подход к организации игровых занятий позволяет последовательно развивать аналитические, логические и творческие способности детей.

- Игровая форма обучения создает естественную среду для развития критического мышления, где дети активно вовлечены в процесс познания.

- Командные игры способствуют формированию навыков сотрудничества, аргументации и уважения к мнению других участников.

- Постепенное усложнение игровых заданий обеспечивает индивидуальный подход к развитию каждого ребенка.

- Комплексное воздействие игровых методик позволяет формировать целостную систему критического мышления, включающую анализ, синтез, оценку и принятие решений [2].

Исследование показало, что правильно организованные игровые занятия не только развивают интеллектуальные способности детей, но и формируют важные социальные навыки, необходимые для успешной адаптации в современном обществе.

Перспективы дальнейших исследований:

- разработка новых методик с учетом современных образовательных технологий и цифровых инструментов;

- изучение влияния различных типов игр на развитие отдельных компонентов критического мышления;

- исследование долгосрочных эффектов игровых методик на формирование интеллектуальных способностей;

- создание методических рекомендаций по адаптации игровых методик для детей разных возрастных групп;

•разработка системы оценки эффективности игровых занятий в формировании критического мышления.

Особое внимание следует уделить изучению влияния игровых методик на развитие критического мышления в условиях цифровизации образования и формированию метапредметных навыков. Перспективным направлением является также исследование возможностей интеграции игровых методик в различные образовательные программы и создание комплексных образовательных модулей.

### *Литература*

1. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
2. Интерактивные технологии обучения как средство формирования профессиональных компетенций у курсантов образовательных организаций МВД России / *Т.В. Мальцева, И.В. Ульянова, В.К. Михайлова* и др. Рязань: Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2018. 260 с.
3. *Казанова Н.В.* Философия игры: теории и практики. Волгоград: ВГТУ, 2021. 80 с.
4. *Клишевич Н.С.* Вся наша жизнь игра: рефлексия превращения наблюдателя в играющего // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. 2019. № 18. С. 414–421.
5. *Кононенко Б.И.* Большой толковый словарь по культурологии. М.: Вече: АСТ, 2023. 511 с.
6. *Овсянникова Ю.Н., Осаченко Ю.С., Эннс И.А.* Игра как практика образования: феномено-лого-герменевтический аспект // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 485. С. 187–192.
7. *Поппер К.-Р.* Объективное знание: эволюционный подход. М.: Ленанд, 2022. 384 с.
8. *Ульянова И.В., Фадеева С.В.* Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся: профилактика компьютерной зависимости // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 10 (29). С. 200–204.
9. *Финк Е.* Основные феномены человеческого бытия // Проблемы человека в западной философии: переводы / общ. ред. Ю.Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 357–403.

**Семеренко Д.С.,**  
студент 1 курса специалитета,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
diana.semerenko.65@mail.ru

Научный руководитель: **Карасаева А.М.,**  
SPIN-код eLibrary:4297-3623

### **Родительский стресс и стили воспитания у людей 40–50 лет**

*Аннотация.* В статье анализируется родительский стресс и его взаимосвязь со стилем воспитания. В исследовании приняли участие 40 человек: из них 7 мужчин и 33 женщины. Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между родительским стрессом и стилем воспитания. В работе были обнаружены корреляционные связи родительского стресса с такими стилями воспитания как: игнорирование потребностей ребенка, неустойчивость стиля воспитания и фобия утраты ребенка. Также в исследовании не было обнаружено связи родительского стресса и количества детей в семье.

*Ключевые слова:* родительский стресс, стили воспитания, люди 40-50 лет, дети подростки, многодетные семьи, семьи с одним ребенком, повседневный стресс.

**Diana Semerenko,**  
1<sup>st</sup> year student of Specialty,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
diana.semerenko.65@mail.ru

Academic adviser: **Aliya Karasaeva**  
SPIN-code eLibrary: 4297-3623

### **Parental stress and parenting styles in people aged 40-50**

**Abstract.** The article analyzes parental stress and its relationship with parenting style. 40 people participated in the study: 7 of them were men and 33 were women. The purpose of our study was to identify the relationship between parental stress and parenting style. The work found correlations between parental stress and parenting styles such as ignoring the child's needs, unstable parenting style, and phobia of losing a child. The study also found no relationship between parental stress and the number of children in the family.

**Keywords:** parental stress, parenting styles, people aged 40-50 years, adolescent children, large families, families with one child, everyday stress.

В последние десятилетия отношение к ребенку в обществе и семье претерпевает значительные изменения, как в России, так и за рубежом: все более распространенной становится малодетная семья, меняется стиль воспитания. Для многих современных родителей характерны большая вовлеченность в воспитание и развитие детей, большие требования к себе как родителю, стремление быть «идеальным родителем». При этом появление ребенка в семье всегда связано с тем, что у взрослого, который будет заботиться о ребенке и воспитывать его, появляется много забот, связанных с уходом за ним и его воспитанием, между ними формируются качественно иные отношения, чем с партнером, т.е. можно говорить о возникновении у взрослого новой роли – родительской.

Родительский стресс по определению Р. Абидина [2] – это негативная реакция в отношении себя и/или ребенка, возникающая при оценке уровня загруженности родительской ролью. Аналогично понятию стресса, он рассматривается как отсутствие баланса между восприятием требований родительства и существующими у взрослого ресурсами для решения задач родительства [2]. В структуре родительского стресса обычно выделяют два блока: стресс, связанный с ребенком, и стресс, связанный с родителем.

Что касается блока, связанного с ребенком, то К. Крник и М. Гринберг [3] описали два типа стрессоров: (1) относящиеся к ежедневной рутине ухода за ребенком и (2) связанные с нежелательным поведением ребенка.

Стресс, связанный с родителем, может быть обусловлен как объективными факторами – например, сокращением времени на сон и досуг вследствие увеличения требований к роли родителя, – так и субъективными аспектами, такими как восприятие себя как некомпетентного родителя [2].

К. Крник и К. Лоу [4] отмечают, что более высокий уровень стресса

характерен для родителей, которые воспринимают своего ребенка как трудного и требовательного или же считают себя неэффективными в роли родителя.

Э.Г. Эйдемиллер [1] выделил семь типов негармоничного воспитания, влияющих на формирование деструктивных отношений между родителями и детьми: 1) потворствующая гиперпротекция (чрезмерная опека, потакание желанием, отсутствие самостоятельности); 2) доминирующая гиперпротекция (контроль, ограничения, подавление инициативы); 3) жестокое обращение (высокие требования, жестокие наказания, страх, агрессия); 4) безнадзорность: отсутствие интереса, контроля, поддержки; 5) повышенная моральная ответственность (высокие моральные требования без эмоциональной поддержки, чувство вины); 6) эмоциональное отвержение (холодность, недоброжелательность, требования послушания); 7) гипопротекция (игнорирование потребностей, отсутствие заботы и руководства). Данная классификация позволяет понять внутренние психологические причины выбора тех или иных стилей воспитания у родителей с деструктивными установками и способствует разработке более эффективных методов коррекции семейных отношений.

Проблема настоящего исследования заключается в том, что возрастной период 40–50 лет часто характеризуется сочетанием различных жизненных обязанностей, включая карьерные достижения, заботу о детях и поддержку пожилых родителей. В результате, уровень стресса у родителей может значительно возрасти, что в свою очередь может влиять на их стили воспитания и взаимодействие с детьми.

**Предмет исследования:** взаимосвязь родительского стресса и стиля воспитания у родителей в возрасте 40–50 лет.

**Объект исследования:** феномен родительского стресса и его проявления в контексте семейных взаимоотношений и воспитательных стратегий.

**Цель исследования:** выявить особенности феномена родительского стресса у родителей в возрасте 40–50 лет, определить его влияние на выбор стиля воспитания и качество взаимодействия с детьми, а также разработать рекомендации по снижению уровня стресса и повышению эффективности воспитательного процесса.

Перед нам стояли следующие **задачи**.

1. Проанализировать современные научные статьи по теме родительского стресса и его взаимосвязи со стилем воспитания.

2. Оценить уровень родительского стресса у лиц в возрасте 40 лет с использованием стандартизированных методик.

3. Исследовать и охарактеризовать применяемые стили воспитания у родителей этого возрастного диапазона.

4. Определить влияние уровня родительского стресса на выбор стиля воспитания и взаимодействие с детьми.

5. Выявить основные факторы, способствующие повышению уровня родительского стресса у родителей в данной возрастной группе.

6. На основе полученных данных разработать рекомендации по снижению уровня родительского стресса и повышению эффективности воспитательного процесса.

В качестве **гипотезы** исследования мы выдвинули предположение о взаимосвязи между уровнем родительского стресса и выбранным стилем воспитания.

Для решения поставленных задач нами были выбраны следующие методики:

1) шкала родительского стресса (PSS), разработанная J.O. Berry и W. Jones (1995), адаптированная А. А. Бочавер;

2) методика «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)», предложенная Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом (1990);

3) авторская анкета, направленная на выявление уровня родительского стресса в контексте взаимоотношений с ребенком.

Выборку исследования составили 40 человек, из них 7 мужчин и 33 женщины в возрасте от 40 до 50 лет.

В рамках проведенного исследования был осуществлен анализ уровня стресса у семей с разным числом детей. Для семей с одним ребенком, численность которых составила 13 человек (100 %), за последние шесть месяцев наблюдался в основном средний уровень стресса. В данной группе один участник (примерно 7,7 %) продемонстрировал высокий уровень стресса, пять участников (38,5 %) – низкий уровень, а остальные девять человек (69,2 %) – средний уровень. Таким образом, большинство семей с одним ребенком испытывают умеренные или низкие уровни стрессовых нагрузок.

В группе семей с двумя детьми, численность которых составила 27 человек (100 %), также преобладал средний уровень стресса за аналогичный период. Высокий уровень стресса отмечен у пяти участников (18,5 %), в то время как остальные двадцать два человека (81,5 %) характеризовались средним уровнем. Эти данные свидетельствуют о

тенденции к повышенной стрессовой нагрузке среди семей с двумя детьми по сравнению с семьями с одним ребенком.

Данные результаты позволяют предположить наличие связи между числом детей в семье и уровнем испытываемого стресса. Дальнейшее исследование необходимо для выявления факторов, влияющих на психологическое состояние семей в различных социально-экономических условиях.

При проведении сравнительного анализа при помощи критерия Манна-Уитни было обнаружено, что мужчины и женщины отличаются в таких стилях воспитания как: гиперпротекция и переключивание на детей своих личных нежеланных качеств. Мужчины больше применяют данные стили, чем женщины.

*Таблица 1*

**Результаты сравнения мужской и женской выборки**

Стили воспитания	Муж.	Жен.	U-критерий	p
Гиперпротекция	29,5	18,6	95	0,02
Переключивание на детей своих личных нежеланных качеств	34,2	17,6	99,5	0,0001

*Примечание: U – показатель критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости*

Также нами обнаружены корреляционные связи родительского стресса с такими стилями воспитания как: игнорирование потребностей ребенка ( $r=0,4$ ), неустойчивость стиля воспитания ( $r=0,35$ ), фобия утраты ребенка ( $r=0,35$ ). По результату можно сделать вывод, что из-за возникновения стресса родитель может игнорировать потребности своего ребенка, склонен изменять свой стиль воспитания, но при всем этом сохраняется страх потери своего ребенка.

В ходе проведенного исследования были реализованы поставленные задачи, что позволило получить комплексное представление о взаимосвязи между уровнем родительского стресса и стилями воспитания у родителей в возрасте 40–50 лет.

Во-первых, анализ современной научной литературы подтвердил, что в последние десятилетия отношение к ребенку в обществе и семье претерпевает значительные изменения как в России, так и за рубежом. Увеличение числа малодетных семей, рост вовлеченности родителей в воспитание и развитие детей, а также стремление к «идеальному

родительству» создают новые условия для формирования родительской роли. Эти изменения сопровождаются повышенными требованиями к себе у родителей, что зачастую ведет к развитию уровня стрессовых переживаний.

Во-вторых, с помощью стандартизированной методики – шкалы родительского стресса (PSS) – было оценено состояние участников исследования. Результаты показали наличие вариаций уровня стресса у родителей в возрасте 40–50 лет, что связано с индивидуальными особенностями семейных условий и личностными характеристиками. Анализ данных позволил выявить факторы, способствующие повышению уровня стресса, такие как недостаток поддержки со стороны близких, конфликтные отношения внутри семьи и высокая нагрузка по уходу за ребенком.

В-третьих, исследование стилистики воспитания проводилось с использованием методики Эйдмиллера [1]. Анализ данных показал, что уровень родительского стресса влияет на выбор конкретного стиля воспитания: высокий стресс чаще ассоциируется с гиперопекающим стилем, что может приводить к снижению самостоятельности ребенка и ухудшению психологического климата в семье.

В-четвертых, результаты исследования подтвердили существование взаимосвязи между уровнем родительского стресса и выбранным стилем воспитания. Повышенный стресс способствует формированию гиперзаботливого или авторитарного стиля, что негативно отражается на развитии ребенка и качестве семейных взаимоотношений.

На основании полученных данных разработаны рекомендации по снижению уровня родительского стресса: повышение информированности родителей о нормах развития детей, развитие навыков эмоциональной регуляции, создание условий для поддержки со стороны близких и профессиональных специалистов. Важным аспектом является внедрение программ психологической поддержки для родителей с целью формирования более сбалансированных стилей воспитания – преимущественно авторитетного.

Таким образом, исследование подтвердило гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем родительского стресса и стилями воспитания у родителей в возрасте 40–50 лет. Полученные результаты подчеркивают необходимость комплексных мер по снижению стрессовых факторов и развитию эффективных стратегий воспитания для повышения качества семейных отношений и благополучия детей.

### *Литература*

1. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
2. *Abidin R.R.* Parenting Stress Index // *Journal of Clinical Child Psychology*, 1996, Vol. 25, No. 2, pp. 163–172.
3. *Krnic K., Greenberg M.* Parenting Stress and Child Behavior // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, Vol. 46, No. 3, pp. 245–255.
4. *Krnic K., Low K.* Parental Perceptions and Stress // *Developmental Psychology Review*, 2005, Vol. 15, No. 4, pp. 321–340.

**Скобцова Е.С.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
es\_skobtcova@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Новикова И.С.,**  
SPIN-код eLibrary: 5876-9756

## **Исследование копинг-стратегий молодежи с разным уровнем креативности**

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению взаимосвязи копинг-стратегий и креативности молодежи. Актуальность исследования связана с высоким уровнем стресса, которую испытывает молодежь и необходимость конструктивно его преодолевать, в чем помогают копинг-стратегии. Креативность также не менее важная способность современного человека. Данное исследование предполагает, что чем выше уровень креативности молодежи, тем больше конструктивные копинг-стратегии они используют. В ходе эмпирического исследования была выявлена прямая корреляционная взаимосвязь между креативностью и некоторыми положительными и относительно положительными видами копинг-стратегий. Практическое значение исследования состоит в выявлении эффективных стратегий, методов и рекомендаций, которые помогут молодежи конструктивно переживать стрессовые ситуации, а также развить креативные способности для личностного роста.

***Ключевые слова:*** стресс, стрессоустойчивость, преодолевающее поведение, копинг-стратегии, креативность

**Elizaveta Skobtcova,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
es\_skobtcova@student.mpgu.edu

Academic Adviser: **Irina Novikova**  
SPIN-code eLibrary: 5876-9756

## **A study of coping strategies of young people with different levels of creativity**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the relationship between coping strategies and youth creativity. The relevance of the study is related to the high level of stress experienced by young people and the need to overcome it constructively, which coping strategies help with. Creativity is also an equally important ability of a modern person. This study suggests that the higher the level of creativity of young people, the more constructive coping strategies they use. An empirical study has revealed a direct correlation between creativity and some positive and relatively positive types of coping strategies. The practical significance of the research is to identify effective strategies, methods and recommendations that will help young people to constructively experience stressful situations, as well as develop creative abilities for personal growth.

**Keywords:** stress, stress tolerance, coping behavior, coping strategies, creativity.

На сегодняшний день понятие «копинг-стратегия» особенно актуально, так как растущая конкуренция и непредсказуемые условия современного мира создают повышенный уровень стресса у молодежи, что требует соответствующих умений бороться с ним. Термин копинг-стратегии является одним из ключевых понятий для многих подходов, таких как когнитивно-поведенческий, динамический, диспозитивный и другие подходы. Все эти факты подчеркивают значимость изучения копинг-стратегий.

Креативность как научное понятие имеет не меньшую значимость и актуальность на данный момент, так как в условиях активной цифровизации общества и появления искусственного интеллекта, человеку необходимо уметь мыслить нестандартно, регенерировать новые идеи и решать проблемы различного характера умело, быстро, вариативно и творчески.

Креативность позволяет решать новые задачи непривычным способом, что способствует механизмам адаптации к новым условиям и снижению уровня стресса. Исследование взаимосвязи между выбираемыми копинг-стратегиями молодежи и уровнем креативности может помочь выявить, во-первых, самые часто используемые копинг-

стратегии молодежи, во-вторых, взаимосвязь между этими феноменами и насколько она значительна.

Данное исследование может быть полезным в практическом направлении для выявления эффективных стратегий, методов и рекомендаций, которые помогут молодежи конструктивно переживать стрессовые ситуации, а также развить креативные способности для личностного роста. Исследование данной темы может быть полезным для психологов, педагогов и других специалистов, работающих с молодежью.

Сущность понятия «coping» на сегодняшний день заключается в эффективной адаптации человека к требованиям ситуации. Предназначение «coping stress» состоит в том, чтобы позволить человеку справиться с ситуацией – ослабить, смягчить, избежать или привыкнуть к требованиям ситуации и таким образом преодолеть стресс, совладать с ним или предохранить себя от стрессовой ситуации [4].

В отечественной психологии стало широко использоваться понятие «преодоление» после выхода в западной психологии 1974 году книги Г. Коилхо, Д. Гамбурга, Дж. Адамса «Преодоление стресса и адаптация», в которой возникли понятия «справляющийся стресс» и «справляющееся поведение» [5].

Совладающее поведение, по мнению Р. Лазаруса, – это стратегии действий, предпринимаемые индивидом в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной адаптации [1].

Отдельной проблемой является классификация, систематизация копинг-стратегий, предпринимаемая отдельными авторами. Для данного исследования мы использовали классификацию копинг-стратегий Р. Лазаруса.

Он выделяет восемь типов копинг-механизмов.

1. Конфронтативный копинг – агрессивные усилия по изменению ситуации; предполагается определенная степень выраженности и готовности к риску, действия, направленные на активное отстаивание своего мнения и желаний в отношениях с окружающими и попытки добиться своего, хаотичная деятельность ненаправленная на изменение ситуации.

2. Дистанцирование – когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость, попытка забыть или проигнорировать ситуацию, либо найти в ней что-то хорошее.

3. Самоконтроль – усилия по регулированию своих чувств и действий, контролирование эмоций, возможность анализировать проблему, поиск путей выхода из сложившейся ситуации.

4. Поиск социальной поддержки – усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.

5. Принятие ответственности – признание своей роли в проблеме и активные попытки ее решения.

6. Бегство – избегание – мысленное стремление и поведенческое усилие, направленные на избегание проблемы, выражается в попытках улучшения своего самочувствия путем принятия алкоголя, еды, курения.

7. Планирование решения проблемы – произвольные проблемно – фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы.

8. Положительная переоценка – усилия по созданию положительного значения фокусированием на росте собственной личности, нахождение новой веры.

Также разделяет данные типы по степени конструктивности:

а) конструктивные: планирование решения, самоконтроль, поиск социальной поддержки;

б) относительно конструктивные: принятие ответственности, положительная переоценка;

в) неконструктивные: конфронтативный копинг, дистанцирование, бегство – избегание [2].

Под креативностью с точки зрения Д. Джонсона подразумевается неожиданный продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановке социального взаимодействия. При этом исполнитель опирается на собственные знания и возможности [7].

Для выявления уровня креативности и копинг-стратегий, нами было проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие молодежь в возрасте от 18 до 35 лет. Общее количество респондентов – 67. Из общего же числа опрошенных 44 респондента женского пола и 23 респондента мужского.

Для эмпирического исследования были выбраны две методики: Опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса и опросник креативности Джонсона, адаптированный Е. Туник. Опросник способов

совладающего поведения Лазаруса позволяет определить выраженность 8-ми способов совладающего поведения.

Для проверки гипотезы был использован коэффициент корреляции Спирмена. Результаты по опроснику Р. Лазаруса не были переведены в процентиля, так как коэффициент корреляции Спирмена – это ранговая корреляция.

Ниже представлена таблица с результатами корреляции между общим уровнем креативности и копинг-стратегиями, выделенными Р. Лазарусом.

*Таблица 1*

**Результаты анализа взаимосвязи  
копинг-стратегий и общего уровня креативности  
(коэффициент ранговой корреляции Спирмена)**

Копинг-стратегии	Теснота связи	Креативность
Планирование решения проблемы	Заметная	<b>0.636**</b>
Положительная переоценка	Заметная	<b>0.573**</b>
Самоконтроль	Умеренная	<b>0.436**</b>
Конфронтационный копинг	Умеренная	<b>0.387**</b>
Поиск социальной поддержки	Умеренная	<b>0.324*</b>
Бегство-избегание	Слабая	<b>0.299*</b>
Принятие ответственности	Слабая	0.236
Дистанцирование	Слабая	0.178

В целом, на основе полученных результатов, можно отметить значимую взаимосвязь совладающего поведения и креативности.

Особенно высокие значения корреляции имеют две копинг-стратегии: планирование решения проблемы (0.636) и положительная переоценка (0.573). Далее по значимости корреляции с креативностью идет копинг самоконтроля (0.436), который автор методики относит также, как и два предыдущих копинга, к конструктивным и относительно конструктивным способам совладающего поведения. Также есть взаимосвязь креативности с копингом поиска социальной поддержки (0.324).

Стоит отметить и неконструктивные способы совладающего поведения, которые имеют корреляцию с креативностью. Коэффициент

корреляции конфронтационного копинга набирает 0.387. Такая взаимосвязь может быть связана со смелостью людей с высоким уровнем креативности, готовностью идти на риск и отстаивать свое мнение. Значимая корреляция креативности отмечается и с копингом «Бегство-избегание», который связан с уходом в зависимое поведение, к которому как раз склонна молодежь, а также люди с высокой чувствительностью к событию, которую можно отметить у людей с высоким уровнем креативности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что взаимосвязь конструктивного совладающего поведения и креативности на самом деле является значимой.

В ходе исследования, было выявлено, что все конструктивные копинги имеют взаимосвязь с креативность (планирование решения проблемы (0,636), самоконтроль (0,436), поиск социальной поддержки (0,324)). Также взаимосвязь креативности прослеживается и с относительно конструктивной копинг-стратегией – положительной переоценкой (0.573).

Стоит также отметить, что креативность в целом значительно влияет на совладающее поведение, потому что корреляция была найдена и с неконструктивными копингами (конфронтативный копинг (0.387), бегство-избегание (0.299)).

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что развитие креативности может способствовать развитию у молодежи более конструктивных способов совладания со стрессом. Данные исследования можно использовать в практических направлениях: для составления программ по развитию креативности, стрессоустойчивости, в педагогике, психологии труда и других сферах.

### *Литература*

1. *Абитов И.Р., Акбирова Р.Р.* Психология стресса: учебно-методическое пособие. М.: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2022. 126 с.
2. *Битюцкая Е.В.* Опросник способов копинга: методическое пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 80 с.
3. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
4. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

5. *Захарова О.В.* Особенности копинг-стратегий у подростков с разным уровнем самооценки: ВКР. Белгород: НИУ БелГУ, 2019. 71 с. URL: [http://dspace.bsuedu.ru/bitstream/123456789/38037/1/Zaharova\\_Osobennosti\\_19.pdf](http://dspace.bsuedu.ru/bitstream/123456789/38037/1/Zaharova_Osobennosti_19.pdf) (дата обращения: 25.05.2025).
6. *Захарова О.Г.* Определение понятия «креативность» в научной литературе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 10 июля 2017. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 15–17.
7. *Туник Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 48 с.

**Сорока В.С.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
icopoka.vika@gmail.com  
SPIN-код eLibrary: 8955-5454

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Роль педагогического лидерства в процессе формирования эффективной образовательной среды**

*Аннотация.* Целью статьи является анализ роли педагога как лидера в эффективном образовательном процессе. В современном образовательном пространстве традиционная роль учителя как лидера все больше подвергается сомнению со стороны учеников. Широкое распространение технологий позволяет учащимся самостоятельно получать доступ к информации, что способствует формированию пренебрежительного отношения к учителям. В этой статье рассматривается педагогическое лидерство, его характеристики и значение для создания продуктивной образовательной среды.

*Ключевые слова:* педагогическое лидерство, образовательная среда, эффективное обучение.

**Viktoriia Soroka,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
icopoka.vika@gmail.com  
SPIN-code eLibrary: 8955-5454

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **The role of pedagogical leadership in the process of forming an effective educational environment**

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the role of a teacher as a leader in an effective educational process. In the modern educational space, the traditional role of the teacher as a leader is increasingly questioned by students. The widespread use of technology allows students to access information independently, which contributes to the formation of a dismissive attitude towards teachers. This article discusses pedagogical leadership, its characteristics and its importance for creating a productive educational environment.

**Keywords:** pedagogical leadership; educational environment; effective learning.

В наше время лидерство учителя для учеников теряется с каждым годом. Это связано с изменением мировоззрения нового поколения. Раньше учителя считались людьми, которые много знают и многому могут научить, что к ним нужно прислушиваться и быть примером для подражания. Сейчас же век технологий, когда ученик может самостоятельно изучать важные и интересные вопросы в интернете. В связи с этим возникает пренебрежительное отношение к учителю и его предмету [4]. Ученики могут почерпнуть в интернет-сети много ненужной и лишней информации и использовать ее в качестве контраргументов для учителя.

Давление на учителя оказывают и родители учеников. Многие из них очень сильно переживают за своих детей и чаще всего в первую очередь винят учителей, а не до конца разбираются в проблеме. Сейчас в школе наблюдается тенденция к отстаиванию собственных прав. Многие ученики могут нагрубить учителям, запретив трогать их вещи (например, телефон, который отвлекает от учебного процесса). Кроме того, школьники постепенно теряют мотивацию к учебе. Поскольку сейчас век технологий, развития блоггинга и фриланса, многие школьники не планируют поступать в университет, а хотят стать известным человеком в интернете [7]. Из-за этого они могут полностью пренебречь учебой и игнорировать учителя, так как считают, что он им не понадобится.

Чтобы полностью разобраться в этой теме, важно изучить ее с самого начала, поэтому необходимо понять, что такое лидерство в целом.

«Лидерство – это способность руководителя оказывать влияние на отдельных людей или группы людей, направленное на эффективное достижение целей организации» [1; 8]. Это означает, что для того, чтобы быть хорошим лидером, необходим набор определенных качеств, которые помогут влиять на людей таким образом, чтобы они доверяли лидеру и следовали за ним. Получается, что для того, чтобы быть авторитетным преподавателем-лидером, необходимо обладать множеством навыков и умений, чтобы завоевать уважение учеников.

Российский педагог, профессор А.Г. Каспржак и его коллеги в своей статье описывают влияние лидерства учителя на учеников [5]. В 2013 году было проведено международное исследование TALIS, организованное OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) и направленное на изучение различных аспектов школьной образовательной среды. Этот анализ помог выявить общий образ учителей и директоров школ, изучить их педагогическую практику и профессиональные навыки. Это международное исследование подразумевает перечень вопросов, направленных на выявление лидерских качеств учителей. То есть, как учитель контактирует с учениками, какую поддержку он им оказывает, какие отношения складываются у учителя с родителями учеников. Такие исследования проводятся каждые пять лет. Результаты показывают, что в среднем 73 % учителей из стран-участников считают, что оказывают значительное влияние на развитие школы в качестве лидера, в России данный показатель составлял 68 %, при этом 62 % педагогов в России ощущают потребность в развитии лидерских качеств (средний показатель OECD – 56 %). Ключевые аспекты лидерства включают совместное принятие решений с учениками (81 % в OECD), вовлечение родителей (76 %) и развитие ученического самоуправления (68 %). Российские показатели близки к международным, но демонстрируют небольшое отставание в области распределенного лидерства. Данные исследование и результаты подтверждает выводы А.Г. Каспржака о связи учительского лидерства с успеваемостью учащихся и школьной средой.

На наш взгляд, преподаватель в лице лидера оказывает достаточно большое влияние на формирование эффективной образовательной среды. От преподавателя и его лидерских способностей напрямую зависит успеваемость школьников. Эффективные методы преподавания, используемые учителями, способствуют созданию и поддержанию благоприятных условий. Эти условия помогают ученикам чувствовать

себя комфортно и в полной мере развивать свои навыки и способности. Педагогическое лидерство оказывает влияние не только в рамках конкретных класса или школы, но и за их пределами [9].

Следует обратить внимание на важность лидерства как ключевого фактора для поддержания эффективной образовательной среды. В своей статье О.Б. Михайлова пишет, что для развития лидерских качеств и навыков педагогов необходимо внедрять специальные образовательные программы, направленные на формирование соответствующих качеств личности [5].

Благодаря исследованию и анализу того, как проявляют лидерские способности учителя анализируемой школы, удалось выявить эффективные и работающие методы и формы развития ряда их способностей. Наличие подобных исследований помогает анализировать образовательную среду и выявлять наиболее работающие методы обучения, способствует развитию психолого-педагогических технологий, которые будут специально направлены на развитие лидерских качеств у учителей и учеников.

В книге «Умелый учитель: формирование ваших педагогических навыков» Джона Сапфира (2008) представлен ряд методов преподавания, которые считаются эффективными для формирования образовательной среды и поддержания лидерства учителя [6]: 1) Установка конкретных и чётких правил и ожиданий (для создания максимально эффективного образовательного процесса важно применение ряда правил и ожиданий от действий учеников); 2) участие со стороны учащихся (важно интегрировать в учебный процесс различные интерактивные техники, что позволит в большей степени погрузить учеников в учебный процесс); 3) обратная связь и рефлексия (важно получать обратную связь от учеников, чтобы в дальнейшем использовать эту информацию для улучшения образовательного процесса).

В заключение можно сказать, что роль педагогического лидерства очень важна и имеет огромное значение в формировании эффективной образовательной среды [2; 3]. Именно учитель является главным наставником и проводником в процессе целенаправленного учебно-воспитательного процесса. Важно отметить, одной из самых важных задач педагога-лидера является организация и поддержание образовательной среды, в которой необходимо обращать внимание на многие аспекты, например, личностные качества и возможности учащихся.

Также необходимо создать такую обстановку в классе, чтобы у учеников появилось желание узнавать что-то новое и совершенствовать свои навыки. Важно не забывать о коммуникативных навыках и умении поддержать учеников в трудную минуту. Важно общаться с учениками, чтобы полностью понять их состояние, чувства и желания. Особенно для подростков важно установить хороший коммуникативный контакт, доверительную связь.

Роль педагогического лидерства очень важна в формировании эффективной образовательной среды, ведь именно благодаря этому у учеников есть силы и мотивация что-то делать, изобретать, узнавать новое.

### *Литература*

1. *Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Шишкина М.Е.* Педагогическое лидерство как ресурс для развития системы образования и проекта измерения // *Образование и саморазвитие*. 2019. № 14. С. 68–79.
2. *Комарова Е.В., Редина Н.И., Шмелева С.А.* Лидерство: для студентов высших учебных заведений // *Днепропетровск: ДГФА*, 2008. 286 с.
3. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства. М.: Статут, 2007. 278 с.
4. *Кузякин А.П.* Что такое лидер и лидерство? // *Образование*. 2000. № 4. С. 89–99.
5. *Михайлова О.Б.* Лидерство и инновационность как стратегия развития современной педагогики // *Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагогики: современное состояние и системная практика: сб. статей / Под ред. Л.М. Митиной*. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 46–50.
6. *Махаева Г.М., Пителаури Э.М.* Школа как фактор педагогического воздействия на процесс воспитания лидерских качеств подростка // *Известия ДГПУ*. 2014. № 2. С. 60–66.
7. *Нерадовская О.Р., Стародубцев В.А.* Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // *Педагогическое образование в России*. 2024. № 1. С. 117–129.
8. *Савина Н.В.* Лидерство в сфере образования // *Европейские исследования*. 2016. С. 78–79
9. *Hsieh C.C., Tai S.E., Li H.C.* Impact of school leadership on teacher innovativeness: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018 // *Asia Pacific Journal of Education*. 2024. С. 1–18.

**Строкова В.В.,**  
курсант 3П курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
strocha.lera@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 8781-5444

Научный руководитель: **Голубкина А.М.,**  
старший лейтенант полиции  
SPIN-код eLibrary: 2377-3433

### **Влияние семьи и близкого окружения на формирование отклоняющегося поведения у детей и подростков**

***Аннотация.*** В данной статье исследуется влияние семейного окружения на формирование девиантного поведения у детей и подростков. Семья играет важнейшую роль в развитии личности ребёнка, формировании его нравственности и социальных ролей. Семьи, характеризующиеся деструктивными взаимоотношениями, низким моральным уровнем и криминальной активностью, относятся к категории неблагополучных. Данные семейные структуры отличаются наличием постоянных конфликтов, пренебрежением общепринятыми нормами морали и вовлеченностью в противозаконную деятельность, они могут способствовать развитию отклоняющегося поведения у детей и подростков. В этой работе рассматриваются структура семьи, стиль воспитания, уровень эмоциональной поддержки и социально-экономические факторы. Также представлено эмпирическое исследование, его результаты, которые подтверждают связь между семьей и девиантным поведением.

***Ключевые слова:*** поведение, семья, подростки, окружение, влияние.

**Valeria Stroкова,**  
3<sup>rd</sup> year cadet of Specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
strocha.lera@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 8781-5444

Academic adviser: **Anna Golubkina,**  
senior police lieutenant  
SPIN-code eLibrary: 2377-3433

## **The influence of family and close environment on the formation of deviant behavior in children and adolescents**

**Abstract.** This article examines the influence of the family environment on the formation of deviant behavior in children and adolescents. The family plays a crucial role in the development of a child's personality, the formation of his morality and social roles. Families characterized by destructive relationships, low moral standards, and criminal activity are classified as dysfunctional. These family structures are characterized by the presence of constant conflicts, disregard for generally accepted moral norms and involvement in illegal activities, they can contribute to the development of deviant behavior in children and adolescents. This work examines the family structure, parenting style, level of emotional support, and socio-economic factors. An empirical study is also presented, with its results confirming the link between family and deviant behavior.

**Keywords:** behavior, family, teenagers, environment, influence.

Девиантное поведение у детей и подростков является актуальной и ключевой проблемой в современном мире. Такое поведение включает в себя действия, отклоняющиеся от социальных норм и правил, например, агрессия, правонарушения, преступления и другие действия асоциального поведения у подростков. Одним из важных факторов, которые влияют на развитие девиантного поведения является семейное окружение людей. Семья играет огромную роль в социализации ребенка, формировании его ценностей, норм и моделей поведения.

Семейное окружение оказывает большое влияние на социально-психологическое развитие детей. Возможно несколько стилей к воспитанию и обучению (авторитарный, демократический, попустительский), которые, как показывают исследования, непосредственно влияют на поведение человека. Например, авторитарный стиль может привести к следующим последствиям: постоянный страх наказания; низкой самооценке; к замкнутости, дети будут бояться выражать свои чувства и эмоции; также бывают проблемы с навыками коммуникации, общения. Попустительский стиль также может привести к негативным последствиям, например, дети становятся эгоистичными и непослушными; могут не уметь устанавливать здоровые отношения с другими людьми; более того, такой стиль воспитания может привести к вредным привычкам, что потом может сказаться на их будущем.

Рассмотрим ключевые факторы влияния семьи на девиантное поведение. Структура семьи чаще всего говорит, о том какие проблемы могут возникать, неполные семьи или семьи, где постоянно присутствуют конфликтные ситуации, могут способствовать возникновению отклоняющегося поведения. Про стили уже сказано, но еще раз повторим, что они играют не маленькую роль в воспитании и могут приводить к негативным последствиям. Психологический климат в семье, дети, которые недостаточно, по их мнению, получают любви и уважения, чаще проявляют девиантные наклонности. Социально-экономический статус также имеет сильное влияние на поведение, так как низкий уровень дохода может сопровождаться напряженной обстановкой в семье и отсутствием возможности для полноценного воспитания.

Чтобы подтвердить свой теоретический материал, было проведено эмпирическое исследование среди двухсот детей и подростков в возрасте от 10 лет до 17 лет. Участники исследования были разделены на несколько групп. Представителями первой группы стали ребята с признаками девиантного поведения. Лицами второй группы являются дети без признаков отклоняющегося поведения. В форме исследования использовалось анкетирование, для оценки разных аспектов, например, уровня психологического климата в семье, структуры семьи, стилей воспитания и социального-экономического статуса. В результате этого исследования мы можем сказать, что около 65 % детей с девиантным поведением, воспитывались в неполных семьях. 70 % родителей, у которых подростки с отклоняющимся поведением, использовали авторитарный стиль общения. 80 % ребят, которые имеют проблемы,

сообщали о недостатке внимания и эмоциональной поддержки со стороны своих родителей. Процент семей с детьми, проявляющими девиантное поведение из-за плохого материального обеспечения, стал 60 %, такие семьи находились ниже уровня бедности.

Результаты исследования доказали, что семейное окружение играет ключевую роль в воспитании детей с асоциальным поведением. Климат в семье, структура, экономическое благополучие, стили общения, все это сильно влияет на образ жизни ребенка.

В заключении можно сказать, что близкий круг общения имеет особое влияние на детей, подростков и их жизнь. Все это носит комплексный, многогранный характер и нуждается в более обширном изучении. Для предотвращения и профилактики девиантного поведения, важно включать работу с родителями, которая направлена на проработку адекватной психологической атмосферы в семье и ее поддержание. Возможно разработать определенные программы или технику общения со своими детьми, которые помогут им освоить все необходимые навыки воспитания и оказания поддержки несовершеннолетним.

### *Литература*

1. Зуйкова А.А. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей // Портрет инспектора по делам несовершеннолетних: сб. научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 31 мая 2023. М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2023. С. 69–74.

**Сухарева В.А.,**  
курсант 4 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
varvar-2004@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 3110-0689

Научный руководитель: **Никитская Е.А.,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary:5590-7283

### **Профессиональная мотивация молодых сотрудников ОВД к выполнению служебных обязанностей**

***Аннотация.*** В статье рассматриваются внешняя и внутренняя мотивация молодых сотрудников ОВД в процессе их обучения, анализ особенностей проявления этих типов мотивации у молодых работников, а также предложение методов формирования их мотивации, направленной на достижение профессионализма. Высокая профессиональная мотивация – ключевой фактор для успешной работы сотрудников ОВД, особенно на самом первом этапе службы. Молодым сотрудникам ОВД необходимо не только приобрести профессиональные навыки в образовательных организациях МВД России, но и принять специфику службы, наладить взаимодействие в коллективе и самореализовываться в ходе службы. Начинающие свой путь сталкиваются с такими затруднениями, как проблемы с освоением знаний, умений, навыков, дисциплиной или взаимодействием, которые могут негативно сказаться на эффективности их работы. Поэтому мотивация является важным условием не только успешной адаптации, но и надежного исполнения служебного долга на протяжении всей карьеры.

***Ключевые слова:*** сотрудник ОВД, профессиональная мотивация, уровень и структура мотивации.

**Varvara Sukhareva,**  
4<sup>th</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
varvar-2004@mail.ru  
SPIN-code eLibrary: 3110-0689

Academic Adviser: **Ekaterina Nikitskaya,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5590-7283

## **Professional motivation of young police officers to perform their official duties**

**Abstract.** The article examines the external and internal motivation of young employees of the Department of Internal Affairs in the process of their training, analyzes the features of the manifestation of these types of motivation in young employees, as well as suggests methods for the formation of their motivation aimed at achieving professionalism. High professional motivation is a key factor for the successful work of police officers, especially at the very first stage of service. Young employees of the Department of Internal Affairs need not only to acquire professional skills in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, but also to accept the specifics of the service, establish teamwork and self-actualize during the service. Beginners face difficulties such as problems with mastering knowledge, skills, discipline or interaction, which can negatively affect the effectiveness of their work. Therefore, motivation is an important condition not only for successful adaptation, but also for reliable performance of official duties throughout your career.

**Keywords:** police officer, professional motivation, level and structure of motivation.

Сотрудники органов внутренних дел подвергаются значительному давлению, обусловленному множеством факторов, включая требования начальства, рамки законодательства, влияние человеческого фактора и необходимость принимать решения, связанные с выбором между

собственной безопасностью и безопасностью граждан. Кроме того, помимо высоких требований к физическому и психологическому состоянию, к служащим предъявляется целый ряд норм, определяющих их поведение во время выполнения служебных обязанностей. Постоянные сообщения в СМИ о терактах, нападениях и убийствах свидетельствуют о высоком уровне насилия, что усложняет выполнение служебных обязанностей сотрудниками, защищающими граждан от ежедневных угроз. В этой связи, принципиально важно понять мотивы, которыми руководствуются люди, выбирающие такую опасную, непредсказуемую и связанную с постоянным риском работу. Современные тенденции в развитии преступности требуют разработки инновационных методов физического, психологического и информационного противодействия как в стандартных, так и в экстремальных условиях оперативной деятельности. К уже известным источникам угроз общественной безопасности добавляются новые, специфические факторы экстремальности, включая различные формы экстремизма и терроризма. Своевременное выявление и пресечение правонарушений требуют от сотрудников ОВД исключительной внимательности, бдительности, гибкости в режиме работы, устойчивости к длительным психоэмоциональным нагрузкам и способности к рациональному мышлению. Несмотря на теоретическую проработку вопросов профессиональной мотивации и исследований служебной деятельности в системе МВД, изучению мотивов личности сотрудников уделяется недостаточно внимания, что препятствует эффективному решению кадровых и управленческих задач, связанных с формированием кадрового резерва и подбором персонала [4]. К сожалению, мы нередко сталкиваемся со случаями «срывов» среди сотрудников полиции, которые приводят к трагическим последствиям, таким как нападения на граждан или самоубийства. Эти примеры свидетельствуют о том, что сотрудники не всегда готовы к возлагаемой на них ответственности, недооценивают важность своей роли и не осознают последствий своих действий.

Изучение профессиональной мотивации развивалось в рамках различных научных дисциплин, пройдя путь от ранних психологических теорий до современных междисциплинарных исследований. В начале, акцент делался на внешние стимулы, в частности экономические, и применялся принцип «кнута и пряника». Это нашло отражение в работах представителей классической школы управления. Постепенно, с развитием психологии и социологии, фокус внимания сместился на

внутренние мотивы и потребности человека, влияющие на его отношение к работе. Значительный вклад в это понимание внесли гуманистические психологи А. Маслоу и К. Роджерс, которые подчеркнули важность самореализации и личностного роста. В дальнейшем, исследования расширили область изучения мотивации, охватив такое, как потребность в достижениях, справедливость в организации, организационная культура и самооценка. В настоящее время, профессиональная мотивация рассматривается как динамичное явление, зависящее от множества индивидуальных особенностей.

Повышение профессионально-значимой мотивации сотрудников является одним из ключевых направлений совершенствования обучения молодых сотрудников органов внутренних дел и неотъемлемой частью их профессиональной компетентности. В настоящее время большое внимание уделяется психологической подготовке, поскольку она оказывает значительное влияние на эффективность обучения и службы. Психологическая подготовка в органах внутренних дел представляет собой специализированную форму психологической поддержки, которая интегрирована в общую профессиональную подготовку и включает в себя все этапы службы. Она реализуется в рамках первоначальной, боевой и служебной подготовки, а также переподготовки и повышения квалификации. В практике используются различные термины, такие как «профессионально-психологическая», «морально-психологическая подготовка» и «морально-психологическое обеспечение». Теоретической основой психологической подготовки является подход В.М. Поздняковой, который определяет ее как процесс, направленный на развитие мотивационного, познавательного-прогностического, эмоционально-волевого и психодинамического компонентов личности [8]. Таким образом, психологическая подготовка и повышение мотивации сотрудников ОВД – это комплексная деятельность, направленная на формирование, развитие и активизацию этих качеств, необходимых для эффективного выполнения служебных задач.

Таким образом, специфика службы в органах внутренних дел предъявляет особые требования к мотивационной сфере и личности сотрудника в целом. Эффективность выполнения им учебных и служебных обязанностей напрямую зависит от уровня развития его профессиональных качеств и степени мотивированности, направленной на успешное решение различных задач.

Выдвинем следующую гипотезу о том, если на первых этапах служебной деятельности у молодых сотрудников органов внутренних дел высокий уровень внешней мотивации, то это стимулируется социальными льготами и теми возможностями, которые предоставляет государство. Для ее подтверждения мы выбрали метод тестирования. Его преимуществами являются стандартизация условий и результатов, оперативность и экономичность, количественный дифференцированный характер оценки, оптимальная трудность, надежность, а также возможность компьютеризации. Для проведения эмпирического исследования были выбраны следующие методики и методы.

1. «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Зампфира в модификации А.А. Реана). Данная методика позволяет определить вид мотивации: внутренняя, внешняя положительная, внешняя отрицательная.

2. «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман). Указанная методика направлена на изучение мотивационной структуры личности сотрудника ОВД.

Экспериментальной базой является Институт психологии служебной деятельности Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. В исследовании приняли участие 24 курсантов (7 юношей и 17 девушек).

Результаты, полученные при проведении методики «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Зампфира в модификации А.А. Реана) представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты изучения мотивации молодых сотрудников органов внутренних дел**

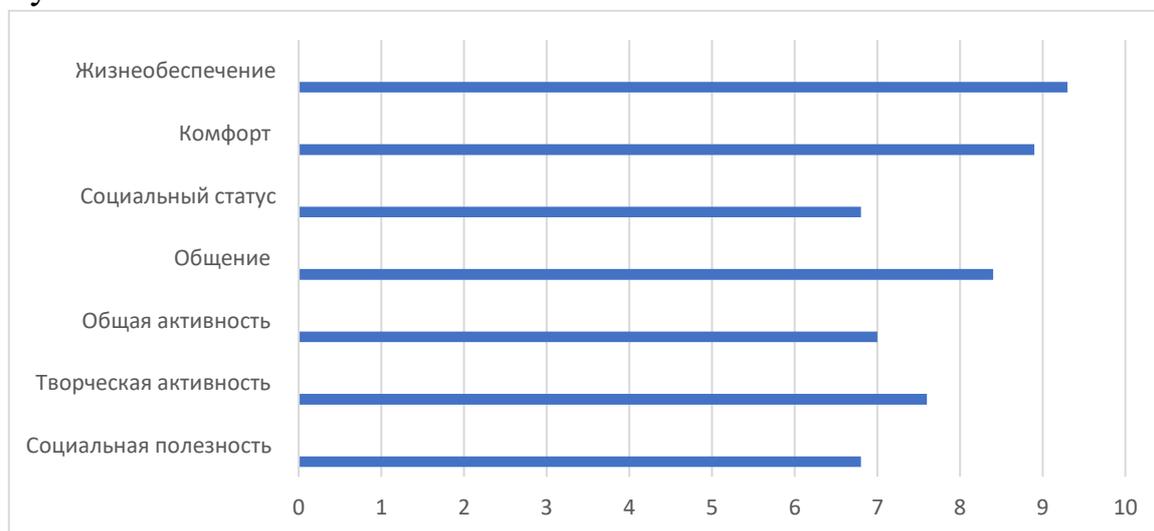
<b>Мотивация</b>	<b>Уровень развития мотивации</b>	<b>Количество сотрудников в %</b>
<b>Внешняя положительная</b>	Высокий	40
	Средний	27
<b>Внешняя отрицательная</b>	Высокий	10
	Средний	12
<b>Внутренняя</b>	Высокий	9
	Средний	10

Анализ данных таблицы 1 выявил, что лишь небольшая доля курсантов (9 %) демонстрирует высокий уровень внутренней мотивации, связанной со стремлением к самореализации в учебе и службе. На начальном этапе служебной деятельности многое неизвестно, что вселяет

страх в головы курсантов образовательных организаций МВД России. Их привычный образ жизни перестраивается, появляются новое окружение, приоритеты, обязанности. Средний уровень внутренней мотивации был зафиксирован у 10 % респондентов. Значительно большее количество испытуемых (40 %) характеризуется высоким уровнем внешней положительной мотивации, где главными стимулами выступают стремление к социальному статусу и карьерный рост. Предположим, что это связано с одним из основных стимулов при поступлении на службу в органы внутренних дел, так как основные ее стороны неопытному человеку не известны. Средний уровень этой категории мотивации наблюдается у 27 % молодых сотрудников ОВД. При этом, высокий уровень внешней отрицательной мотивации, ориентированной на избегание неудач, продемонстрировали 10 % курсантов, а средний уровень – 12 % сотрудников.

Таким образом, у большинства молодых сотрудников доминирует внешняя положительная мотивация, направленная на достижение успеха, продвижение по службе и карьерный рост.

Перейдем к результатам по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), которые продемонстрированы на рисунке.



**Рис. 1.** Показатели изучения мотивационной структуры личности ОВД

При оценке значимых потребностей сотрудников установлено, что жизнеобеспечение (9,3 %), комфорт (8,9 %) и общение (8,4 %) являются наиболее значимыми, в то время как общая активность (7 %), творческая активность (7,6 %) и социальная полезность/статус (6,8 %) имеют меньшую приоритетность. Данные результаты указывают на то, что у

молодых сотрудников ОВД явно преобладают мотивы, ориентированные на создание комфортных жизненных условий и удовлетворение потребности в общении, тогда как стремление к самореализации выражено относительно слабее. Это может быть связано с романтическими представлениями о службе или отсутствием достаточного опыта в практических органах во время служебной деятельности.

Результаты, полученные с помощью данной методики, демонстрирует основной мотив выбора профессии молодых сотрудника органов внутренних дел иметь социальные льготы, стабильный заработок и пр.

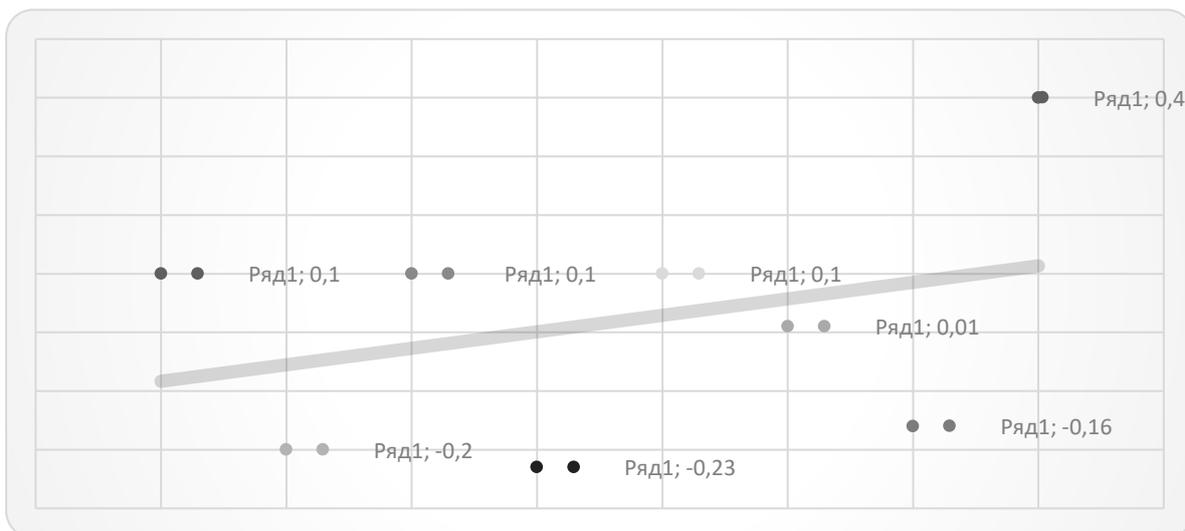
Проведем корреляционный анализ данных, полученных по двум методика с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена, позволяющим определить силу и направление корреляционной связи между признаками.

*Таблица 2*

**Корреляционный анализ методик «Структура мотивации трудовой деятельности», «Диагностика мотивационной структуры личности»**

	Мотивационная структура личности
Структура мотивации трудовой деятельности	<b>0,86</b>

В представленной таблице 2 зафиксировано наличие прямой положительной статистической связи между показателями: мотивационной структурой личности и структурой мотивации трудовой деятельности (0,86). Для более наглядного представления, построим график корреляционных связей (рис. 2).



**Рис. 2.** Корреляционные связи между показателями методик «Структура мотивации трудовой деятельности», «Диагностика мотивационной структуры личности»

Представленные результаты позволяют утверждать: имеется сильная положительная связь между показателями двух методик, что подтверждает взаимосвязь уровня мотивации и ее структуры.

По всем выше полученным данным, мы можем сказать следующее – на этапе обучения и становление на путь служебной деятельности, молодые сотрудники обладают высокой мотивацией к достижению своих целей, успеха во всех начинаниях, карьерному росту и стабильности в будущем.

Проведенный анализ показал, что большинство молодых сотрудников ОВД имеют внешнюю положительную мотивацию к службе и в целом позитивное к ней отношение. Основными причинами выбора данной профессии являются материальные блага, такие как льготы и стабильный заработок, а также возможность раннего выхода на пенсию. Внешняя отрицательная мотивация, основанная на стремлении избежать неудач, присутствует лишь у 8 % респондентов. Однако, внутренняя мотивация, связанная с интересом к профессии и желанием помогать людям, у большинства сотрудников, за исключением стремления к стабильности, развита недостаточно. В результате, служба часто воспринимается не как возможность служения обществу и закону, а как гарантия личного благополучия. В связи с этим, формирование внутренней положительной мотивации у молодых сотрудников, обучающихся в системе МВД, является важной задачей, которая

напрямую повлияет на их профессиональную эффективность. Для решения этой задачи предлагается комплекс мер, включающий адаптационно-мотивационные тренинги и профессиональную психодиагностику.

В том числе, корреляционный анализ показал взаимосвязи между уровнем мотивационной сферы и структуры мотивации личности. Полученные положительные прямые связи позволяют утверждать: уровень мотивации влияет на ее структуру. В нашем случае, внешняя положительная мотивация напрямую связана с социальным положением, льготами и продвижением по службе.

### *Литература*

1. *Акимова А.Ю., Обознов А.А., Петрович Д.Л.* Субъективное профессиональное благополучие специалистов железнодорожного транспорта (на примере машинистов и помощников машиниста локомотива) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 20–35.
2. *Бугров П.П.* Психологические особенности профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел // Актуальные исследования. 2020. № 9 (12). Ч. II. С. 111–116.
3. *Нежкина Л.Ю.* Изучение профессиональной мотивации сотрудников органов внутренних дел // Евразийский юридический журнал. 2017. № 11 (114). С. 346–348.
4. *Никитина Л.Н.* Мотивационно-ценностная сторона личности как основа формирования имиджа сотрудников органов внутренних дел // Вестник Самарского юридического института. 2020. № 1 (37). С. 119–123.
5. *Никитская Е.А.* Социальное воспитание как вариативная составляющая профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в различных типах учреждений высшего образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. № 2 (94). С. 19–23.
6. *Светлакова Е.В.* Профессиональная мотивация сотрудников полиции на стадии профессионального становления // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2019. № 2 (13). С. 84–89.
7. *Ульянова О.А.* Психологическая подготовка лиц, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по

должности служащего «Полицейский»: учебно-методическое пособие. М.: Академия управления МВД России, 2021. 140 с.

8. *Широкобокова А.А., Дорошенко О.М.* Особенности процесса адаптации курсантов в образовательных организациях системы МВД России // Актуальные проблемы адаптации курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к условиям профессиональной деятельности: Всероссийская научно-практическая конференция: сборник научных трудов. Москва, 30 марта 2023 / сост. Д.А. Пустовитова. М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2023. С. 99–101.

**Терехина С.А.,**  
студент 2 курса бакалавриата,  
Институт международного образования,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
terehinasa2005@gmail.com  
SPIN-код eLibrary: 2357-0345

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Формирование экологической культуры у школьников в КНР**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности школьного экологического образования в КНР. Подчеркивается важность повышения осведомленности и внедрения инициатив, направленных на решение актуальных задач школьного экологического образования. Также включен обзор понятий «экологическое образование» и «экологическая культура». Особое внимание уделяется принципам Рамочной Конвенции ООН об изменении климата и образовательным реформам, начатым в КНР с 1979 года. В исследовании констатируется, что экологическое образование с каждым днем становится важной частью школьной программы в КНР и способствует развитию ответственности подрастающего поколения за сохранение окружающей среды.

*Ключевые слова:* школьники; экологическое образование; Китай; образование; охрана окружающей среды; экологическая культура; учебная программа.

**Sofya Terehina,**  
2<sup>nd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of International Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
terehinasa2005@gmail.com  
SPIN-кодеLibrary: 2357-0345

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-кодеLibrary: 9948-7042

## Formation of ecological culture among schoolchildren in China

**Abstract.** This article examines global environmental issues and their coverage in education among Southeast Asian schoolchildren. The importance of raising awareness and implementing initiatives aimed at addressing current challenges will be highlighted. An overview of the concepts of «environmental education» and «environmental culture» is also included. Special attention is paid to the principles of the UN Framework Convention on Climate Change and the educational reforms initiated since 1979. The article focuses on the fact that environmental education is becoming an important part of the school curriculum every day and contributes to the development of responsibility for environmental conservation.

**Keywords:** school students; environmental education; China; education; environmental protection; environmental culture; curriculum.

В современном мире существует масса глобальных проблем, включая экологическую. Разрушение озонового слоя, загрязнение атмосферного воздуха и водных ресурсов – реальные угрозы для жизни человечества. Каждый день жители Китая сталкиваются с такими экологическими проблемами, как смог и ухудшение природной среды. Для решения этих проблем были введены образовательные меры. Они способствуют не только получению средств для решения экологических задач, но и повышению экологической осведомленности [4].

Ученые из Китая по-разному определяют понятие «экологическое образование». Большинство считает, что основная идея заключается в популяризации базовых знаний об экологической науке, осведомленности и этике учащихся. Другие полагают, что концепция этого термина заключается в самих знаниях об окружающей среде и понимании ее охраны в целом. «Экологическое образование – один из основных путей решения существующих экологических проблем, их предупреждения, реализации устойчивого развития» [4, с. 84].

Говоря о понятии «экологическая культура», то оно выражает органически целостное сознание неразрывного взаимодействия между человеком и природой.

В связи с быстрым развитием экономической сферы в Китае, требуется повышать экологическую осведомленность среди общества. Для этого нужно развивать экологическую грамотность и создавать «зеленые» инициативы.

Исследования показывают, что экологическая составляющая образования в Китае развивается уже почти 40 лет, учитывая культурные и философские особенности страны [6, с. 116]. С расширением международных связей и развитием экологической дипломатии образовательная политика Китая приобрела глобальный характер, связанный с устойчивым развитием. В основе методологии лежат различные педагогические подходы, такие как этико-цивилизационный, системный и другие.

На международных форумах в Китае были обозначены основные задачи экологического просвещения для молодых людей, которые были приняты мировым сообществом. Эти задачи включают в себя: формирование уважительного отношения к природе; развитие понимания, эмоций и эстетического восприятия окружающей среды; воспитание чувства долга за сохранение природы; формирование научного мировоззрения, ориентированного на глобальные проблемы [1, с. 19]. Благодаря новым идеям в создании учебных программ, обучении и управлении, экологическое образование сегодня стало неотъемлемой частью школьной программы в Китае.

На сегодняшний день экологическое образование в Китайской Народной Республике базируется на принципах и целях Рамочной Конвенции ООН об изменении климата 1992 года [5, с. 61], в которой особое внимание было уделено проблемам, которые касаются уменьшения доли ископаемого топлива, стабилизации выбросов парниковых газов и риска снижения биологического разнообразия морских обитателей. Следует отметить, что именно эти знания об охране окружающей среды стали главными составляющими экологического образования в школах КНР. Благодаря этому школьники могут лучше понять, как важно поддерживать гармонию между природой и человеком. Это также поможет продвигать ценности и привычки, способствующие устойчивому развитию.

В 1979 году, после того как в КНР был принят Закон об охране окружающей среды, Государственным Советом была выдвинута инициатива о внедрении образовательных программ экологической направленности в начальной и средней школе, реализованная первоначально на экспериментальной, а впоследствии на обязательной основе [2, с. 16].

Проведенное исследование показало, что правительство Китая активно работает над тем, чтобы повысить уровень экологической

грамотности населения, особенно среди молодежи. Для этого была создана система экологического образования, которая охватывает все уровни обучения – от начальной школы до университетов. Эта система направлена на формирование у граждан понимания важности заботы об окружающей среде и включает в себя как школьное, так и дополнительное образование. Благодаря такому подходу к образовательной системе забота об окружающей среде у граждан КНР становится неотъемлемой частью их жизни. Каждый чувствует свой вклад и ответственность перед будущим поколением. Однако предстоит еще многое сделать для повышения уровня экологической грамотности населения. Необходимо, чтобы люди осознавали важность экологических проблем и знали, как их решать.

Впоследствии в высших учебных заведениях Китая были созданы центры, посвященные экологическому образованию. С этой же целью были организованы экологические практико-ориентированные семинары. Каждая школа разработала свою уникальную программу экологического образования. Помимо общеобразовательных школ, более сорока средних профессиональных училищ и сотни профессионально-технических училищ в Китае сегодня предлагают специальности по охране окружающей среды. 140 университетов, таких как Пекинский университет, Политехнический институт Цинхуа, Народный университет, Пекинский педагогический университет, Нанкинский университет, Университет Тунцзи и Уханьский университет, открыли факультеты или учредили специальности в области наук об окружающей среде [3, с. 66].

На сегодняшний день в КНР эко-просвещение совершенствуется, закрепляется как теоретическими, так и практическими знаниями, формируется экологически-правильное общество.

### *Литература*

1. *Андрющенко А.И.* Экологическое образование в школах Китая // *Цивилизация знаний.* 2015. № 2. С. 18–20.
2. *Борисенков В.П., Юйхань М.* Особенности формирования экологического поведения учащихся в начальной школе России и Китая // *Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование.* 2022. № 1. С. 15–32.
3. *Раднаева В.Ю., Санжиева Е.Г.* Экологическая культура в образовании современного Китая // *Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры.* 2020. № 4. С. 63–68.

4. *Синь М.* Законодательство об экологическом образовании в Китае // *Право и государство: теория и практика.* 2017. № 10(154). С. 83–89.
5. *Суриноква К.Ю.* Экологическое образование Китая как одна из главных целей в области устойчивого развития // *Россия в глобальном мире.* 2019. № 14–15(37–38). С. 61–68.
6. *Юйхань М.* Экологический компонент в системе непрерывного образования в КНР // *Непрерывное образование: XXI век.* 2022. № 2(38). С. 102–117.

**Тиранова В.Ю.,**  
курсант 2 курса специалитета,  
Институт психологии служебной деятельности ОВД,  
ФГКОУ ВО «Московский университет  
Министерства внутренних дел Российской Федерации  
имени В.Я. Кикотя»;  
tiranova.vika@mail.ru  
SPIN-код eLibrary: 2951-0413

Научный руководитель: **Зуйкова А.А.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 8504-4546

## **Роль информационных технологий в социализации детей и подростков: преимущества и недостатки**

*Аннотация.* В данной статье мы рассмотрим роль информационных технологий в социализации детей и подростков, акцентируя внимание на преимуществах и недостатках, которые они несут. Современное поколение растёт в условиях, когда цифровые устройства стали повседневностью, и это взаимодействие с виртуальной средой формирует новые модели общения и взаимодействия. Мы проанализируем, как информационные технологии могут обогащать социальный опыт молодых людей, предоставляя доступ к разнообразной информации и возможностям для общения, и в то же время рассмотрим потенциальные риски, связанные с зависимостью от технологий и уменьшением качества личных взаимодействий. Цель данной статьи заключается в выявлении нюансов влияния технологий на социализацию подрастающего поколения, чтобы понять, как эти изменения формируют их восприятие мира и межличностные отношения.

*Ключевые слова:* технология, психологический процесс, социализация, мышление, самообразования, мивоззрение.

**Victoria Taranova,**  
2<sup>nd</sup> year cadet of the specialty,  
Institute of Psychology of Service Activities of Internal Affairs Bodies,  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation named after V.Y. Kikot;  
tiranova.vika@mail.ru  
SPIN-code eLibrary: 2951-0413

Academic adviser: **Anna Zuikova,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary:8504-4546

## **The role of information technology in the socialization of children and adolescents: advantages and disadvantages**

**Abstract.** In this article, we will look at the role of information technology in the socialization of children and adolescents, focusing on the advantages and disadvantages that they carry. The modern generation is growing up in an environment where digital devices have become everyday, and this interaction with the virtual environment forms new models of communication and interaction. We will analyze how information technology can enrich the social experience of young people by providing access to a variety of information and communication opportunities, while at the same time considering the potential risks associated with dependence on technology and a decrease in the quality of personal interactions. The purpose of this article is to identify the nuances of the impact of technology on the socialization of the younger generation in order to understand how these changes shape their perception of the world and interpersonal relationships.

**Keywords:** technology, psychological process, socialization, thinking, self-education, worldview.

Стремительные изменения в сфере технологий оказали значительное воздействие на процессы социализации молодежи. В связи с этим возникает необходимость всестороннего анализа новых явлений, понятий и терминов, возникающих на текущем этапе развития общества. Исследования в области информационно-коммуникационных технологий подчеркивают их роль как ключевых инструментов социализации. В

условиях цифровой эпохи онлайн-ресурсы начинают соперничать с традиционными институтами, такими как семья и образовательные учреждения. Данный феномен привел к формированию целостного понятийного аппарата, который характеризует цифровую социализацию как уникальный культурный, социальный, педагогический и психологический процесс [4].

Термин «цифровая социализация» был предложен Джонатаном Смитом в 2014 году и стал основой для его исследования, направленного на изучение трансформаций ценностной системы молодежи при использовании Интернета. Полученные результаты демонстрируют, как активное взаимодействие подростков с интернетом для образовательных, коммуникационных и развлекательных целей влияет на их выбор профессии и развитие зрелых межличностных отношений. Цифровая социализация определяется как процесс формирования у молодежи ценностных ориентаций, связанных с использованием цифровых медиа и интернет-пространства [3].

Сегодня молодежь находится в постоянном окружении гаджетов и новых технологий, что существенно влияет на их процесс социализации. В современном обществе цифровая реальность предоставляет молодым людям уникальные возможности для обучения и саморазвития. Однако следует помнить, что это также может привести к возникновению различных социальных и психологических проблем.

Интернет-медиа стали неотъемлемой частью современного общества, исследователи в разных странах подчеркивают их важное влияние на социализацию. Они конкурируют с традиционными институтами, такими как семья, образование, религия и другие. Это приводит к изменению характера социализации и влияет на сознание и поведение индивида. Одной из заметных особенностей онлайн-медиа является способность формировать мозаичное мышление у своих пользователей. В каждом из нас формируется необычная связь между электронными впечатлениями, которые мы получаем от цифрового контента, и нашим поведением в реальной жизни. Таким образом, интернет влияет не только на наши мысли и представления, но и на наше поведение в целом. Современный пользователь Интернета сталкивается с огромным потоком информации, который часто приводит к тому, что сообщения остаются недочитанными, а видеоролики недосмотренными. Переходя с одного веб-сайта на другой, он погружается в мир «упорядоченного хаоса», где нет четкой системности. Интернет-пространство формирует новый тип мышления,

который можно охарактеризовать как клиповое, под воздействием разнообразной информационной среды [1]. В современном мире клиповое мышление часто характеризуется раздробленностью и несистемностью. Эта особенность поддерживает способность к адаптации к информационному переизбытку, однако влечет за собой недостаток связности и целостности в понимании окружающего мира.

Полученные из исследований зарубежных ученых выводы раскрывают разнообразные поведенческие шаблоны, которые развиваются под воздействием цифровых средств коммуникации. Среди этих паттернов встречаются как позитивные, так и негативные проявления. К последним можно отнести склонность к насилию, асоциальное и антисоциальное поведение. Одновременно с этим существуют установки, способные обладать как деструктивным, так и конструктивным характером, например, приверженность определенному мировоззрению, ценностям, политическим взглядам. Важно отметить, что в онлайн-пространстве формируются и когнитивные навыки, которые оказывают влияние на поведенческие паттерны и мировоззрение людей [2].

В мире цифровых технологий и мгновенного обмена информацией, неизбежно возникают проблемы, связанные с присутствием подростков в социальных сетях. Нарушения норм социализации становятся заметными через явления, такие как кибернасилие, доступ к контенту, препятствующему здоровому нравственному развитию, цифровая зависимость, угрозы утечки личной информации и многое другое.

Проблема кибернасилия становится особенно актуальной в контексте виртуального пространства, где подростки могут столкнуться с угрозами и негативными воздействиями со стороны сверстников или даже незнакомцев. Доступ к контенту, пропагандирующему насилие или иные аморальные ценности, может серьезно повлиять на мировоззрение и ценностные установки молодежи, формируя неадекватные представления о реальности. Цифровая аддикция, или зависимость от онлайн-пространства, приводит к утрате баланса между виртуальным и реальным миром, что может сказаться на психическом и физическом здоровье подростков. Утечка личных данных становится чрезмерной угрозой, когда молодые пользователи не осознают риски и не принимают необходимых мер предосторожности в онлайн-пространстве.

В результате широкого распространения видеоблоггерства в последние десять лет, подростки и молодежь активно стали не только

потребителями, но и создателями цифрового контента, что придало этому явлению статус модного тренда. Этот факт свидетельствует о росте активности подростков и молодежи в онлайн пространстве, что усиливает риски, связанные с этим явлением. Следует отметить проблему низкого качества контента, создаваемого и распространяемого подростками в сети, не всегда соответствующего духовным и нравственным ценностям и влияющего на пользователей.

Интернет предлагает молодежи обширные возможности для удовлетворения разнообразных потребностей, включая познавательные, коммуникативные и гедонистические. Виртуальная среда отличается непредсказуемостью и сложностью в контроле из-за специфики онлайн-пространств. В рамках открытого доступа к интернету существует так называемый «даркнет», который служит площадкой для криминальной деятельности и характеризуется затрудненностью в отслеживании подобных действий. В связи с этим проблема формирования духовно-нравственно ориентированной личности в контексте киберсоциализации приобретает особую значимость.

В современном обществе компьютер, планшет, смартфон и Интернет играют важную роль в формировании предметной развивающей среды. Они способствуют развитию регулятивных способностей, высших психических функций, зрительно-моторной координации и познавательной активности. При правильных методиках воспитания и обучения они помогают развивать «цифровую грамотность» и формировать элементы самообразования, а также определенные качества личности. Важно помнить, что цифровая социализация, как и любой другой процесс, не лишена рисков, но имеет свои достоинства.

Контролируемое использование технологий может оказаться полезным инструментом, способствующим социальной интеграции детей. Например, онлайн-платформы для совместной работы и учебы позволяют коллегам и одноклассникам работать над проектами, даже находясь на расстоянии, что значительно расширяет их возможности для коммуникации и разработки совместных идей. Эта форма социализации активно применяется в учебных заведениях, привнося в учебный процесс элементы интерактивности и сотрудничества.

Доступ к обширному объему информации – еще одно значимое преимущество, которое предоставляют информационные технологии. Подростки получают возможность исследовать различные аспекты знаний и развивать свои интересы вне традиционного учебного процесса.

Огромные ресурсы в интернете обеспечивают возможность углубленного изучения предметов, что само по себе важно для общего образовательного процесса и социализации, так как дети начинают искать информацию самостоятельно, развивая навыки самоуправления и ответственности за собственное обучение.

Цифровые технологии обеспечивают неограниченные возможности для общения, позволяя подросткам находить единомышленников и расширять свои социальные круги. При этом они могут обмениваться мнениями и идеями, что способствует развитию личностных качеств. Однако стоит отметить, что такая доступность и легкость взаимодействия часто ведут к затруднениям в офлайн-коммуникации. Подростки, проводя много времени в виртуальной среде, могут испытывать трудности с межличностными взаимодействиями в реальной жизни.

В эпоху цифровизации традиционные институты социализации – семья, образовательные учреждения, религиозные объединения и военная служба – утрачивают свое влияние. Одновременно стремительно развивается интернет-пространство, где процессы социального становления личности часто неуправляемы и непредсказуемы. Несмотря на эти вызовы, информационные и коммуникативные возможности глобальной сети могут быть эффективно использованы для разработки актуальных подходов к социализации молодого поколения. Интегрируя преимущества интернет-среды и учитывая сопутствующие риски хаотичной онлайн-социализации, можно создать современные, адаптированные к цифровой реальности методики формирования личности подростков. В конечном итоге, задача общества заключается в том, чтобы обеспечить детям и подросткам безопасную и поддерживающую среду, в которой они смогут развиваться и социализироваться, используя технологии как инструмент для достижения своих целей, а не как препятствие на пути к полноценной жизни.

### *Литература*

1. *Гиренок Ф.И.* Клиповое мышление. М.: Проспект, 2018. 256 с.
2. *Колин К.К.* Виртуализация общества // Цифровая трансформация общества: современные концепции общественного развития и новая терминология: сб. статей. М.: изд-во Московского гуманитарного университета, 2021. С. 52–56.
3. *Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И.* Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. М.: Фонд Развития Интернет, 2011. 176 с.
4. *Тоганова Ж.К., Сыздыкова М.Б.* Цифровая социализация: дети и подростки в современном информационном пространстве // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2024. № 1(64). С. 144–154.

**Трошкина А.А.,**  
студент 4 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
aa\_troshkina@student.mpgu.edu

Научный руководитель **Крапива Т.Ю.,**  
преподаватель высшей категории  
SPIN-код eLibrary: 7548-8468

## **Занимательный материал как средство развития когнитивных способностей**

***Аннотация.*** В статье рассматривается использование занимательного материала как средства развития когнитивных способностей младших школьников. Подчеркивается актуальность развития памяти, внимания и мышления в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования. Рассмотрен процесс разработки и апробации сборника заданий для детей «Знаниум», включающего упражнения по русскому языку, математике и окружающему миру. Представлены результаты внедрения заданий сборника в практику, показавшие положительное влияние на познавательные способности и учебную мотивацию учащихся. Предложены методические рекомендации применения интерактивного материала на занятиях для повышения эффективности обучения. Представленный подход, в основе которого лежит сочетание игровых и учебных элементов, способствует повышению познавательной активности младших школьников.

***Ключевые слова:*** когнитивные способности; младшие школьники; занимательный материал; дидактические игры; игровая деятельность.

**Anna Troshkina,**  
4<sup>th</sup> year student of College MPGU,  
Moscow Pedagogical State University;  
aa\_troshkina@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Tatyana Krapiva**,  
Teacher of the highest rank  
SPIN-code eLibrary: 7548-8468

## **Entertaining material as a means of developing cognitive abilities**

**Abstract.** The article examines the use of entertaining material as a means of developing the cognitive abilities of primary school students. The relevance of developing memory, attention and thinking in accordance with the requirements of the federal state standard of primary general education is emphasized. The experience of developing and testing the collection of tasks for pupils «Znaniium», including exercises in Russian language, mathematics and the surrounding world, is described. The results of introducing the collection into practice are presented, showing a positive impact on the cognitive abilities and learning motivation of students. Methodological recommendations for the use of entertaining material in lessons to improve the effectiveness of learning are proposed. Thanks to the combination of game and educational elements, the proposed approach helps to increase the cognitive activity of younger students. **Keywords:** cognitive abilities; primary school students; entertaining material; didactic games; play activities.

Развитие когнитивных способностей (памяти, внимания и мышления) младших школьников является одной из ключевых задач современного образования. В соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования, обучение в начальной школе ориентировано на развитие личности учащихся, включая их интеллектуальные и когнитивные способности [4]. Стандарт предусматривает формирование универсальных учебных действий, таких как развитие памяти, внимания, мышления и творческого потенциала [4].

Младший школьный возраст (6–10 лет) определяется как период активного развития этих процессов. По данным Ж. Пиаже, именно на стадии конкретных операций у детей активно формируются навыки логического рассуждения, анализа и синтеза информации [3]. В этом возрасте дети учатся мыслить, опираясь на конкретный опыт, постепенно переходя к более сложным формам умственной деятельности.

Однако на практике педагоги часто сталкиваются с проблемами поддержания познавательной активности учащихся. Современные

технологии и изобилие готовой информации снижают у детей мотивацию к самостоятельному решению задач. В данной ситуации использование занимательного материала (специально подобранных игровых и познавательных заданий) становится эффективным средством для повышения познавательного интереса. Л.С. Выготский подчеркивал, что игровая деятельность служит мощным стимулом для развития высших психических функций, в том числе мышления и речи [1]. Д.Б. Эльконин отмечал, что именно через игру ребенок учится осознавать свои возможности и самостоятельно принимать решения [6]. Зарубежные источники также показывают, что игровые методы обучения способны оказывать заметный положительный эффект на когнитивное развитие вовлеченности учащихся.

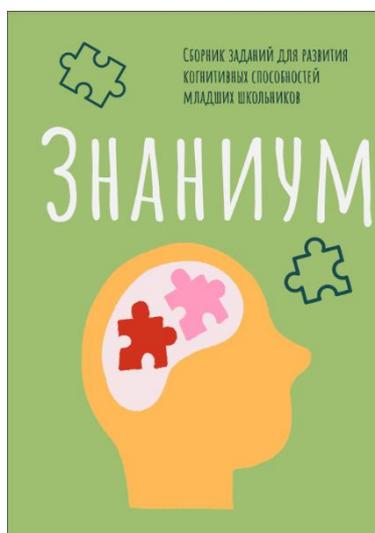
С точки зрения современной психологии, когнитивные способности представляют собой комплекс взаимосвязанных свойств и процессов. В отечественной науке существует несколько подходов к определению данного понятия. Так, в одном из подходов когнитивные способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности протекания познавательных процессов, от которых зависит успешность познания окружающего мира [2]. В.Д. Шадриков выделяет базовые когнитивные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение. Подчеркивает, что именно особенности их функционирования во многом определяют уровень способностей ребенка [5].

Несмотря на различия в подходах, можно прийти к следующему выводу: когнитивное развитие младших школьников понимается как поэтапное качественное совершенствование познавательных функций и операций в процессе обучения.

Таким образом, игровые методы и занимательные задания имеют прочную научную базу как средства стимулирования когнитивного развития. Они отвечают возрастным особенностям младшего школьника и требованиям ФГОС, поскольку позволяют формировать у детей познавательные умения в активной форме. Использование занимательного материала в образовательном процессе можно рассматривать как направление, объединяющее обучение и игру для достижения оптимальных результатов развития учащихся.

Для решения проблемы развития когнитивных способностей младших школьников был разработан сборник занимательных заданий «Знаниум». Данный сборник включает в себя три раздела,

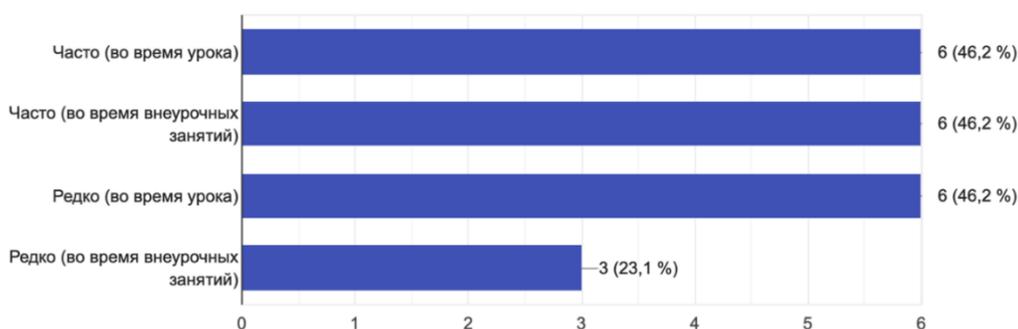
соответствующих трем предметам: русский язык, математика и окружающий мир. В течение учебного модуля были проведены 6 уроков с использованием материалов из данного сборника: два урока русского языка, математики и окружающего мира (Рис. 1).



**Рис. 1.** Сборник занимательных заданий «Знаниум»

Перед началом апробации мы взяли интервью у учителей начальных классов для выявления наиболее частых трудностей у обучающихся, связанных с развитием когнитивных способностей. Педагоги отмечали, что у первоклассников чаще всего возникают трудности с концентрацией внимания и творческим мышлением (Рис. 2, 3).

Как часто Вы сталкиваетесь с трудностями у детей при выполнении заданий, требующих концентрации, запоминания или анализа информации?  
13 ответов



**Рис. 2.** Линейчатая диаграмма оценки трудности концентрации внимания учеников первых классов



**Рис. 3.** Линейчатая диаграмма оценки креативного мышления учащихся первых классов

В результате проведения шести уроков были отмечены положительные изменения в когнитивной сфере учащихся. Во время уроков ученики стали более организованно подходить к планированию своей деятельности и решению задач. Значительно уменьшилось количество ошибок, связанных с невнимательностью. Кроме того, наблюдалось улучшение показателей памяти у младших школьников. Благодаря игровому формату заданий вырос познавательный интерес учащихся, ученики принимали активное участие в учебной деятельности. Применение занимательного материала способствовало не только повышению общей активности класса, но и улучшению дисциплины во время урока.

Проведенное исследование подтвердило актуальность использования занимательного материала для развития когнитивных способностей младших школьников. Применение игровых технологий позволяет не только развивать когнитивные способности учеников, но и повышать познавательный интерес учащихся, что улучшает усвоение учебной программы.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 55–93.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
3. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 288 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lrz98ofq8f810124342](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lrz98ofq8f810124342) (дата обращения: 30.05.2025).
5. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М.: Наука, 1994. 384 с.
6. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

**Тэн Ю.А.,**  
студент 1 курса специалитета,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
oronchrab9@gmail.com

Научный руководитель: **Карасаева А.М.,**  
SPIN-код eLibrary: 4297-3623

### **Адаптированность студентов-психологов 1 курса с разным уровнем личностной тревожности и локусом контроля**

*Аннотация.* В представленной статье изложены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи уровня личностной тревожности и типа локус контроля с адаптированностью студентов-психологов 1 курса к условиям обучения в вузе. В исследовании принимали участие студенты в возрасте от 18 до 22 лет. В качестве методик были использованы: многомерная шкала локус контроля, MLCS (Н. Levenson), шкала тревожности студента (Г.Ш. Габдреева, Janet Taylor), опрос адаптированность студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова). Использовались статистические, сравнительные и количественные методы обработки данных. В результате исследования было выявлено, что студенты с внутренним локусом контроля показывают более высокие показатели адаптированности к учебной деятельности и группе в вузе. У высокотреховных студентов с внешним локус контроля наиболее низкий уровень адаптированности в образовательной среде.

*Ключевые слова:* адаптированность к обучению в вузе, личностная тревожность, студенты-психологи, локус контроля, экстермальность, интернальность.

**Yualia Ten,**  
1<sup>st</sup> year student of Specialty,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
oronchrab9@gmail.com

## **Adaptation of First Year Psychology Students with Different Levels of Trait Anxiety and Locus of Control**

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study aimed at examining the relationship between the level of trait anxiety and the type of locus of control with the adaptation of first – year psychology students to university learning conditions. The study involved students aged 18 to 22. The following methods were used: The Multidimensional Locus of Control Scale (MLCS, H. Levenson), the Student Anxiety Scale (G.Sh. Gabdrieva, Janet Taylor), and the Student Adaptation Questionnaire (T.D. Dubovitskaya, A.V. Krylova). Statistical, comparative, and quantitative methods of data analysis were applied. The results revealed that students with an internal locus of control demonstrated higher levels of adaptation to both academic activities and peer groups in the university environment. In contrast, highly anxious students with an external locus of control showed the lowest levels of adaptation.

**Keywords:** university adaptation, trait anxiety, psychology students, locus of control, externality, internality

Адаптация студентов к условиям учебной деятельности в высшем учебном заведении представляет собой важный психологический процесс, от которого во многом зависит успешность их профессионального становления. Особенно значимым данный процесс становится для студентов-психологов, поскольку успешная адаптация не только способствует их обучению, но и формирует основу для будущей профессиональной деятельности, требующей высокой степени личностной зрелости, эмоциональной устойчивости и развитых коммуникативных навыков.

Одним из ключевых факторов, влияющих на уровень адаптированности студентов, является личностная тревожность. Высокий уровень тревожности может препятствовать эффективному включению в учебный процесс, вызывать трудности в межличностных отношениях и снижать общий уровень психологического благополучия. Вместе с тем, личностная тревожность тесно связана с таким конструктом, как локус

контроля, отражающим степень восприятия человеком собственной ответственности за происходящее в его жизни.

Локус контроля, согласно концепции Джулиана Роттера [6], подразделяется на внутренний и внешний. Люди с внутренним локусом контроля склонны приписывать успехи и неудачи результатам собственных действий, в то время как носители внешнего локуса контроля чаще объясняют происходящее воздействием внешних обстоятельств. Исследования показывают, что внутренняя установка на контроль может способствовать лучшей адаптации, так как формирует активную жизненную позицию и способствует развитию стрессоустойчивости.

Таким образом, исследование взаимосвязи между уровнем личностной тревожности, локусом контроля и адаптированностью студентов – психологов представляет собой актуальную научную задачу. Понимание этих связей позволит не только углубить теоретическое представление о психологических механизмах адаптации, но и разрабатывать эффективные практические рекомендации по сопровождению студентов в процессе профессионального становления.

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности влияния индивидуально-психологических характеристик, таких как уровень личностной тревожности и тип локуса контроля, на процесс адаптации студентов-психологов к условиям обучения в высшем учебном заведении. Несмотря на наличие отдельных исследований, посвящённых каждому из этих факторов в отдельности, комплексный анализ их взаимосвязи с адаптированностью студентов, особенно на начальных этапах профессионального обучения, остаётся актуальным и требует дальнейшего изучения.

Объектом исследования является адаптация к учебной деятельности.

Предмет исследования выступает адаптированность студентов-психологов первого курса в зависимости от их уровня личностной тревожности и локуса контроля.

Цель исследования: выявить зависимость адаптированности студентов-психологов первого курса от уровня их личностной тревожности и локуса контроля.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1) проанализировать существующие исследования, посвященные адаптации студентов-психологов первого курса;

- 2) определить уровень личностной тревожности у студентов – психологов первого курса;
- 3) выявить тип локуса контроля у студентов-психологов первого курса;
- 4) оценить уровень адаптированности студентов-психологов первого курса;
- 5) сопоставить полученные данные и установить существует ли взаимосвязь между уровнем личностной тревожности, локусом контроля и адаптированностью студентов.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между уровнем личностной тревожности и локусом контроля у студентов-психологов 1 курса и их адаптированностью к учебному процессу.

Частные гипотезы были сформулированы следующим образом:

- 1) студенты с высоким уровнем личностной тревожности демонстрируют более низкий уровень адаптированности по сравнению со студентами с низким уровнем тревожности;
- 2) студенты с внешним локусом контроля испытывают большие трудности в адаптации к учебному процессу и социальной среде вуза по сравнению со студентами с внутренним локусом контроля;
- 3) взаимодействие высокого уровня личностной тревожности и внешнего локуса контроля усиливает негативное влияние на адаптированность студентов – психологов.

Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием цифровых платформ. Для сбора данных была разработана анкета в Google формах, куда участники вносили свои личные данные и результаты тестирования. Ссылка на анкету была распространена среди учебных групп факультета клинической психологии и психологии служебной деятельности с приглашением принять участие в исследовании добровольно и с подробной инструкцией. Все тестирования проводились через сайт Psy tests в режиме онлайн, что обеспечило удобство и оперативность сбора информации.

В исследовании приняли участие студенты первого курса по направлениям: клиническая психология, психология служебной деятельности РГПУ имени А.И. Герцена, всего 70 человек. В выборку вошли 20 мужчин и 50 женщин в возрасте от 18 до 22 лет.

Выборка сформирована на основе добровольного участия студентов. Все данные были собраны и обработаны анонимно.

В исследовании применялись как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретический метод включал анализ и обобщение научной литературы по проблемам адаптации, тревожности и локуса контроля. Эмпирические методы включали опрос и тестирование участников.

Для оценки основных переменных использовались следующие методики.

1. Опросник адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова, 2003) [5]. Методика включает два показателя: адаптированность к учебной группе – отражает уровень социальной интеграции, комфорт во взаимоотношениях с одногруппниками и преподавателями; адаптированность к учебной деятельности – характеризует усвоение учебного материала, мотивацию и успешность в учёбе. Данный опросник позволяет комплексно оценить степень адаптированности студента к учебному процессу и социальной среде в вузе.

2. Многомерная шкала локуса контроля (MLCS, Н. Levenson) – для определения типа локуса контроля [6]; Шкала состоит из трёх измерений: 1. внутренняя сущность (интернальный тип локус контроля) – убеждение, что события зависят от собственных действий и усилий, 2. сильные мира сего (экстернальный тип локус контроля) – вера в то, что контроль осуществляется влиятельными людьми или внешними авторитетами; 3. случай – восприятие событий как случайных и зависящих от судьбы или удачи. Эта шкала позволяет определить преобладающий тип локуса контроля у испытуемого.

3. Шкала тревожности студента (Г.Ш. Габдреева [3], Janet Taylor) [8] – для измерения уровня личностной тревожности. Предназначена для измерения уровня личностной тревожности у студентов. Включает вопросы, отражающие тревожность в учебной деятельности и социальной сфере, позволяет выделить общий уровень тревожности и её проявления в различных ситуациях.

Для анализа результатов использовались статистические, сравнительные и количественные методы обработки данных. Обработка проводилась с применением описательной статистики и методов сопоставления, что позволило выявить различия между группами по уровню тревожности, локусу контроля и степени адаптированности. В дальнейшем выборка была разделена на шесть групп в соответствии с исследовательскими критериями. Подробный анализ и сравнение между группами приведены в разделе «Результаты исследования».

Теоретической основой данного исследования послужили работы Н.М. Пейсахова, В.В. Бахтиной, Е.Р. Никешинной, С.В. Васильевой, А.А. Виноградовой и др.

Н.М. Пейсахов рассматривает адаптацию как динамический процесс, включающий эмоционально-личностные и поведенческие компоненты, направленные на преодоление трудностей в новой образовательной среде [5]. А.А. Виноградова определяет адаптацию студентов к обучению в вузе, как системный, двусторонний, поэтапный процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей, определяющих субъектное функционирование студента в образовательной среде вуза [2].

Факторами адаптации С.В. Васильева называет как организацию обучения в вузе, так и индивидуальные особенности студентов [1].

Одним из ключевых понятий, связанных с адаптацией, является локус контроля – это обобщённое убеждение личности о том, насколько исходы событий зависят от её собственных действий (интернальный локус контроля) или от внешних обстоятельств, случайности и других людей (экстернальный локус контроля). Согласно концепции, Дж. Роттера [7], локус контроля делится на интернальный и экстернальный: интернальность – убеждение, что успехи и неудачи зависят от личных усилий и поведения. экстернальность – вера в влияние внешних сил (судьба, обстоятельства, другие люди) на жизненные события.

Понятие тревожности трактуется как устойчивое состояние повышенной готовности организма к восприятию и реагированию на потенциально угрожающие стимулы. Согласно Дж. Тейлору, тревожность может быть ситуативной и личностной, влияя на поведение, учебную мотивацию и адаптационные возможности студента [8].

Таким образом, проанализированные теоретические источники позволяют предположить наличие взаимосвязей между уровнем личностной тревожности, типом локуса контроля и уровнем адаптированности студентов, что легло в основу эмпирической части настоящего исследования.

Согласно ранее описанным критериям, участники исследования были сгруппированы по типу локуса контроля и уровню тревожности. Группы формировались по следующему принципу: сначала определялся тип локуса контроля – интернальный (внутренний) или экстернальный (внешний) – на основании соотношения шкал «внутренняя сущность» и суммы внешних шкал («сильные мира сего» и «случай»); затем

определялся уровень личностной тревожности – низкий (0–9 баллов), средний (10–16 баллов) или высокий (17–30 баллов).

В результате были выделены шесть групп, по три на каждый тип локуса контроля с различным уровнем тревожности. Для каждой группы были рассчитаны средние показатели адаптации: к учебной группе, к учебной деятельности, и общий уровень адаптированности, которые отображены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Среднегрупповые значения адаптированности студентов-психологов**

Локус контроля	Уровень тревожности	Средние значения		
		Адаптированность к учебной группе	Адаптированность к учебной деятельности	Адаптированность в вузе
Экстернальность (N=7)	0–9 (низкий)	9.4	10.6	10
Экстернальность (N=20)	9–16 (средний)	10.9	10	10.5
Экстернальность (N=14)	17–30 (высокий)	10.2	6.3	8.3
Интернальность (N=17)	0–9 (низкий)	12.9	12.5	12.7
Интернальность (N=7)	9–16 (средний)	14.9	13.1	14
Интернальность (N=5)	17–30 (высокий)	12.2	11.8	12

*Примечание: N – количество испытуемых*

Таблица 1 обобщает полученные данные и позволяет выделить ключевые закономерности.

1. Студенты с интернальностью стабильно демонстрируют более высокую адаптированность, особенно в условиях среднего уровня тревожности, что подтверждает теоретическую гипотезу о позитивном влиянии внутреннего локуса контроля.

2. Респонденты с экстернальностью оказываются менее устойчивыми к условиям учебной среды, особенно при росте тревожности.

3. Наблюдается чёткая тенденция к снижению адаптированности при увеличении уровня тревожности, независимо от типа локуса контроля.

4. Наилучшая адаптация зафиксирована у интернальных студентов со средним уровнем тревожности (14 баллов).

5. Наихудшая адаптация – у экстернальных первокурсников с высокой тревожностью (8.3 балла), что подтверждает негативный синергетический эффект этих факторов.

Таким образом, результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи между уровнем личностной тревожности, типом локуса контроля и адаптированностью студентов к учебной среде. Интернальность и умеренная тревожность выступают как ресурсы, поддерживающие успешную адаптацию, тогда как экстернальность и высокая тревожность – как факторы риска.

Особенность выборки данного исследования заключается в том, что все участники – студенты первого курса по направлению: клиническая психология и психология служебной деятельности. Это обстоятельство имеет значимое влияние на интерпретацию полученных данных и повышает как теоретическую, так и прикладную ценность исследования.

Во-первых, студенты – психологи чаще всего обладают повышенным интересом к внутреннему миру, склонностью к самоанализу и рефлексии, что может усиливать осознанность своих эмоциональных состояний, в том числе тревожности, и уровня адаптированности. Эти качества могут как способствовать, так и затруднять процесс адаптации: с одной стороны, за счёт личностной зрелости, с другой – из-за гиперрефлексии и чувствительности к межличностной среде.

Во-вторых, будущие психологи обучаются в среде, в которой высока значимость социальных взаимодействий, сотрудничества и способности к эмпатии. Поэтому такие показатели, как адаптированность к учебной группе, приобретают особенно важное значение. В этом контексте высокая адаптация у интернальных студентов подтверждает важность внутреннего контроля и ответственности как профессионально значимых качеств.

В-третьих, специфика подготовки по психологии требует от студентов владения навыками саморегуляции, что может быть тесно связано с их типом локуса контроля. Студенты с интернальной установкой демонстрируют большую готовность к саморазвитию и принятию ответственности, что напрямую способствует успешной адаптации в вузовской среде.

Таким образом, включение в исследование именно студентов – психологов обосновывает как высокую внутреннюю валидность, так и практическую направленность выводов. Полученные результаты могут быть полезны не только для понимания закономерностей адаптации в данной профессиональной группе, но и для разработки программ поддержки первокурсников, направленных на развитие интернальности и снижение уровня тревожности в образовательной среде.

Опираясь на теоретические положения о роли личностной тревожности и локуса контроля в процессе адаптации (Дж. Роттер [7] и др.), в ходе анализа были подтверждены гипотезы, сформулированные во введении:

1. Студенты с внутренним локусом контроля демонстрируют более высокий уровень адаптированности к учебной деятельности и социальной группе в вузе по сравнению с экстернальными участниками исследования. Это связано с личной ответственностью, мотивацией и способностью к саморегуляции, что соответствует теоретическим представлениям об интернальности как ресурсе адаптации.

2. Высокий уровень личностной тревожности негативно влияет на адаптационные процессы. Особенно чётко это проявляется у студентов с внешним локусом контроля: при высокой тревожности наблюдается наименьший уровень адаптации к учебной деятельности, что подтверждает предположение о кумулятивном эффекте дестабилизирующих факторов.

3. Напротив, средний уровень тревожности, в сочетании с интернальностью, может выполнять мобилизующую функцию, способствуя максимальной включённости в учебную среду. Это согласуется с теоретическими представлениями о тревожности как неоднозначном психологическом конструкте, способном выступать как в роли ресурса, так и в роли барьера.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что адаптированность студентов-психологов в вузе опосредована как личностными чертами (тревожностью), так и когнитивными установками (типом локуса контроля). Наиболее благоприятным сочетанием для успешной адаптации является внутренний локус контроля и средний уровень тревожности. Напротив, сочетание экстернального локуса и высокой тревожности является фактором риска и требует дополнительного психологического сопровождения.

Полученные результаты обладают практической значимостью и могут быть использованы при разработке программ сопровождения студентов-психологов, особенно в первый год обучения, с акцентом на развитие интернальности, стрессоустойчивости и навыков саморегуляции.

### *Литература*

1. *Васильева С.В.* Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // *International Journal of Humanities and natural Sciences. Психологические науки.* 2021. Vol. 11–2(62). С. 113–115.
2. *Виноградова А.А.* Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования.* 2008. № 3 (51). С. 37–48.
3. *Габдреева Г.Ш.* Методика диагностики тревожности студентов: рекомендации по применению. Казань: КФУ, 2014. 102 с.
4. *Дубовицкая Т.Д.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе // *Психологическая наука и образование.* 2010. № 2. URL: <https://psyttests.org/work/asvvuz.html> (дата обращения: 25.05.2025).
5. *Пейсахов Н.М.* Психологические и психофизиологические особенности студентов Казань: Изд-во Казанского университета, 1977. 298 с.
7. *Levenson H.* Multidimensional Locus of Control Scales // *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 1973. Vol. 41, No. 3. P. 397–404.
8. *Rotter J. B.* General Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement // *Psychological Monographs: General and Applied.* 1966. Vol. 80, No. 1. P. 1–28.
9. *Taylor J.A.* A Personality Scale of Manifest Anxiety // *The Journal of Abnormal and Social Psychology.* 1953. Vol. 48. P. 285–290.

**Тябина К.Н.,**  
студент 3 курса,  
Колледж МПГУ,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tyabina-k@mail.ru

Научный руководитель: **Оборотова С.А.,**  
преподаватель первой категории  
SPIN-код eLibrary: 9729-8410

### **Дистанционные средства повышения педагогической культуры родителей в работе учителя начальных классов**

***Аннотация.*** Статья посвящена изучению процесса повышения педагогической культуры родителей детей младшего школьного возраста с использованием дистанционных средств в профессиональной деятельности учителя начальных классов и создания дидактического материала, который способствовал бы этому процессу. В рамках теоретического анализа обосновывается актуальность проблемы в условиях цифровизации образования и ограниченных возможностей очного взаимодействия школы и семьи. Практическим результатом исследования является разработанный и апробированный автором сайт как современное дистанционное средство, способствующее налаживанию эффективного взаимодействия между учителем и родителями младших школьников.

***Ключевые слова:*** педагогическая культура родителей, дистанционные средства, учитель начальных классов, цифровизация образования, взаимодействие школы и семьи.

**Ksenia Tyabina,**  
3<sup>rd</sup> year student of College,  
Moscow Pedagogical State University;  
tyabina-k@mail.ru

Academic adviser: **Svetlana Oborotova,**  
Teacher of the first category  
eLibrary SPIN code: 9729-8410

## **Remote means of improving the pedagogical culture of parents in the work of primary school teachers**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the process of improving the pedagogical culture of parents of primary school children using remote means in the professional activities of primary school teachers and the creation of didactic material that would contribute to this process. The theoretical analysis substantiates the relevance of the problem in the context of digitalization of education and limited opportunities for face-to-face interaction between schools and families. The practical result of the research is a website developed and tested by the author as a modern remote tool that promotes effective interaction between teachers and parents of younger students.

**Keywords:** pedagogical culture of parents, distance learning, primary school teacher, digitalization of education, interaction between school and family.

На протяжении многих столетий семья выступает в качестве фундаментального социального института, играющего ключевую роль в обеспечении стабильности человеческого сообщества, его воспроизводстве и прогрессивном развитии. Ее значение в формировании личности ребёнка является приоритетным, поскольку именно в рамках семейного воспитания закладываются базовые поведенческие установки, нравственные и ценностные ориентиры, сопровождающие индивида на протяжении всей жизни. Эффективность, устойчивость и результативность процесса воспитания в условиях семейного пространства в значительной степени определяется уровнем сформированности педагогической культуры родителей. Как указано в Федеральных государственных образовательных стандартах, данный аспект обретает стратегическое значение, поскольку именно педагогическая культура представляет собой методологический и содержательный базис всей воспитательной деятельности семьи [4].

Педагогическая культура родителей представляет собой интегративный компонент общей культуры человека, включающий способность к воспроизведению и трансляции накопленного человечеством педагогического опыта. Она отражает степень овладения родителями воспитательными технологиями, методами и формами продуктивного взаимодействия с ребёнком, а также уровень осознанного отношения к собственным родительским функциям.

Развитие педагогической культуры родителей должно стать приоритетной задачей социокультурной трансформации современного общества. О.Л. Зверева трактует педагогическую культуру родителей как динамический процесс, связанный с получением научно обоснованных знаний, формированием педагогических умений и компетенций, необходимых для успешной социализации ребёнка [6].

Согласно определению, представленному С.М. Вишняковой в словаре актуальной педагогической терминологии, педагогическая культура трактуется как совокупность достижений в области обучения и воспитания, предполагающая высокий уровень профессионализма, отражающийся в точном применении педагогических средств, технологий и стратегий. Таким образом, педагогическая культура родителей формируется посредством активного, инициативного применения полученных педагогических знаний и воспитательных практик в реальных семейных условиях [2].

Современные реалии образования подчеркивают значимость родительского участия в учебном процессе не только как социальной нормы, но и как одного из ключевых факторов успеха ребёнка. Родители традиционно рассматривают себя как активных участников образовательного процесса, демонстрируя заинтересованность в школьных успехах своих детей и стремясь оказывать всестороннюю поддержку. Однако эффективная помощь невозможна без должного уровня педагогической культуры, которая формирует у родителей понимание структуры образовательного процесса, принципов взаимодействия учителя с учеником и методов педагогического сопровождения [1; 3].

В условиях растущей цифровизации и ограниченных возможностей очного взаимодействия между школой и семьёй особенно остро встаёт необходимость в дистанционном формате повышения педагогической культуры родителей. Это требует не только технологической подготовки, но и перестройки методического подхода со стороны педагогов, включающего использование онлайн-инструментов, платформ и интерактивных ресурсов [5;7].

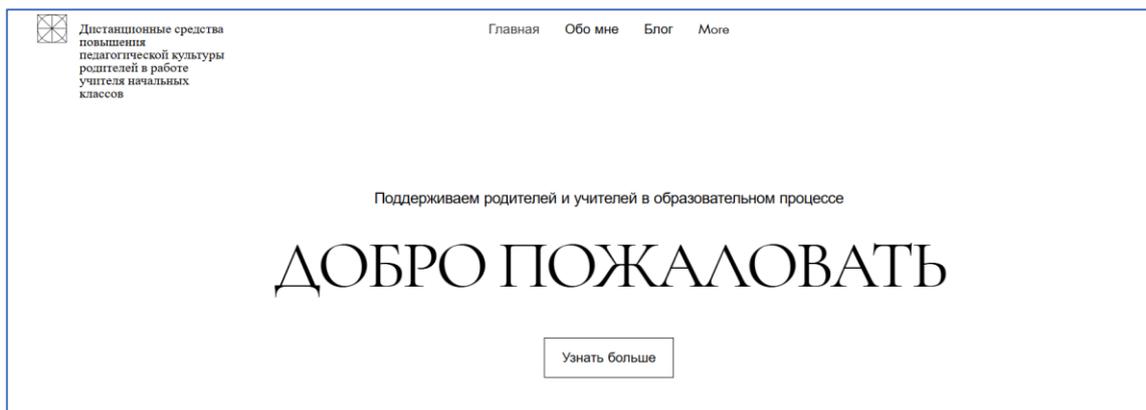
Важной задачей становится организация такого цифрового взаимодействия, которое бы не только передавало информацию, но и вызывало отклик, стимулировало участие и формировало осознанное отношение родителей к обучению своих детей. В данном контексте особую актуальность приобретают формы онлайн-коммуникации:

тематические вебинары, виртуальные родительские собрания, интерактивные мастер-классы, видеоконсультации и онлайн-опросы. Они позволяют не только просвещать родителей, но и вовлекать их в совместную деятельность, способствуя более тесному сотрудничеству со школой.

Таким образом, исследование вопроса повышения педагогической культуры родителей средствами дистанционного взаимодействия является актуальным и своевременным. Оно отвечает задачам современного образования, направленного на укрепление партнёрства между школой и семьёй, активное вовлечение родителей в образовательный процесс и создание комфортной, развивающей среды для каждого ребёнка. Учитывая требования цифрового времени, педагог должен не просто информировать, но и сопровождать родителя на пути осознания своей воспитательной роли, используя для этого доступные и эффективные дистанционные инструменты.

Поэтому практическая направленность нашего исследования включила в себя деятельность по выявлению эффективных дистанционных средств, способствующих повышению педагогической культуры родителей в деятельности учителя начальных классов, а также разработке и апробации цифрового ресурса, обеспечивающего поддержку педагогов и семей в условиях современного образовательного пространства.

В рамках исследовательской работы было принято решение создать авторский сайт как современное дистанционное средство, способствующее налаживанию эффективного взаимодействия между учителем и родителями младших школьников. Такая форма представления и организации материала обусловлена актуальными тенденциями цифровизации образования и необходимостью создания доступной, гибкой и адаптивной среды, в которой родители и учителя могут получать консультации, методическую помощь и участвовать в образовательном процессе вне зависимости от времени и места. Сайт стал логическим продолжением исследовательского поиска и практической реализации идеи сопровождения родительского участия в обучении детей через дистанционные технологии (рис. 1).



*Рис. 1.* Элементы главной страницы сайта

Создание сайта преследует несколько взаимосвязанных целей:

- организация эффективного информационно-просветительского пространства, способного обеспечить родителей достоверной, структурированной и актуальной информацией о воспитании, обучении и развитии младших школьников;
- формирование устойчивой педагогической культуры родителей как важнейшего условия успешной социализации и учебной мотивации ребёнка;
- формирование у преподавателей понимания процесса проектирования своей деятельности для развития педагогической культуры родителей с помощью дистанционных технологий.

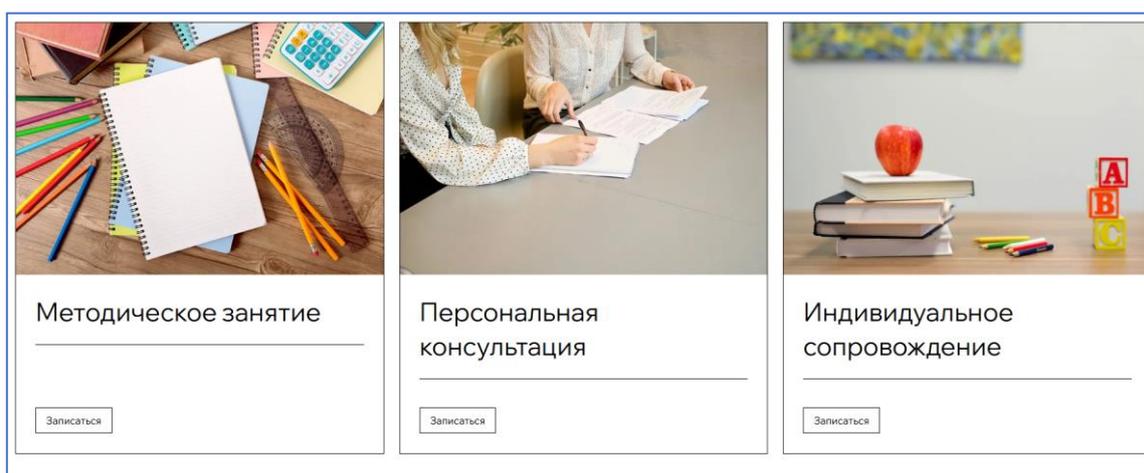
Сайт ориентирован на то, чтобы способствовать росту осознанности родительского участия в образовательном пространстве, помочь семье и школе выстроить партнёрские отношения, основанные на взаимном доверии, сотрудничестве и уважении к профессиональной и родительской компетентности.

Для достижения поставленных целей на сайте реализован комплекс конкретных задач:

- обеспечение доступа к теоретическим и практическим материалам, позволяющим родителям самостоятельно осваивать основы педагогики, возрастной психологии и дидактики начального образования;
- создание интерактивных форматов взаимодействия: возможности записи на методические занятия, получения индивидуальных консультаций, а также участия в сопровождении образовательного маршрута своего ребёнка;
- формирование пространства для обмена мнениями и обсуждения проблемных ситуаций, что реализуется через структуру блога сайта,

позволяющую публиковать статьи, заметки, рекомендации и вести коммуникацию в рамках темы.

Ресурс позиционируется как информационно-методическая платформа, ориентированная на поддержку родителей и учителей в условиях современного образовательного пространства. На главной странице обозначена миссия: «Поддерживаем родителей и учителей в образовательном процессе». Это указывает на осознанную стратегию межсекторного взаимодействия – школа-семья, что особенно актуально в начальном звене образования, где значимость родительского участия в становлении учебной мотивации и адаптации ребёнка чрезвычайно высока. На главной странице сайта, разработанного в рамках исследовательского проекта, размещены ключевые элементы, отражающие структурно-функциональное наполнение ресурса. Одной из важнейших особенностей сайта является наличие различных форм взаимодействия с родителями, каждая из которых направлена на повышение уровня их педагогической компетентности и обеспечение поддержки в воспитании детей с особыми образовательными потребностями. Главная страница оформлена таким образом, чтобы пользователю было интуитивно понятно, какие ресурсы ему доступны, и в каком формате можно получить консультацию или принять участие в образовательной активности (рис. 2).



*Рис. 2.* Элементы главной страницы сайта

Рассмотрим разработанные формы взаимодействия с родителями:

1. Методическое занятие. Этот пункт представляет собой форму групповой дистанционной работы, которая может реализовываться в виде вебинара, онлайн-семинара или интерактивного мастер-класса. Цель

данной формы взаимодействия – создание условий для осознанного и грамотного участия родителей в образовательном и воспитательном процессе своих детей. Тематика методических занятий охватывает широкий спектр актуальных вопросов, начиная от особенностей возрастной психологии и заканчивая приёмами конструктивного общения и коррекции родительских ошибок.

2. Персональная консультация. Раздел предлагает родителям возможность индивидуального общения с педагогом или специалистом в дистанционном формате. Такая форма позволяет обсуждать конкретные вопросы, касающиеся поведения, развития или обучения ребёнка. Персональная консультация направлена на точечное решение затруднений, выявление причин педагогических проблем и подбор индивидуальных рекомендаций. Это удобный способ получить профессиональную поддержку в условиях конфиденциальности и гибкого времени общения.

3. Индивидуальное сопровождение. Эта функция предполагает более длительное взаимодействие между специалистом и родителем. В отличие от разовой консультации, сопровождение ориентировано на динамическое отслеживание ситуации в семье и учебной деятельности ребёнка. Включает в себя регулярные встречи, контроль результатов, корректировку стратегии воспитания. Такая форма особенно полезна при наличии устойчивых трудностей, требующих системного подхода и профессионального наблюдения.

Раздел «Блог» на главной странице сайта представляет собой динамичную методическую ленту, направленную на формирование осознанного родительского участия в образовательном процессе. Статьи регулярно обновляются, охватывают как теоретические вопросы, так и практические рекомендации, и формируют у родителей понимание современных педагогических подходов.

Каждая статья оформлена с чёткой структурой: присутствуют вводная часть, основное содержание и краткий вывод с рекомендациями. Например, в публикации «Что такое дистанционные технологии?» доступно объясняются особенности цифрового обучения, его плюсы и вызовы для семей с младшими школьниками. Это позволяет родителям адекватно воспринимать требования образовательной среды и понимать роль технологий в обучении ребёнка.

Статья «Эффективные методы привлечения внимания родителей учителей начальных классов» освещает конкретные приёмы включения

родителей в школьную жизнь: использование личных обращений, визуальных сообщений, а также создание атмосферы сотрудничества через эмоциональную обратную связь.

Материал «Особенности развития педагогической культуры родителей с помощью дистанционных средств» акцентирует внимание на актуальности цифровой компетентности семьи, раскрывает механизмы влияния онлайн-ресурсов на родительское воспитательное поведение и предлагает методические решения для повышения вовлечённости.

Стилистически публикации выдержаны в научно-популярной манере, они легко читаются, доступны для восприятия широкой аудитории, при этом сохраняют высокую профессиональную и методическую значимость, поскольку основаны на практике и направлены на реальную педагогическую помощь.

На сайте также представлен раздел «Обо мне», где размещена краткая, но содержательная информация о создателе ресурса. Здесь указаны профессиональный путь автора, его педагогический опыт, основные направления деятельности, а также мотивация к созданию сайта.

Важное место на сайте занимает раздел «Методические материалы», ориентированный на практическую поддержку учителей и родителей (рис. 3). Здесь собраны тщательно оформленные конспекты родительских собраний, памятки, буклеты по актуальным вопросам использования дистанционных средств повышения педагогической культуры родителей в работе учителя начальных классов. Все материалы структурированы по темам и возрастным категориям – для каждого класса оформлен конспект по данной теме, оформлены с учётом методических требований, что делает их удобными для применения в реальной педагогической практике. Они могут быть использованы как в очной, так и в дистанционной работе с родителями (рис. 4).

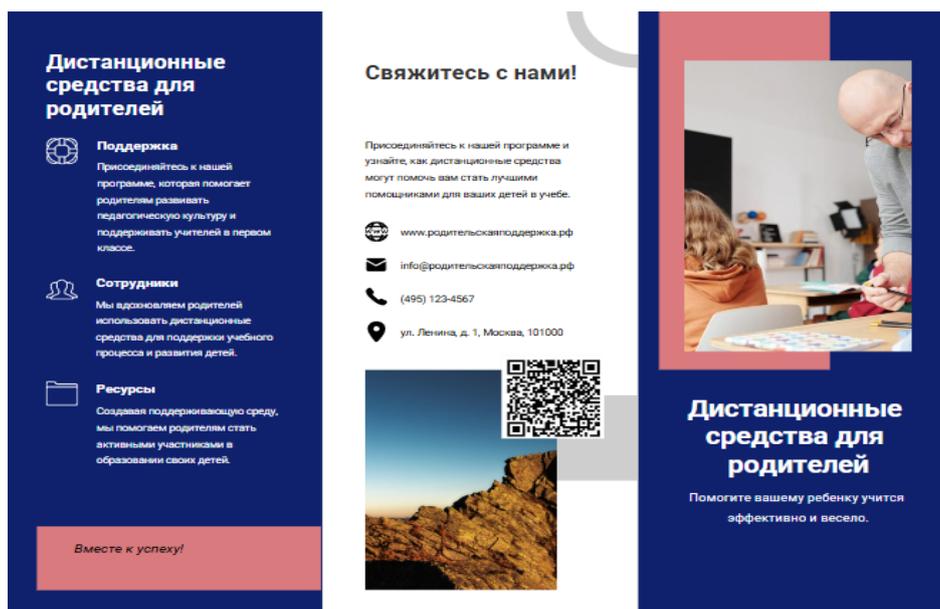


Рис. 3. Пример методических материалов, представленных на сайте

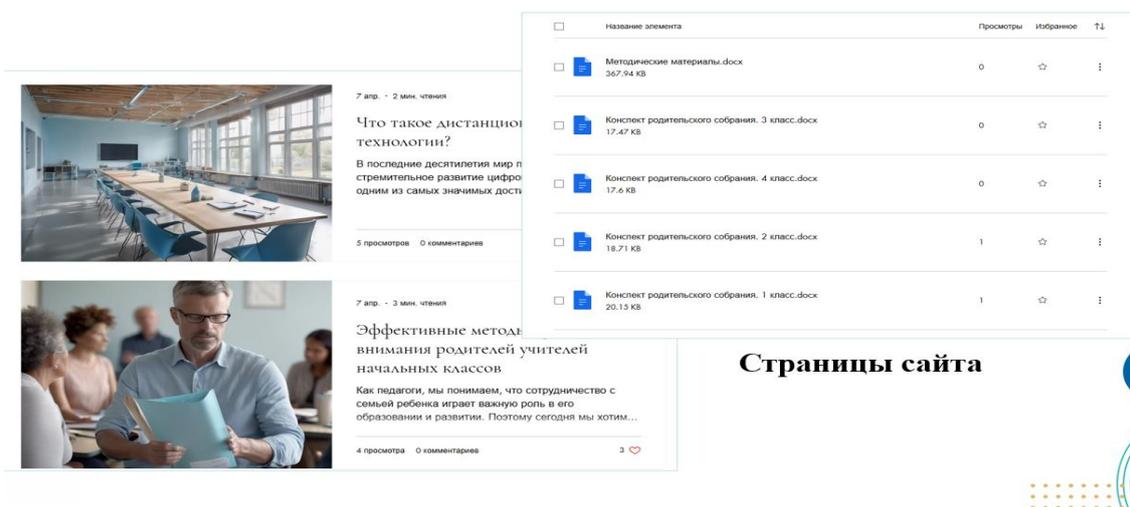


Рис. 4. Пример методических материалов, представленных на сайте

Также на сайте функционирует раздел «Видео», в котором собраны видеоматериалы, раскрывающие ключевые аспекты родительского просвещения. Это записи вебинаров, фрагменты занятий, поясняющие ролики по вопросам воспитания, развития и обучения младших школьников. Видео контент дополняет текстовую часть сайта, делая информацию более наглядной, доступной и интерактивной. Он позволяет родителям и педагогам воспринимать материал в удобном аудиовизуальном формате и применять увиденное на практике.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

Представленный цифровой ресурс в виде авторского сайта педагога может быть полезен как родителям, так и учителям начальных классов.

Для родителей сайт предлагает доступные и простые в использовании ресурсы, позволяющие глубже понять возрастные особенности ребёнка, освоить эффективные способы воспитания, а также активнее включаться в учебную деятельность. Для учителей ресурс служит методическим инструментом, облегчающим подготовку к работе с родителями.

Проведённое исследование подтвердило актуальность и значимость применения цифровых технологий в образовательном взаимодействии между педагогом и семьёй. Теоретический анализ проблемы позволил обосновать научно-методические подходы к организации эффективного педагогического сопровождения семьи в условиях цифровизации образования.

Разработанный и апробированный сайт действительно является эффективным средством повышения педагогической культуры родителей и может быть успешно интегрирован в профессиональную деятельность учителя начальных классов. Использование дистанционных технологий открывает новые возможности для построения продуктивного диалога между школой и семьёй, делает педагогическую помощь более адресной и современно организованной.

### *Литература*

1. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. М.: Гардарики, 2020. 501 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 535 с.
3. Воронцова И.И. Полифония форм формирующего оценивания // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2022. № 3. С. 78–91.
4. Громыко Н.В. Способы обновления знаний. Эпистемотека. М.: Пушкинский институт, 2018. 182 с.
5. Давыдова И.П., Лебедева М.Б., Мылова И.Б. Педагогам о дистанционном обучении / Под общ. ред. Т.В. Лазыкиной. СПб.: РЦОКОиИТ, 2009. 98 с.
6. Зверева О.Л. Проекты по созданию консультационной платформы для родителей // Цифровые технологии в современном дошкольном образовании: монография. М.: МПГУ, 2024. С. 199–210.
7. Оборотова С.А., Мерзликина И.В., Оборотов А.А. Развитие социальной компетентности школьников на основе принципов преемственности и непрерывности в условиях цифровизации образования // Социальная педагогика в России. 2022. № 4. С. 15–24.

**Тянь Цзы,**  
студент 1 курса магистратуры,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
t1anzi@yandex.ru

Научный руководитель: **Коржова Е.Ю.,**  
Доктор психологических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 1851-2702

### **Толерантность к неопределенности как предиктор личностных характеристик китайских студентов: роль социокультурного контекста**

***Аннотация.*** Исследование посвящено изучению индивидуальных характеристик китайских студентов с разной степенью толерантности к неопределенности и определению роли социокультурного контекста в данной взаимосвязи. Актуальность работы обусловлена растущей значимостью адаптивных психологических ресурсов в условиях глобализации и быстро меняющейся образовательной среды. Анализируются взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и такими личностными характеристиками, как нейротизм и мотивация к достижению успеха, а также влияние социально-культурных факторов на формирование этих взаимосвязей. Результаты показали, что студенты с высокой толерантностью к неопределенности имеют мотивацию избегать неудач. Студенты с низкой толерантностью к неопределенности характеризуются нейротизмом и торможением тревожности. Полученные результаты могут быть использованы для разработки эффективных программ психологической поддержки и адаптации студентов в вузах.

***Ключевые слова:*** толерантность к неопределённости; личностные характеристики; китайские студенты; социокультурный контекст; психологическая адаптация.

**Tian Zi,**  
1<sup>st</sup> year student of master's program,  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
t1anzi@yandex.ru

Academic adviser: **Elena Korjova,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 1851-2702

## **Tolerance of Uncertainty as a Predictor of Personality Traits in Chinese Students: The Role of Sociocultural Context**

**Abstract.** The study is devoted to the investigation of individual characteristics of Chinese students with different degrees of tolerance to uncertainty and to determining the role of socio-cultural context in this relationship. The relevance of the work is due to the growing importance of adaptive psychological resources in the context of globalization and a rapidly changing educational environment. The relationships between uncertainty tolerance and such personal characteristics as neuroticism and motivation to achieve success, as well as the influence of socio-cultural factors on the formation of these relationships are analyzed. The results showed that students with high uncertainty tolerance are motivated to avoid failure. Students with low uncertainty tolerance are characterized by neuroticism and inhibition of anxiety. The results can be used to develop effective programs of psychological support and adaptation of students in universities.

**Keywords:** tolerance of uncertainty; personality characteristics; Chinese students; sociocultural context; psychological adaptation

Толерантность к неопределенности в многочисленных исследованиях описывается как субъективная регуляция важных жизненных ресурсов, играющая важную роль в процессе адаптации и преодоления сложных ситуаций. С другой стороны, толерантность к неопределенности также считается необходимым условием для процесса самоопределения личности. С целью адаптации к конфликту между традиционным китайским образованием и процессом глобализации, изучение

толерантности к неопределенности может помочь им лучше приспособиться к этим изменениям и добиться успеха.

Существуют трудности в исследовании толерантности к неопределенности, отчасти связанные с наличием множества определений и теоретических интерпретаций. Толерантность к неопределенности как метакогнитивный процесс понимается Н. Талебом, Д. Канеменом, С. Бохнер. Д. Маклейн описывает толерантность к неопределенности как ряд реакций на стимулы от неприятия до влечения к неопределенной ситуации [2]. В исследовании С. Бохнера толерантность к неопределенности рассматривается как фундаментальная личностная черта, отражающая перцептивные и когнитивные способности индивида [4]. С другой стороны, толерантность к неопределенности может рассматриваться как способность сохранять открытость и спокойствие при столкновении с неопределенными или конфликтными ситуациями, а также умение принимать решения и действовать в новых или сложных условиях. Толерантность к неопределенности рассматривается как личностная черта, отражающаяся в поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакциях на неопределенные ситуации [3], что позволяет предсказать индивидуальные особенности личности и ее поведение.

Исследования показывают, что толерантность к неопределенности имеет прямую и тесную связь с источниками смысла в настоящей жизни и высоким уровнем контроля [5]. Студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности обладают более высокой самоуверенностью, способностью к самоуправлению, проявляют самоуважение, субъективную доступность к сфере опыта, готовность и желание обсуждать проблемы, а также открытость к изменениям. Человек, который высоко принимает свой характер и индивидуальность, способен раскрываться в условиях неопределенности и накапливать опыт в любой ситуации. Кроме того, толерантность к неопределенности связана с самоэффективностью, психологической энергией, успешностью, счастьем и качеством жизни, что также указывает на ее роль в развитии целостности личности и стрессоустойчивости. Таким образом, толерантность к неопределенности является не только адаптивной чертой, но и важным фактором, формирующим личностные характеристики и развивающим потенциал.

Социально-культурный контекст влияет на формирование толерантности к неопределенности через систему ценностей, норм и

ожиданий, а также существенно влияет на оценку неопределенности и поведенческую реакцию индивидуума [6]. Для китайских студентов социокультурные особенности, такие как коллективизм, объектный статус в системе образования, конфуцианская культура и традиционные нормы, могут влиять на их степень принятия неопределенности и способы ее преодоления. Таким образом, социокультурные факторы играют регулирующую роль в отношениях между толерантностью к неопределенности и личностными характеристиками, влияя на проявление и развитие личностных характеристик.

Поколение китайских студентов, родившихся в эпоху миллениума, развивается в условиях уникального исторического периода. По сравнению со старшим поколением, которое пережило войну, стало свидетелем создания государства и участвовало в его строительстве, они сталкиваются с совершенно новой цифровой эпохой и не имеют опыта, на который можно было бы опираться. Несмотря на относительную стабильность в обществе, повсеместно царит неопределенность.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных толерантности к неопределенности и ее связи с другими личностными характеристиками, мало внимания уделяется тому, как социокультурные особенности китайского общества влияют на взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и личностными характеристиками студентов. Исходя из этого, глубокое понимание особенностей различных групп имеет важное значение для разработки эффективных стратегий поддержки и содействия их развитию.

Цель данного исследования – выявить особенности личностных характеристик китайских студентов с разным уровнем толерантности к неопределенности и определить роль социокультурного контекста в этой взаимосвязи.

**Гипотеза исследования.** Существуют различия в личностных характеристиках китайских студентов с высоким и низким уровнем толерантности к неопределенности.

**Выборка.** 212 студентов из двух университетов Китая. Возраст от 18 до 25 лет, из них 149 женщин и 62 мужчины. Средний возраст респондентов составил  $19,2 \pm 1,0$  года.

**Методики исследования.** Шкала нетерпимости к неопределенности, IUS-12 (M. Freeston et al., в адаптации В. Лицзюань, В. Цзяньнин и Ц. Сяодун), шкала сопротивления изменениям (S. Oreg, в адаптации В. Сяося), шкала мотивации достижения, AMS (T. Gjesme, R. Nygard, в

адаптации Е. Жэньминя и К.А. Hagtvet), мельбурнский опросник принятия решений (L. Mann, P. Burnett et al.), пятифакторный опросник личности (P. Costa и R. McCrae, в адаптации В. Мэнчэн).

В первую очередь, мы разделили группы по уровню «нетерпимости к неопределенности» с помощью метода квартилей. Группу 1, в которой общий балл по шкале меньше или равен 23, мы определили как студентов с высоким уровнем терпимости к неопределенности; общий балл по шкале студентов из группы 2 больше или равен 37, что означает их низкий уровень терпимости к неопределенности.

Анализ эмпирических данных выявил связь между толерантностью китайских студентов к неопределенности и различными личностными характеристиками. Высокая толерантность к неопределенности и мотивация избегать неудач были значимо и положительно связаны между собой:  $\beta=0,36$ ,  $p<0,05$ . Низкая толерантность к неопределенности значимо связана как с добросовестностью  $\beta=0,41$ ,  $p<0,05$ , так и с нейротизмом:  $\beta=0,31$ ,  $p<0,05$ . Результаты показали, что мотивация избегания неудач повлияла на группу с высокой толерантностью к неопределенности, в то время как на студентов с низкой толерантностью к неопределенности оказали влияние нейротизма.

Следовательно, студенты с высокой толерантностью к неопределенности, как правило, избегают неудач, уделяют пристальное внимание деталям и тщательно обдумывают свои решения. Китайские студенты с низкой толерантностью к неопределенности отличаются нервозностью. Студенты с низкой толерантностью склонны рассматривать неопределенные ситуации как угрозу, что вызывает у них упреждающую тревогу и тормозящую тревогу. Важную роль в этом случае играет нейротизм, который приводит к торможению действий и негативным эмоциям.

Китайская культура придает большое значение семье. Выбор профессии и карьерный рост индивид часто находятся под значительным влиянием ожиданий семьи. С 1980-х годов в Китае действует политика «один ребенок», в результате чего поколение миллениалов испытывает большее давление со стороны общества и в профессиональной сфере, чем их предки. На китайском рынке труда существует дисбаланс между спросом и предложением, поэтому большинство студентов придают большое значение дипломам и оценкам, которые определяют их шансы занять «место» на рынке труда. В 2025 году число абитуриентов в Китае составит 14 миллионов, но планируемое число зачислений в университеты

составляет около 4,5 миллионов. Академический стресс, профессиональный стресс, стремление к хорошим оценкам, желание избежать негативных оценок, стремление оправдать ожидания семьи, страх не оправдать ожидания, страх разочаровать семью или группу – все это приводит к тому, что китайские студенты склонны избегать неудач. Те студенты, которые могут адаптироваться к этому давлению, находят прагматичный подход к планированию, в котором неопределенность рассматривается как естественная часть достижения долгосрочных целей. Они склонны тщательно анализировать все возможные ситуации, чтобы уменьшить беспокойство.

К сожалению, традиционная система образования в Китае основана на принципах субъект-объектной парадигмы обучения [1], «китайские студенты чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания». Молодое поколение в учебных заведениях изучает только теоретические знания, но не получает навыков их практического применения. В результате часть студентов часто не обладает критическим мышлением, не умеет самостоятельно размышлять и решать проблемы в реальных условиях. Отсутствие опыта заставляет их бояться новых, неопределенных ситуаций. Они начали проявлять нервозность, а затем и низкую толерантность. Кроме того, отсутствие поддержки со стороны семьи и друзей, разрыв между реальностью и идеальным миром, конфликт между коллективизмом и индивидуализмом и другие факторы приводят к снижению толерантности людей к неопределенным ситуациям.

### *Литература*

1. *Баранова И.И., Чуваева К.М.* Стратегии обучения студентов из КНР в контексте субъект-субъектной образовательной парадигмы // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. С. 134–140.
2. *Гусев А.И.* Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 305 с.
3. *Корнилова Т.В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 344 с.
4. *Леонов И.Н.* Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского

университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Вып. 4. С. 43–52.

5. *Салихова А.Б.* Взаимосвязь толерантности к неопределенности с особенностями ценностно-смысловой сферы личности: автореферат дисс. канд. психол. наук. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. 26 с.
6. *Салихова А.Б.* Ценностные основания толерантности личности к неопределённости // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2. С. 132–141.

**Уманская П.А.,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
p.umanskaya@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 1602-5278

Научный руководитель: **Серякова С.Б.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 6723-2362

## **Межкультурная компетентность будущего педагога как элемент компетентностной модели профессиональной подготовки в системе российского высшего образования**

*Аннотация.* В статье рассматривается значение межкультурной компетентности как элемента профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях растущего культурного разнообразия российского общества. Раскрываются компоненты межкультурной компетентности, требования федеральных образовательных стандартов, а также формы и методы ее формирования в педагогическом образовании. Подчеркивается, что межкультурная компетентность педагога является неотъемлемой частью его профессиональной идентичности и важнейшим фактором успешного обучения и воспитания в многонациональном образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* межкультурная компетентность; поликультурная среда; педагогическое образование.

**Polina Umanskaya,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
SPIN-code eLibrary: 1602-5278

Academic advisor: **Svetlana Seryakova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor  
SPIN-code eLibrary: 6723-2362

## **Intercultural Competence of Future Teachers as an Element of the Competency-Based Model of Professional Training in the Russian Higher Education System**

**Abstract.** The article examines the significance of intercultural competence as a component of professional training for future teachers in the context of growing cultural diversity in Russian society. It outlines the key components of intercultural competence, the requirements of federal educational standards, as well as the forms and methods of its development within teacher education. The article emphasizes that a teacher's intercultural competence is an integral part of their professional identity and a crucial factor for successful teaching and upbringing in a multicultural educational environment.

**Keywords:** intercultural competence; multicultural environment; teacher education.

Современная система образования в России функционирует в условиях растущего этнокультурного и языкового разнообразия, усиливающейся миграции и интеграционных процессов. Данные Минпросвещения за 2023 год говорят о том, что в российских школах 178 тысяч детей с иностранным гражданством и без гражданства. Согласно единому плану по достижению национальных целей развития страны, количество иностранных студентов, которые получают высшее образование на территории Российской Федерации должно достичь отметки в полмиллиона уже к 2030 году. В этой связи возрастает потребность в педагогах, обладающих не только профессиональными, но и личностными качествами, обеспечивающими эффективную работу в многонациональных коллективах.

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании значимости межкультурной компетентности как ключевого компонента компетентностной модели профессиональной подготовки будущего педагога в контексте усиливающегося культурного многообразия современного российского общества, а также в выявлении эффективных подходов, форм и средств ее формирования в системе высшего педагогического образования.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями

подготовки), которые в данной статье рассматриваются в качестве основных компетентностных моделей профессиональной подготовки педагога, к выпускнику предъявляются требования в области межкультурного взаимодействия в части освоения универсальных компетенций, в частности выпускник должен быть способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5) [6]. Кроме того, среди общепрофессиональных компетенций стандартом определено, что выпускник при построении воспитывающей образовательной среды «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базисных национальных ценностей». Овладение межкультурной компетентностью будущими педагогами предполагает не только способность к организации конструктивного и эффективного взаимодействия с представителями различных культур, но и формирование устойчивой культурной идентичности, осознание собственного культурного «Я». Подобное самоосмысление выступает важнейшим условием становления толерантного отношения к культурному многообразию при сохранении уважительного и ценностного отношения к собственной культурной принадлежности (ОПК-4) [6].

В узком значении межкультурная компетентность педагога понимается как специфический аспект его профессиональной деятельности, связанный с организацией и управлением образовательным процессом, а также с осуществлением педагогической коммуникации с обучающимися, представляющими различные культурные сообщества.

В широком смысле межкультурная компетентность представляет собой интегративное качество личности педагога, выражающееся в глубоком понимании и принятии культурного многообразия. Она включает в себя:

- овладение знаниями о культурных, ценностных и религиозных различиях;
- формирование у обучающихся установок толерантности, эмпатии и уважения к культурному и иному опыту;
- воспитание гражданской ответственности и готовности к конструктивному взаимодействию в условиях многонационального и поликультурного социума;
- развитие гуманистических и универсальных ценностей в процессе образовательной деятельности.

Для российской образовательной практики была разработана и адаптирована интегративная модель межкультурной компетентности педагогов, включающая четыре.

1. Межкультурная стабильность – совокупность личностных качеств, обеспечивающих эмоциональную устойчивость в процессе межкультурного взаимодействия;

2. Межкультурный интерес – познавательная установка, выражающаяся в открытости к изучению иных культур и осознании значимости культурных различий;

3. Отсутствие этноцентризма – готовность к восприятию культурного иного без предвзятости и доминирования собственной этнокультурной системы ценностей;

4. Управление межкультурным взаимодействием – демонстрация коммуникативных навыков, позволяющих адаптироваться под собеседника иной культуры для реализации успешного коммуникативного акта [7]

Данные знания и навыки находят отражение в профессионально значимых личностных качествах, которые определяют характер взаимодействия учителя с учащимися, представляющими различные этнокультурные группы.

В соответствии с подходом В.А. Сластёнина, педагогическая деятельность рассматривается как гуманистически ориентированное взаимодействие, в центре которого находится личность учителя как носителя культуры и нравственных ориентиров. На этой основе межкультурная компетентность не может ограничиваться только знанием традиций и обычаев других народов, но предполагает глубокую личностную включенность педагога, его способность к рефлексии, саморегуляции и уважительному принятию культурного многообразия [4].

На основе структурно-иерархической модели личности педагога, предложенной Л.М. Митиной, представляется возможным выделить комплекс личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. К числу таких качеств относятся: рефлексия, внимательность, поведенческая гибкость, гуманность, доброжелательность, развитая наблюдательность и чуткость по отношению к культурному и личностному многообразию обучающихся. Важную роль играют также эмпатия и толерантность – качества,

обеспечивающие способность к принятию другого и к построению конструктивного межкультурного диалога [2].

Кроме того, важным элементом межкультурной компетентности является аксиологическая составляющая – признание значимости и равноправия всех культур, этнических и социальных групп. Понимание и принятие культурного многообразия как ценности обеспечивает основу для создания атмосферы уважения и доверия в образовательном пространстве, что способствует не только успешному обучению, но и личностному развитию всех участников педагогического процесса [3].

Формирование и развитие межкультурной компетентности у будущих педагогов может осуществляться в ходе освоения ряда учебных дисциплин (в частности, «Иностранный язык», «Инклюзивное образование», «Этнопедагогика», «Поликультурное образование», «Межкультурная педагогика»).

Погружение в мультикультурную онлайн-среду, интенсивные кросс-культурные контакты, участие в международных веб-сообществах также способствуют расширению культурного кругозора, формированию установок культурного плюрализма, освоению поведенческих моделей эффективного межкультурного взаимодействия. В частности, на базе Московского педагогического государственного университета проводятся международные научно-практические семинары из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество».

Другими инструментами обучения межкультурной компетенции выступают моделирование, ролевые игры – механизм, который помогает применить свои межкультурные навыки на практике в безопасной среде, тематические исследования и последующие дискуссии, а также групповые упражнения, направленные на тренировку отдельных аспектов межкультурной компетентности.

Группой ученых ЮНЕСКО была сформулирована и исследована методика под названием «Круг историй», в рамках которой люди разного происхождения собираются вместе и исследуют культурные сходства и отличия. Через обмен жизненным опытом, относящимся к определенному культурному контексту, участники узнают больше о себе и о других и дополнительно развивают ключевые элементы межкультурных компетенций, включая повышение самосознания, открытость, уважение, способность к рефлексии, эмпатию, лучшее понимание других и, в конце концов, большее культурное смирение. Данный инструмент признается

эффективным только при наличии саморефлексии и групповой рефлексии на этапе обсуждения [8].

Таким образом, межкультурная компетентность педагога – это не просто дополнительный элемент профессиональной подготовки, а структурообразующая составляющая, определяющая качество образовательного процесса в условиях культурного многообразия. Её развитие требует системной работы в рамках педагогического образования: включения межкультурных курсов, создания условий для рефлексии и практики в поликультурной среде, а также формирования у студентов профессиональной идентичности, сочетающей педагогическую миссию и межкультурную чувствительность.

Современный педагог, обладающий высокой межкультурной компетентностью, становится не только учителем предмета, но и медиатором культур, способным формировать у учащихся основы гражданского самосознания, социального единства и уважения к другим.

### *Литературы*

1. *Гримовская Л.М.* Межкультурная компетентность педагога как условие подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной среде // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 3. С. 339–343.
2. *Коршунова В.В., Дайнеко Я.М.* Анализ медиации в образовании: опыт Сибирского федерального университета // Европейский журнал социальных наук. 2018. № 9. С. 350–361.
3. *Серякова С.Б.* Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2002. 300 с.
4. *Сластёнин В.А.* Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. № 6. С. 16–25.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. 44.03.01 Педагогическое образование <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 24.05.2025)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. 44.03.05 Педагогическое образование ( с двумя профилями подготовки) <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 24.05.2025)

7. Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Хакимов Э.Р. и др. Измерение межкультурной компетентности педагога: разработка и апробация Теста ситуационных суждений ТСС-МКК // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 46–57.
8. *Deardorff D.K.* Manual for developing intercultural competencies: story circles // UNESCO. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336> (дата обращения: 25.05.2025).

**Усова О.О.,**  
студент 4 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
oo\_usova@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Кузьмишина Т.Л.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 4095-4635

## **Психологические основы изучения тревожности в подростковом возрасте**

*Аннотация.* Работа посвящена теоретическому анализу понятия «тревожность» в психолого-педагогической литературе в преломлении психологических особенностей развития личности в подростковом возрасте. Рассматриваются различия в психологическом содержании тревоги и тревожности. Проводится сопоставление взглядов отечественных и зарубежных ученых на тревожность и ее природу в подростковом возрасте. Делаются выводы о необходимости углубленного изучения тревожности в подростковом возрасте и разработке эффективных способов помощи подросткам в преодолении волнения, особенно в ситуациях экзаменационного, школьного, коммуникативного стрессов.

*Ключевые слова:* тревожность, тревожность, подростковый возраста, теоретический анализ.

**Oksana Usova,**  
4<sup>th</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
oo\_usova@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Tatyana Kuzmishina,**  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 4095-4635

## Psychological foundations of the study of anxiety in adolescence

**Abstract.** The work is devoted to the theoretical analysis of the concept of «anxiety» in the psychological and pedagogical literature in the context of the psychological characteristics of personality development in adolescence. The differences in the psychological content of anxious condition and anxiety as personal characteristic are considered. A comparison of the views of domestic and foreign scientists on anxiety and its nature in adolescence is carried out. Conclusions are drawn about the need for an in-depth study of anxiety in adolescence and the development of effective ways to help adolescents overcome anxiety, especially in situations of exam, school, and communication stress.

**Keywords:** anxiety, teenage, adolescence, theoretical analysis.

На фоне стремительных изменений в современном обществе, развития цифровых технологий, роста социально-экономического напряжения, изучение тревожности в контексте психолого-педагогической науки и практики приобретает особую актуальность.

Большой психологический словарь [2] определяет тревожность как индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают.

В психологической науке под понятием тревожность принято понимать склонность человека переживать чувство тревоги. В свою очередь, тревогой называют эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях неопределенной опасности и проявляется в ожидании неблагоприятного развития событий.

Как мы видим, тревога и тревожность не равнозначные понятия. Тревога является эпизодическим проявлением беспокойства, волнения человека, а тревожность – это, как правило, устойчивое состояние.

Достаточно актуальным является вопрос специфики тревожности в разных возрастах у школьников так как это фактор, непосредственно влияющий на ухудшение ментального состояния учащихся.

По определению А.М. Прихожан [4], *тревожность* является переживанием психологического дискомфорта, которое связано с ожиданием нехорошего исхода событий в будущем, с предчувствием неизбежной опасности. При этом тревога и тревожность не равнозначные

понятия. Тревога является эпизодическим проявлением беспокойства, волнения человека, а тревожность – это, как правило, устойчивое состояние.

В.М. Астапов [1] говорит о важности применения функционального подхода при исследовании тревожности. Согласно его теории, тревожное состояние следует рассматривать как сложный системный ответ личности, как реакцию трех взаимосвязанных компонента: когнитивный (оценка ситуации), аффективный (эмоциональное переживание) и поведенческий (стратегии поведения). Такой целостный взгляд помогает понять тревожность не просто как эмоциональную реакцию, а как комплексный адаптационный механизм защиты, возникающий в ответ на угрозу. При этом, человек субъективно интерпретирует ситуации как потенциально опасные, хотя видимой опасности может и не быть, что еще раз показывает, что в данном феномене крайне важна роль индивидуальных особенностей личности, особенности её восприятия и оценки окружающей действительности.

В западной психологической теории понимание тревожности сформировалось под влиянием психоаналитической школы, основанной З. Фрейдом [5]. В его работах тревожность – *«врожденное свойство личности»*. Она выступает индикатором внутреннего конфликта между бессознательными влечениями и социальными запретами, столкновение Ид и Суперэго, её защитная функция – предупреждение сознания о потенциальной угрозе.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм [6], интерпретируя её через призму социально-исторического развития человечества. В своей концепции он противопоставляет два типа общества: средневековое и современное. Автор утверждает, что именно эта историческая трансформация породила в человеке экзистенциальную тревогу, которая проявляется в глубоком внутреннем чувстве одиночества, постоянной неуверенности, страхе перед ответственностью и ощущением бессилия перед сложностью современной жизни.

В современной науке признана биопсихосоциальная модель объяснения природы тревоги, как и других болезней или расстройств. Этот подход признает важность и единство биологических (генетическая, анатомическая предрасположенность, особенности нейрогуморальной регуляции), психологических (особенности мышления и поведения, личностные факторы) и социальных (культура, социально-экономическое

окружение, цифровизация) факторов, непосредственно влияющих на появление и развитие тревожных расстройств.

Говоря об особенностях тревожности в подростковом возрасте, стоит начать с того, что подростковый возраст характеризуется общей анатомо-физиологической перестройкой всего организма, когда системы органов могут развиваться неравномерно, что вызывает повышенную утомляемость или наоборот чрезмерную возбудимость и раздражительность. Происходит половое созревание, то есть меняется почти весь гормональный фон в организме человека и даже появляются новые гормоны. Конечно, такие резкие изменения в физиологии влияют и на эмоциональное состояние подростка, нестабильное именно из-за этих изменений.

Центральное новообразование подросткового возраста – это чувство взрослости, которое является главным фактором, определяющим всю специфику подросткового развития в целом. Этот психологический феномен не только обуславливает внутренние изменения данного периода, но и объясняет особенности поведения подростка, ведь именно через чувство взрослости происходит переоценка ценностей, коррекция собственного поведения и формируется мировоззрение.

Эта позиция, однако, вызывает в подростке внутренние противоречия, когда уверенность в собственной состоятельности сочетается с глубокой неуверенностью, за решительными действиями скрываются серьёзные сомнения, а за демонстративной самостоятельностью – потребность в поддержке и любви. Когнитивный диссонанс, вызванный расхождением между субъективным ощущением взрослости и объективным положением зависимого от родителей, социума и школы, становится источником постоянной фрустрации. Эти противоречия есть суть подросткового кризиса, которые делают человека особенно тревожным и неуверенным в себе.

Социальная ситуация развития – это особое положение подростка в системе принятых в данном обществе отношений. И в подростковом возрасте она представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью, что может вызывать определённые трудности в восприятии его родителями и взрослыми.

Осложняет этот переход изменение характера учебной деятельности, переход к более сложным научным темам, подразумевающим понимание

абстрактных и неоднозначных понятий. К тому же нет единства требований: правила и способ оценивания меняются в зависимости от предмета, учителя, или образовательной программы.

У подростков повышенный уровень тревожности также может быть маркером недостаточной социально-эмоциональной адаптации, что проявляется в хронической неуверенности в себе в ситуациях общения и взаимодействия с окружающей средой. Личностная тревожность создает негативную Я-концепцию, при которой подросток фиксируется на своих реальных и мнимых недостатках, неспособен адекватно оценивать социальные ситуации и выбирать соответствующие стратегии поведения. В качестве компенсации тревожных переживаний, вызываемых невозможностью решать повседневные задачи и соответствовать либо собственным представлениям, либо ожиданиям значимых взрослых, подросток может прибегать к агрессии, направленной и на себя, и на окружающих. При этом такая агрессия носит защитный характер и нужна для того, чтобы скрыть тревожность от окружающих или от своего носителя. Тревожные подростки такого типа требуют комплексного психологического сопровождения, направленного не только на снижение уровня тревожности, но и на формирование адекватных копинг-стратегий, коррекцию когнитивных искажений, развитие эмоциональной саморегуляции и успешную социализацию.

Нормативный кризис подросткового возраста, выделенный Л.С. Выготским, может завершиться благополучно и не принести последствий за счет родительской любви и поддержки, когда семейные отношения удовлетворяют потребность подростка в любви, принятии и уважении. А.М. Прихожан видит подростковый кризис в положительном свете. Ведь проходя этот сложный путь отрочества, наполненный переживаниями, через преодоление трудностей и отстаивания собственного «Я», подросток взрослеет, таким образом удовлетворяя потребность в самопознании и самоутверждении.

### *Литература*

1. *Астанов В.М.* Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология 1999. № 1. С. 41–47.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 667 с.
3. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собрание сочинений в 6 тт. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 480 с.

4. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 119 с.
5. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1989. 456 с.
6. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ, 2006. 571 с.

**Фадеева А.С.,**  
студент 1 курса специалитета,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
fadeevapsy@mail.ru,  
**Рябкова А.В.,**  
студент 1 курса специалитета,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВО «Российский педагогический  
государственный университет им. А.И. Герцена»  
ryabkova.anastasia@mail.ru

Научный руководитель: **Солнцева Н.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент;  
SPIN-код eLibrary: 1290-5560

## **Особенности автобиографической памяти у студентов**

**Аннотация.** В статье выявлены особенности и динамика субъективного восприятия автобиографических воспоминаний студентов в возрастном диапазоне от 1 до 19 лет с использованием методики С.Н. Никишова «Ретроспективное воспроизведение автобиографических воспоминаний». Актуальность темы обусловлена значением автобиографической памяти в формировании самоидентичности и психического развития в юношеском возрасте. Полученные результаты показали закономерное увеличение количества воспоминаний с возрастом, расширение тематического спектра и выраженные различия в оценке и стиле воспоминаний у девушек и юношей. Установлены характерные возрастные переходы в доминирующих сферах воспоминаний (от семьи к учёбе и личному опыту), а также особенности яркости и эмоциональной оценки в ретроспективе и настоящем времени. Результаты могут быть использованы в психологическом консультировании, образовательной и развивающей практике, а также в исследованиях, связанных с самосознанием и развитием идентичности.

**Ключевые слова:** автобиографическая память, память у студентов, субъективное восприятие воспоминаний, самоопределение, самоидентичность.

**Anastasiya Fadeeva,**  
1<sup>st</sup> year student of Specialty  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
fadeevapsy@mail.ru,  
**Anastasiya Ryabkova**  
1<sup>st</sup> year student of Specialty  
Institute of Psychology,  
Herzen State Pedagogical University of Russia;  
ryabkova.anastasia@mail.ru

Academic adviser: **Natalia Solntseva,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;  
SPIN code eLibrary: 1290-5560

### **Features of Autobiographical Memory in University Students**

**Abstract.** The article identifies the characteristics and dynamics of students' subjective perception of autobiographical memories across the age range from 1 to 19 years, using S.N. Nikishov's method of «Retrospective Reproduction of Autobiographical Memories». The relevance of the topic is determined by the importance of autobiographical memory in the formation of self-identity and psychological development during adolescence. The results reveal a consistent increase in the number of recalled memories with age, an expansion in thematic diversity, and significant differences in the evaluative and stylistic features of memories between female and male participants. Characteristic age-related transitions in dominant memory domains were identified (shifting from family to academic and personal experiences), as well as distinct features of memory vividness and emotional evaluation in both retrospective and present perspectives. These findings may be applied in psychological counseling, educational and developmental practice, as well as in research related to self-awareness and identity development.

**Keywords:** autobiographical memory, student memory, subjective perception of memories, self-determination, self-identity.

Впервые термин «автобиографическая память» был введён сравнительно недавно, в 1976 году Дж. Робинсоном. Термин нужен был для разделения памяти о себе и об окружающем мире. Данный вид памяти

понимается им как довольно сложные умственные репрезентации сцен и категорий, которые обладают личным отношением к индивиду. В целом, это память на биографическую информацию и жизненные переживания [1]. Простыми словами, она представляет собой связанную в пространственно-временном континууме историю собственной жизни.

Наша автобиографическая память оперирует значимыми личностными воспоминаниями, таким, как достижения, успехи, неудачи, кризисы и т.д., она служит основой формирования чувства самоидентичности. Чувство самоидентичности – это внутреннее чувство непрерывности и тождественности своего «Я» во времени и в различных ситуациях, а также признание этого тождества другими [3]. Под чувством самоидентичности или личностной идентичности в контексте исследования мы понимаем устойчивое представление индивида о себе, включающее в себя как личные убеждения, так и восприятие своей принадлежности к определенным группам. Понятие идентичности рассматривается в различных теоретических моделях у Э. Эриксона (на которую мы опираемся в настоящем исследовании), в социальной теории Х. Тэджфела и когнитивной модели Х. Маркус.

Автобиографическая память формируется не только из того, что мы помним, но и из того, что даёт нам возможность помнить – извне. Автобиография хранится не только в нашей голове, но и на внешних носителях: фотографиях, аудиозаписях, видеозаписях, детских рисунках и дневниках. Воспоминания самого раннего детства, как правило, формируются на основе рассказов близких. Мы помним о себе то, что было обсуждено с нами, и содержание воспоминаний о детстве у взрослого человека состоит не столько из «чистого собственного опыта», сколько из опыта, который был нам транслирован, например, человеком, воспитывавшим нас. Так, если родителям было трудно справляться с ребёнком, то, рассказывая об этом уже взрослой дочери или взрослому сыну, они могут говорить, что ребёнок был «трудным». Эти рассказы могут быть не вполне достоверными, однако человек впоследствии будет помнить себя именно как трудного ребёнка.

Наполнение автобиографической памяти – это не просто череда воспоминаний, а процесс формирования личности, обретения чувства самоидентичности и движение к самоопределению.

Исследование особенностей автобиографической памяти у студентов было основано на методике Сергея Николаевича Никишова «Ретроспективное воспроизведение автобиографических воспоминаний».

Данная методика направлена на выявление специфики субъективного восприятия событий прошлого и динамики эмоциональной оценки и яркости воспоминаний во времени.

Участникам предлагалось заполнить таблицу, в которой для каждого года их жизни – начиная с года рождения и заканчивая 2024 годом – необходимо было указать наиболее значимую сферу жизни (например, «семья», «учёба», «личное», «здоровье», «религия», «работа»), а также охарактеризовать одно воспоминание из этой сферы. Каждому воспоминанию давалась эмоциональная оценка, сначала с точки зрения прошлого восприятия (положительное (+), нейтральное (0), отрицательное (-)), затем с точки зрения восприятия в настоящем по той же шкале. Мы хотели количественно зафиксировать эти изменения, поэтому для выражения эмоциональных оценок мы присвоили баллы: (+1) – если событие оценено как положительное, 0 – нейтральное, и (-1) как отрицательное. Кроме того, оценивалась яркость воспоминания дважды: как оно запомнилось тогда и как воспринимается сейчас, по шкале от 0 до 100 баллов (где 0 – максимально размытое, 100 – предельно яркое). Если за какой-либо год участник не мог вспомнить значимого события, соответствующие графы оставались пустыми. Все этапы выполнялись последовательно для каждого года. Ознакомится с частью бланка, который заполняли участники, можно в Таблице 1.

*Таблица 1*

**Образец заполнения бланка для участников исследования**

Возраст, к которому относится воспоминание				
Сфера	Оценка события в прошлом	Яркость воспоминания в прошлом	Оценка события сейчас	Яркость воспоминания сейчас
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Личное</li> <li>• Семья</li> <li>• Учеба</li> <li>• Здоровье</li> <li>• Работа</li> <li>• Религия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Положительное (+)</li> <li>• Нейтральное (0)</li> <li>• Отрицательное (-)</li> </ul>	От 0 до 100	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Положительное (+)</li> <li>• Нейтральное (0)</li> <li>• Отрицательное (-)</li> </ul>	От 0 до 100

На основе данной методики были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Яркость и эмоциональная оценка автобиографических воспоминаний изменяться, с ростом хронологической удалённости события;

2. Воспоминания, связанные с учебной и межличностной сферой, будут воспроизводиться чаще других;

3. Воспоминания последних лет будут восприниматься ярче, чем воспоминания из раннего детства.

В исследовании приняли участие 48 студентов в возрасте от 17 до 19 лет, среди которых – 17 юношей (35,4 %) и 31 девушка (64,6 %). Все участники были отобраны методом случайной выборки из числа добровольцев, согласившихся принять участие в исследовании.

На основе собранных данных был осуществлён анализ, направленный на выявление закономерностей особенностей в восприятии автобиографических воспоминаний студентами. Представим и проинтерпретируем результаты.

Результаты исследования показали, что как у девушек, так и у юношей в протоколах фиксируются автобиографические воспоминания, относящиеся к первому году жизни. Этот феномен представляется особенно интересным, поскольку с точки зрения психологии памяти в норме человек не сохраняет сознательных воспоминаний о событиях периода младенчества – так называемая инфантильная амнезия. Она обозначает феномен, при котором взрослые люди не могут вспомнить события из первых лет жизни, обычно до 3–4 лет. Этот термин был введён Зигмундом Фрейдом и с тех пор активно используется в исследованиях памяти и когнитивного развития. Как подчёркивают П.Дж. Бауэр и М. Ларкина, несмотря на то что дети и взрослые могут приписывать себе воспоминания о событиях, якобы произошедших в возрасте до трёх лет, эти эпизоды, как правило, имеют реконструированный характер [4].

Мы предполагаем, что зафиксированные воспоминания за первый год жизни в большинстве случаев основаны не на прямом переживании событий, а на внешних источниках – таких как фотографии, видеозаписи, рассказы родителей и других значимых взрослых. Более того, некоторые из этих воспоминаний могут не содержать лично пережитого содержания, а представлять собой обобщённые или символические констатации, например: «ну, я тогда родился». Также возможно, что участники относят к этому периоду события, не связанные напрямую с их личным опытом, но значимые в семейной или эмоциональной памяти, например: «в год моего рождения тяжело заболела бабушка». В таких случаях речь идёт скорее о социально сконструированных воспоминаниях, нежели о непосредственной автобиографической памяти.

Перейдём к анализу полученных данных, отражающих особенности

автобиографических воспоминаний студентов в разные возрастные периоды. Представленные результаты позволяют проследить количественные, эмоциональные и содержательные характеристики памяти от раннего детства до юношества, а также выявить гендерные различия и тематическую направленность воспоминаний.

В раннем детстве (до 6 лет) отмечается постепенное нарастание доступности автобиографических воспоминаний. К концу второго года жизни участники фиксировали немного воспоминаний, преимущественно о сфере семьи. Уже к трём годам число воспоминаний увеличивается. При этом сфера семьи остаётся ведущей, но появляются воспоминания о личном опыте и здоровье. Эмоциональная окраска и яркость в дошкольном возрасте невелики, однако девочки демонстрируют заметно более высокую яркость воспоминаний (например, яркость в 3 года у девочек 64 против 22,11 у мальчиков) и более позитивную оценку в настоящем времени. К 4–6 годам память продолжает расширяться: количество воспоминаний растёт, появляются новые темы (учёба у мальчиков в 4–6 лет и обучение у девочек с 5 лет), при этом семейная тема остаётся ключевой. Так, в 5 лет у девочек семейные воспоминания доминируют (7 упоминаний, высокая яркость 78,57) и оцениваются положительно, у мальчиков семейная сфера даже более выражена (11 выборов). К 6 годам у девочек семейные воспоминания по-прежнему лидируют (8 выборов), но их яркость и эмоциональная насыщенность снижаются, тогда как у мальчиков неожиданно выходит вперёд учёба (5 выборов, яркость 86). В целом дошкольный возраст характеризуется резким ростом числа воспоминаний после 2–3 лет, преобладанием семейной тематики, а также преимущественно позитивной эмоциональной окраской у девочек и более сдержанной у мальчиков.

Начиная со школьного периода, на первый план выходит учёба и личное развитие. В 7 лет у девочек учёба становится доминирующей (11 выборов) с исключительно положительной оценкой прошлых событий (+9) и высокой яркостью (81,82), семейная тема отстывает. У мальчиков в 7 лет семейные отношения всё ещё первостепенны (6 выборов), но оцениваются скорее нейтрально ( $-1 \rightarrow 0$ ) и с низкой яркостью, в то время как учебные воспоминания у них эмоционально насыщены, но не получают положительной оценки. К 8 годам у девочек баланс между учёбой и семьёй сохраняется (8 выборов за учёбу, 4 – за семью), обе сферы оцениваются положительно. У мальчиков 8 лет семейные отношения уже доминируют (7 выборов) с яркой позитивной оценкой ( $+5 \rightarrow +3$ ), личная

сфера также ярка, а учёба важна, но вызывает меньше эмоций, чем у девочек. В 9–10 лет у девочек акцент постепенно смещается на личное: в 9 лет личные переживания неожиданно выходят на первое место (8 выборов), у мальчиков 9 лет по-прежнему приоритетно семейное окружение. К 10 годам у девочек личное и учеба примерно равны по значимости, хотя яркость и оценка воспоминаний снижаются, а семейные отношения остаются малозначимыми. У мальчиков 10 лет семейные воспоминания продолжают доминировать (8 выборов) с положительной динамикой оценки. Младший школьный возраст характеризуется ростом числа воспоминаний в сферах учебы и личного опыта, повышением их эмоциональной насыщенности у девочек и сохранением приверженности семейной теме у мальчиков.

В подростковом возрасте происходят глубокие перестройки интересов и эмоционального восприятия. На уровне 11–12 лет у девочек учебная деятельность вновь выходит в лидеры (9–10 выборов), при этом семейная сфера сохраняет высокую значимость с устойчиво положительной оценкой (около +5). Личные переживания у девушек положительны и ярки, что указывает на развитие самосознания. У юношей 11–12 лет личная сфера лидирует (7 выборов) и отмечается положительной динамикой (+2→+3), а учёба оценивается скорее позитивно (в 12 лет +3→+4). При этом у мальчиков продолжают возникать яркие, но противоречивые воспоминания о здоровье и работе. В 13–14 лет у обоих полов личное остаётся главным: у девушек личные переживания показывают резкий рост оценки (с -1 до +4) и высокую яркость, у юношей личная сфера глубоко позитивна (+7→+8) и ярка. Учёба у девочек остаётся важной, но эмоционально менее интенсивной, у мальчиков – продолжает вызывать положительные эмоции, хотя упоминания о ней становятся реже. В этом возрасте усиливаются гендерные различия: мальчики в целом более оптимистично оценивают свои воспоминания (особенно учебные), тогда как у девушек сохраняется привязанность к семье и учебе, но эмоциональная насыщенность воспоминаний распределяется более равномерно.

С 15 до 19 лет наблюдается переход к взрослой идентичности: центральными становятся личная, профессиональная и учебная сферы. В 15–16 лет у женщин личная жизнь по-прежнему доминирует (например, 16 выборов в 15 лет, с ростом оценки +3→+4), тогда как у мужчин личное лишь набирает силу и характеризуется очень высокой яркостью (например, 92 в 15 лет). Учёба для девушек остаётся значимой (8–

12 выборов) с положительной динамикой оценки, у мужчин она быстро выходит на первое место (в 15–16 лет – 7 и 6 выборов соответственно) и описывается как яркое, хотя вначале менее эмоциональное переживание. Сфера семьи у девушек остаётся яркой, но часто оценивается негативно (например, 15 лет – высокая яркость 73 при отрицательной оценке), у мужчин семейные воспоминания к этому возрасту часто выпадают или получают низкие оценки. Здоровье вызывает у девушек преимущественно негативные эмоции (в 15 лет: суммарная оценка – 2, яркость 82,5), тогда как у мужчин о здоровье чаще вспоминают ярко и нейтрально или положительно. В 17–18 лет у женщин учеба снова становится абсолютным приоритетом (13–15 выборов) с изменением оценки «от негатива к позитиву», у мужчин учёба также центральна и всегда позитивна. Личные переживания у девушек остаются эмоционально насыщенными и позитивно оцениваются (в 18 лет +2→+5), у юношей они стабильно позитивны. В 19 лет (при малой выборке) у женщин ярче всего семейные воспоминания (яркость 100), а у мужчин доминируют семейные и профессиональные темы с максимальной насыщенностью. В целом старший подростковый возраст характеризуется переосмыслением ценностей: личная и профессиональная сферы становятся ведущими, при этом мужчины демонстрируют более оптимистичное восприятие прошлого и настоящего, а женщины – более сложное сочетание привязанности к семье и учебе.

Гендерные различия прослеживаются на всех этапах. Девочки фиксируют меньше негативных воспоминаний и обладают более однородным положительным фоном. Становление памяти у девочек идёт быстрее: раньше показывают рост числа воспоминаний и появление школьных воспоминаний, в то время как мальчики концентрируются на семье и позднее включают учебу. В подростковом возрасте у девочек выше положительная динамика учебных событий, у мальчиков – большой упор на личные переживания. Например, в 13 лет мужчины воспринимают личную сферу более позитивно (+7 против -1 у женщин), а у женщин больше вовлечения в учёбу (у них 10 выборов против 7 у мужчин). Общая закономерность: мужчины характеризуются более высокой яркостью воспоминаний и оптимистичностью оценки прошлого и настоящего, тогда как у женщин сохраняются более яркие связи с семьёй и учебой, но эмоциональный фон их воспоминаний менее интенсивен.



**Рис. 1.** Распределение автобиографических воспоминаний по сферам жизни у студентов (суммарное количество упоминаний за 19 лет)

У женщин преобладают личные и учебные воспоминания, тогда как у мужчин – семейные и личные. Анализ рисунка 2 показывает, что за 19 лет жизни женщины сообщают значительно больше воспоминаний об учебе (114 упоминаний) и личной жизни (118), тогда как мужчины больше вспоминают семью (85 упоминаний) и личное (80). При этом у женщин крайне мало воспоминаний о работе (4) и религии (1), тогда как у мужчин несколько больше упоминаний о работе (8) и отсутствуют упоминания о религии. Таким образом, женская автобиография ориентирована на учебу и внутренние переживания, а мужская – на семью и личные достижения. Эти данные коррелируют с выводами о тематических приоритетах: у девочек в раннем школьном возрасте учеба быстро становится ключевой сферой, а у мальчиков семейная среда долго сохраняет значение.

## Анализ оценок



## Анализ яркости

Женщины - 72,17 (прошлое) / 58,11 (настоящее)  
Мужчины - 73,74 (прошлое) / 49,71 (настоящее)



**Рис. 2.** Сравнительный анализ общей оценки воспоминаний и средней яркости у женщин и мужчин (суммарно по 1–19 годам)

Рисунок 2 иллюстрирует эмпирические различия: суммарная оценка воспоминаний (левый график) у мужчин в прошлом времени составляет 90, а у женщин – 85, но в настоящем женщины опережают мужчин (130 vs 109) за счёт более позитивного восприятия текущих событий. Средняя яркость воспоминаний (правый график) у мужчин изначально чуть выше (73,74 против 72,17 у женщин), но к настоящему времени у женщин она снижается заметнее (до 58,11 у женщин и до 49,71 у мужчин). Это означает, что мужчины в среднем сохраняют более яркие и позитивно окрашенные воспоминания, тогда как женщины в настоящее время испытывают менее яркие, но более позитивные переживания. Такие результаты согласуются с текстовыми данными: у мужчин в подростковом возрасте учебные воспоминания исключительны по яркости, но не столь эмоционально насыщены, тогда как у женщин текущие воспоминания о школе и личном имеют меньшую яркость, но общая эмоциональная оценка оказывается выше.

Проведённый анализ демонстрирует, что развитие автобиографической памяти у студентов характеризуется чёткой эволюцией: с ранних детских лет, когда воспоминания скудны и в основном реконструированы, к подростковому возрасту она активно формируется и играет роль в самоидентификации. Каждый возрастной

этап приносит изменения в объёме, содержании и эмоциональном тоне воспоминаний: дошкольники постепенно осваивают произвольное воспоминание (рост количества событий и яркости с 3 лет), младшие школьники фокусируются на учебе и семье, подростки – на личном опыте и самосознании. В старшем подростковом и юношеском возрасте наблюдается «переориентация ценностей»: учебная деятельность превращается в центральную сферу (особенно у завершивших школу, 18–19 лет), а личные и профессиональные перспективы выходят на первый план. Половые различия сохраняются сквозь все этапы: студенты в целом более оптимистичны и эмоционально вовлечены в сюжет воспоминаний, тогда как студентки демонстрируют более глубокую связь с семейными и учебными темами, но менее выраженную яркость их памяти. Установленные закономерности подтверждают, что способность к актуализации автобиографических воспоминаний действительно меняется с возрастом и варьируется по полу, что, по словам авторов, может влиять на развитие самоидентичности. Все полученные результаты имеют важное значение для понимания механизмов формирования памяти и идентичности у молодых людей.

### *Литература*

1. *Осипова И.С., Никишов С.Н., Андриянова А.В.* Особенности функционирования автобиографической памяти студентов с различным уровнем социального интеллекта // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PSMN119.pdf> (дата обращения: 25.05.2025).
2. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика, 1997. 352 с.
3. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М.: Флинта-М, 2006. 352 с.
4. Childhood Amnesia in the Making: Different Distributions of Autobiographical Memories in Children and Adults / Patricia J. Bauer and Marina Larkina Emory University. Research Gate. URL: [https://www.researchgate.net/publication/255787611\\_Childhood\\_Amnesia\\_in\\_the\\_Making\\_Different\\_Distributions\\_of\\_Autobiographical\\_Memories\\_in\\_Children\\_and\\_Adults](https://www.researchgate.net/publication/255787611_Childhood_Amnesia_in_the_Making_Different_Distributions_of_Autobiographical_Memories_in_Children_and_Adults) (дата обращения: 25.05.2025).

**Халайджи А.М.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
am\_khalaidzhi@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Чурилова Е.Е.,**  
кандидат психологических наук  
SPIN-код eLibrary: 4734-7562

## **Переживание стресса у юношей со склонностью к аддиктивному поведению**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности переживания стресса юношами, склонными к аддиктивному поведению. Стресс – это генерализованная попытка организма приспособиться к новым условиям, преодолеть стрессоры, подразделяющаяся на физиологический и эмоциональный стресс. Аддиктивное поведение – это поведение, движимое ощущаемой человеком потребностью в предмете зависимости. В концепции В.С. Мухиной бытие развитой личности (среди многих прочих условий и внутренней позиции человека) рассматривается как готовность и умение противостоять разрушающим человека страстям, будучи нацеленным на самовоспитание и духовную стойкость. В статье выявляется взаимосвязь особенностей переживания стресса с наличием аддиктивного поведения, значимые различия интенсивности переживания стресса в зависимости от пола юношей и наличия у них аддикций, а также значимые различия выраженностей любовной, никотиновой и пищевой аддикций в зависимости от пола.

**Ключевые слова:** стресс; переживание стресса; аддикции; аддиктивное поведение; зависимости; юношеский возраст.

**Anna Khalaidzhi,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology  
Moscow Pedagogical State University;  
am\_khalaidzhi@student.mpgu.edu

Academic adviser: **Ekaterina Churilova,**  
Candidate of Psychological Sciences  
SPIN-code eLibrary: 4734-7562

## **Self-concept of young men experiencing loneliness**

**Abstract.** The article examines the features of stress experience by young people prone to addictive behavior. Stress is a generalized attempt by the body to adapt to new conditions, to overcome stressors, divided into physiological and emotional. Addictive behavior is behavior driven by a person's perceived need for an addiction item. In the concept of V.S. Mukhina considers the existence of a developed personality (among many other conditions and the inner position of a person) as a willingness and ability to resist the passions that destroy a person, being aimed at self-education and spiritual fortitude. The article reveals the relationship between the features of experiencing stress and the presence of addictive behavior, significant differences in the intensity of stress depending on the gender of young men and whether they have addictions, as well as significant differences in the severity of love, nicotine and food addictions depending on gender.

**Keywords:** stress; experiencing stress; addiction; addictive behavior; youthful age.

Сегодня многие люди страдают от интенсивного переживания такого эмоционального состояния как стресс. Стресс становится значимой проблемой для современного человека, так как помимо негативных эмоций и состояний, которые сопровождают переживание стресса (например, тревога, грусть, гнев, раздражительность, апатия), у людей зачастую встречаются и другие проявления переживания стресса, связанные с физиологией, снижением интеллектуальной активности, нарушением привычной коммуникации и т.д. Эмоциональный (психологический) стресс может быть вызван не только событиями, непосредственно касающимися человека, но и ощущением

небезопасности существования в современном мире. Так, частый просмотр или чтение новостей о происходящих преступлениях, природных катастрофах, войнах в мире, увеличивает вероятность возникновения повышенного стрессового состояния у обычного человека. Мировая тенденция интернетизации общества способствует увеличению количества стрессоров, негативно влияющих на пользователей Сети. Кроме того, ускоренный темп жизни, стремление современного человека получать от жизни как можно больше, расточительное отношение к собственным ресурсам также способствуют учащению возникновения стрессовых ситуаций.

Многие люди под действием стресса стремятся снизить влияния навязчивых мыслей о стрессоре и состояний, вызванных им, обращаясь к аддиктивному поведению. Аддиктивное поведение может проявляться по-разному, начиная наркотической зависимостью и заканчивая трудоголизмом. Некоторые аддикции даже поощряются в обществе, однако они так или иначе негативно влияют на развитие и бытие личности.

В качестве методологических основ исследования были использованы идеи Марка Аврелия о том, что стресс возникает не из-за внешних обстоятельств, а от его субъективного восприятия [3, с. 47]; идея Платона о том, что аддиктивное поведение связано с неосознанным переходом личности на сторону зла и заставляет человека полностью поддаваться предмету аддикции [5, с. 252]; идея Н.Е. Водопьяновой о том, что особенности переживания стресса являются индикатором психической устойчивости человека [1, с. 29]. В качестве теоретической основы исследования выступила теория Г. Селье о стрессе как о генерализованной попытке адаптации организма [7, с. 60–84]; идея Дж. С. Эверли и Р. Розенфельда о социальной природе эмоционального стресса и нарушении гомеостаза организма как ответа на когнитивные и эмоциональные возбуждения, вызванные стрессогенной ситуацией [6, с. 24–42.]; идея В.С. Мухиной об одном из проявлений развитости личности: «Быть личностью (среди многих прочих условий и внутренней позиции самого человека) – значит быть готовым и уметь противостоять разрушающим человека страстям, быть нацеленным на самовоспитание и духовно стойким. Быть личностью – значит непрестанно возделывать себя и не быть расслабленным человеком» [4, с. 33].

**Цель исследования** – изучить особенности переживания стресса у юношей со склонностью к аддиктивному поведению.

**Гипотеза исследования** – склонность к аддиктивному поведению и особенности переживания стресса взаимосвязаны.

**Частными гипотезами** исследования выступили следующие предположения:

- уровень переживаемого стресса у юношей, склонных к аддиктивному поведению, отличается от уровня переживаемого стресса у юношей без склонности к аддиктивному поведению;
- у юношей мужского и женского пола отличается уровень переживаемого стресса;
- выраженность склонности к наиболее распространенным аддикциям у юношей мужского и женского пола отличаются.

Для проверки гипотез было проведено исследование с помощью стандартизированных методик: «Шкала психологического стресса PSM-25» Л. Лемура Р. Тесье, Л. Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2, с. 42–43] и опросник «Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей» В.Г. Лозовой [2, с. 92–96.], также нами был использован метод контент-анализа для изучения аналитического эссе на тему «Как я переживаю стресс?».

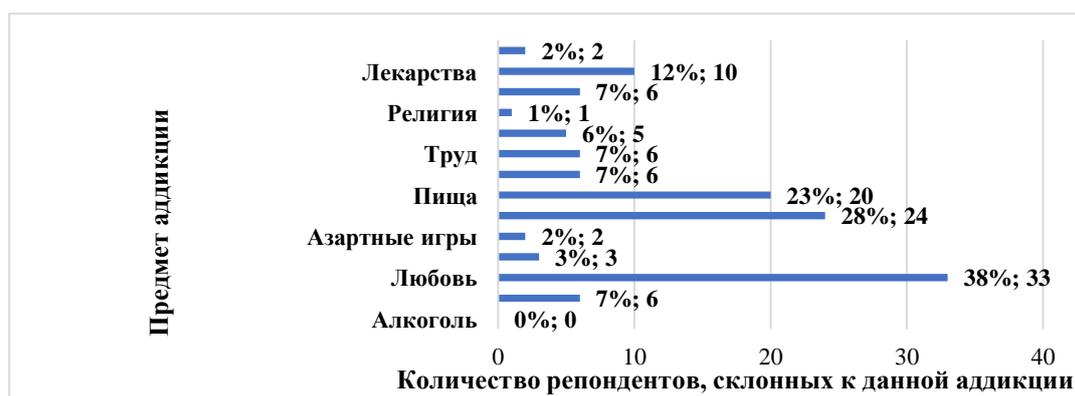
Эмпирической базой исследования стал Московский Педагогический Государственный Университет (МПГУ). В исследовании приняли участие 86 человек юношеского возраста, среди которых 55 девушек и 31 парень.

#### **Интерпретация и анализ.**

По результатам опросника «PSM-25» было выявлено, что лишь один из респондентов (1,16 %) отличается высоким уровнем переживания стресса. Для 46,5 % юношей характерен средний уровень переживания стресса, а для 53,5 % – низкий.

По результатам опросника В.Г. Лозовой было выявлено, что 70 % респондентов склонны к аддиктивному поведению (для них характерна высокая выраженность как минимум одной шкалы опросника), соответственно, у 30 % респондентов наблюдается отсутствие склонности к аддиктивному поведению.

Наиболее распространенными видами аддикций для юношей нашей выборки стали любовная зависимость – 38 %, никотиновая зависимость – 28 %, пищевая зависимость – 23 % (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Количественное и процентное соотношение склонностей респондентов к конкретным видам аддикций

В рамках контент-анализа аналитического эссе на тему «Как я переживаю стресс?» нами было составлено кодирование исследования, сетка контент-анализа и подсчитана частота применения каждого кода, в результате чего нами были выделены наиболее часто встречающиеся категории переживания стресса, среди которых: Спутанность мыслей (45,3 %), Физиологические проявления-1 – учащенное дыхание и сердцебиение, жар, удушье, высокое потоотделение, ком в горле при переживании стресса (41,9 %), Стремление к одиночеству (36 %), Грубость, раздражительность и холодность в общении (30,2 %), Грусть (30,2 %).

Для проверки гипотезы нами был использован критерий Хи-квадрат Пирсона, в следствие чего мы получили следующие результаты (см. Таблица 1).

*Таблица 1*

**Анализ взаимосвязи особенностей переживания стресса у юношей со склонностью к аддиктивному поведению и без нее**

Категория переживания стресса	Среднее значение встречаемости признака у юношей, склонных к аддиктивному поведению	Среднее значение встречаемости признака у юношей, не склонных к аддиктивному поведению	Значение критерия Хи-квадрат Пирсона	Уровень значимости
Спутанность мыслей	0,51	0,31	3,196	p>0,05
Физиологические проявления-1	0,43	0,38	0,262	p>0,05
Стремление к одиночеству	0,35	0,38	0,317	p>0,05

Грубость, раздражительность и холодность в общении	0,37	0,15	3,895	<b>p&lt;0,05</b>
Грусть	0,35	0,26	0,539	p>0,05

Так, статистически значимыми оказались результаты лишь одного критерия – Грубость, раздражительность и холодность в общении. Иными словами, в ситуации стресса юноши со склонностью к аддиктивному поведению проявляют себя более грубыми, раздражительными и холодными в общении с другими, нежели юноши без склонности к аддикциям. Это может объясняться видоизменениями в структуре личности аддиктов. Так, при аддиктивном поведении, предмет аддикции становится самостоятельным мотивом, происходит сдвиг мотива на цель, а после предмет аддикции и вовсе начинает доминировать над другими мотивами личности [8, с. 13–14]. Это может привести к ярко выраженной потребности в предмете аддикции в стрессовой ситуации, а его недоступность может сформировать фрустрацию, вызывающую более сильную эмоциональную реакцию по сравнению с людьми, попавшими в ту же стрессогенную ситуацию без склонности к аддиктивному поведению.

При проверке частных гипотез использовался U-критерий Манна-Уитни. По результатам проведенного исследования статистически значимые результаты были выявлены в ходе проверки лишь одной частной гипотезы о том, что у юношей мужского и женского пола отличается уровень переживаемого стресса (см. Таблица 2).

*Таблица 2*

**Результаты сравнительного анализа уровня стресса между юношами мужского и женского пола**

<b>Переменная</b>	<b>Среднее значение ППН у юношей женского пола</b>	<b>Среднее значение ППН у юношей мужского пола</b>	<b>Значение критерия Манна-Уитни</b>	<b>Уровень значимости</b>
ППН	105,3	88,6	548,5	<b>p&lt;0,05</b>

Исходя из данных таблицы, мы видим, что девушки в юношеском возрасте отличаются более интенсивным переживанием стресса по сравнению с юношами мужского пола, что может быть связано с большим количеством социальных ожиданий от них в период юношества (девушка

в юношеском возрасте должна быть успешной в обучении, личной жизни, быту, реализоваться как личность и т.д.);

Проверка двух оставшихся частных гипотез показала отсутствие статистически значимых различий между уровнем переживания стресса у юношей склонных и несклонных к аддиктивному поведению ( $W=851$ ;  $p>0,05$ ), а также отсутствие статистически значимых различий между наличием любовной ( $W=643$ ;  $p>0,05$ ), никотиновой ( $W=827$ ;  $p>0,05$ ) и пищевой аддикций ( $W=812,5$ ;  $p>0,05$ ) у юношей разного пола.

По результатам проведенного исследования переживания стресса у юношей со склонностью к аддиктивному поведению мы выделили ряд выводов:

1) девушки юношеского возраста переживают стрессовые ситуации более интенсивно, нежели юноши мужского пола, для них характерны повышенные ежедневные нагрузки и отсутствие времени, посвященного отдыху;

2) любовная, никотиновая и пищевая зависимости наиболее распространены среди современного юношества;

3) любовная, никотиновая и пищевая зависимости в равной степени характерны для девушек и парней юношеского возраста;

4) переживание стресса проявляется в равной степени интенсивно у юношей, склонных и несклонных к аддиктивному поведению;

5) юноши со склонностью к аддиктивному поведению отличаются тенденцией к более грубому, раздражительному и холодному поведению в коммуникации с другими людьми.

### *Литература*

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 377 с.
2. *Лозовая Г.В.* Методика диагностики склонности к различным зависимостям // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 34 научной конференции кафедры психологии СПбГУФК им. Лесгафта. СПб.: СПбГУФК, 2007. С. 92–96.
3. *Марк Аврелий.* Наедине с собой. Размышления. М.: АСТ, 2023. 99 с.
4. *Мухина В.С., Хвостов А.А.* Отчуждение от себя: о саморазрушающих страстях человеческих. М.: Прометей, 2011. 200 с.
5. *Платон.* Государство. М.: Академический проект, 2025. 400 с.
6. *Розенфельд Р., Эверли Дж.С.* Стресс. Природа и лечение. М.: Медицина, 1985. 224 с.
7. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.

8. *Старшенбаум Г.В.* Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. М.: Клиническая психология, 2006. 288 с.

**Хими́на Ю.И.**,  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
khimina02@mail.ru

Научный руководитель, **Гришаева Ю.М.**,  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

## **Роль билингвального обучения в когнитивном и социальном развитии детей в дошкольном возрасте**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию эффективности коммуникативной методики в обучении дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма. Рассматриваются преимущества и недостатки раннего изучения языка, а также сравниваются коммуникативный и переводной методы. На основе эмпирического исследования показано, что коммуникативный подход способствует более высокому уровню владения языком по сравнению с переводным методом. Однако выявлены и его слабые стороны: снижение мотивации у детей из-за трудностей в понимании речи без опоры на родной язык.

*Ключевые слова:* дошкольники, искусственный билингвизм, коммуникативная методика, образовательный процесс, мотивация.

**Julia Khimina,**  
1<sup>st</sup> year student of Specialized Higher Education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
khimina02@mail.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## The Role of Bilingual Education in the Cognitive and Social Development of Preschool Children

**Abstract.** The article is devoted to the study of the effectiveness of the communicative method in teaching preschoolers a foreign language in the context of artificial bilingualism. The advantages and disadvantages of early language learning are considered, and the communicative and translation methods are compared. Based on an empirical study, it is shown that the communicative approach contributes to a higher level of language proficiency compared to the translation method. However, its weaknesses have also been identified: decreased motivation in children due to difficulties in understanding speech without relying on their native language.

**Keywords:** preschoolers, artificial bilingualism, communicative methods, educational process, motivation.

Согласно нейропсихологическим исследованиям, наличие второго лингвокультурного кода положительно влияет на когнитивные способности индивида, более того, увеличивается география людей, с которыми билингвы имеют возможность взаимодействовать, расширяются социальные связи [6].

Ранее изучение языка позволит без проблем освоить образовательную программу в начальной школе. На данный момент в начальном образовании, изучения языка происходит через теоретическое освоение материала, в то время как ранее изучения языка основано на игре, где ребёнок учит язык как родной [1, с. 322]. В связи с этими в дошкольном билингвальном образовании перед теорией и практикой, а также перед психолого-педагогической наукой стоят несколько ключевых задач разработка методологических основ, создание образовательных программ, которые способствуют усвоению второго языка. Вопрос билингвизма рассматривается в разных направлениях: лингвистика, социология, психолингвистика, однако основное внимание уделяется преимуществам и недостаткам раннего изучения языка, а не вопросу осуществления корректного образовательного процесса с привлечением соответствующего материала и использования коммуникативной методики [3, с. 230]. Анализ практики показывает, что педагоги недостаточно знакомы с коммуникативным подходом в рамках раннего искусственного билингвизма и все чаще используют переводной метод

преподавания английского языка детям дошкольного возраста [6]. В современном состоянии вопроса сложились неразрешенные противоречия, мнения педагогического сообщества разделились. Существуют сторонники переводной методики, которые утверждают, что во время обучения перевод английских слов на русский язык повышает мотивацию учащихся, перевод служит вспомогательным инструментом, учащиеся могут лучше видеть различия и сходства между языками, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию [5, с. 80]. В то время как другие утверждают, что переводная методика имеет свои ограничения и может не всегда быть эффективной. Чрезмерное использование перевода замедляет процесс формирования языковых навыков, таких как восприятие на слух и устная речь [7, с. 127]. Более того, мозг детей в дошкольном возрасте невероятно пластичен и способен легко формировать новые нейронные связи, они могут учить новые слова и фразы в контексте и постепенно формировать связь между словами и их значением. А.А. Залевская и И.Л. Медведева рассматривают билингвизм с двух аспектов естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм. Учёные утверждают, что второй язык «схватывается» с помощью окружающей обстановки и общества и благодаря обильной речевой практике без опознавания языковых явлений как таковых, а иностранный язык «выучивается» при посредстве волевых усилий и с использованием специальных методов и приемов [2, с. 176]. На основе этого можно сформировать гипотезу о том, что использование технологии проектирования дошкольной образовательной искусственной билингвальной среды способствует будет более эффективным изучению иностранному языку, если:

- 1) образовательная среда, проектируется с учетом особенностей мотивации дошкольников к обучению;
- 2) обучение осуществляется с использованием коммуникативной методики (без перевода на родной язык).

Для подтверждения данной гипотезы проведен констатирующий этап, где за основу взяты следующие методики: методика на проверку уровней сформированности навыков аудирования и говорения М.В. Чистяковой, Л.Г. Шадринной [6], диагностика мотивации в дошкольном детстве: тестирование психометрических свойств [8]. Шкала включает 18 пунктов, по которым педагогу предлагается оценить поведение ребенка в рамках специально организованных занятий. Шкала в оригинальном виде включает три фактора: Ориентация на задачу (8

пунктов), Избегание задач (6 пунктов) и Социальная ориентация (4 пункта). Таким образом, она охватывает важные с теоретической точки зрения показатели учебной мотивации. Результаты диагностики аудирования показали, что в группе детей, обучающихся по коммуникативной методике: оптимальный уровня владения языком дошкольниками у 3 детей, достаточный у 2 детей и недостаточный у 1 ребенка, по сравнению с переводной методикой, где оптимальному уровню соответствуют 1 дошкольник, достаточному -1, а недостаточному – 4. Данные показатели соответствуют тому, что дети по коммуникативной методике в большинстве случаев правильно и четко произносит английские слова, ответы на вопросы построены верно, однако у некоторых детей произношение некоторых слов и фраз нарушено, некоторые звуки уподобляются русскому произношению, могут опускаться окончания слов, в то время как группа детей, обучающихся по переводной методике демонстрирует значительно низкие результаты – это говорит о том, что большинство детей звукопроизношение неправильное: многие звуки произносятся по-русски, ударение в некоторых словах ставится неправильно, опускаются отдельные звуки и слоги в словах. На вопросы отвечает только с помощью взрослого, долго осуществляя поиск нужных слов, заменяя некоторые слова русскими.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что коммуникативная методика является более эффективной для развития знаний языка у детей по сравнению с переводной методикой. Результаты диагностики говорения показали, что в группе детей, обучающихся по коммуникативной методике: у 4 детей оптимальный уровень владения языком, достаточный у 2 детей, по сравнению с переводной методикой, где оптимальному уровню соответствуют 1 дошкольник, достаточному – 2, а недостаточному – 4. В результате исследования можно сказать, что в группе, где дети обучаются по коммуникативной методике половине учащихся присуще самостоятельное, полное и правильное понимание вопросов и фраз, точное повторение отдельных слов и фраз вслед за взрослым, в группе с переводной методикой большинство детей не понимают вопросы и фразы, подсказки не помогают, не могут повторить слова и фразы за взрослым, но отдельные слова возможно могут повторить. Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что коммуникативная методика является более эффективной для развития знаний языка у детей по сравнению с переводной методикой.

Исследование показало, что группа детей, обучающихся по коммуникативной методике, значительно чаще избегает выполнения задач по сравнению с детьми, обучающимся по переводной методике (среднее значение отличается на 2 балла у переводной методики: 3,8, у коммуникативной: 5,8). Это связано с тем, что в процессе общения дети, использующие коммуникативный подход, могут сталкиваться с непониманием сказанного, что приводит к снижению их мотивации. В условиях недостатка уверенности в своих силах и страха перед ошибками, дети теряют интерес к активности. Также стоит отметить, что группа детей, обучающихся по коммуникативной методике, значительно меньше ориентированы на задачу по сравнению с детьми, обучающимся по переводной методике (среднее значение отличается на 1,3 балла: у переводной методики: 5,2, у коммуникативной: 3,9). Это обусловлено тем, что в ходе общения дети, применяющие коммуникативный подход, могут испытывать трудности с пониманием высказываний, что приводит к уменьшению их заинтересованности в выполнении заданий. В отличие от них, дети, обучающиеся по переводной методике, получают объяснения на русском языке, что позволяет им быстрее адаптироваться и понимать материал – это создает у них больше уверенности в своих силах и способствует повышению интереса к учебной деятельности. В перспективе такая ситуация может негативно сказаться на понимании аудирования и речевой практики у детей, обучающихся по коммуникативной методике, поскольку частотность употребления русского языка будет намного больше.

### *Литература*

1. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 322 с.
2. *Залевская А.А., Медведева И.Л.* Психолингвистические аспекты билингвизма. М.: Наука, 2003. 176 с.
3. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: КомКнига, 2005. 230 с.
4. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6. С. 5–24.
5. *Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с.
6. *Чистякова М.В., Шадрин Л.Г.* Методика диагностики уровней сформированности навыков аудирования и говорения у

дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 187. С. 72–80.

7. *Шабельникова Е.Ю.* Английский язык. Обучение детей 5–6 лет. Разработка занятий, лингвострановедческий материал, мероприятия, игры. Волгоград: Учитель, 2015. 127 с.
8. Measuring motivation in preschool children: a comparison of Israeli, Dutch and Finnish children // *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 190. No. 2. P. 150–160.

**Христославенко Е.Р.,**  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
khristoslavenko2017@yandex.ru

научный руководитель: **Цветкова Н.А.,**  
кандидат психологических наук,  
кандидат физико-математических наук  
SPIN-код eLibrary: 1182-9733

### **Особенности системы ценностей у женщин с разным количеством детей в семье**

***Аннотация.*** В статье описаны результаты эмпирического исследования системы ценностей у одно- и двухдетных женщин. Отмечено, что происходящая в настоящее время трансформации системы ценностей у женщин, имеющих детей, имеет место под влиянием четко выраженной общецивилизационной тенденции к переосмыслению современными женщинами содержания своих социальных и семейных ролей, их стремлением к максимально полной реализации своего потенциала не только в роли жены, матери, хозяйки, но и в роли социально активной, профессионально успешной личности. В статье приведены результаты эмпирического исследования на выборке из 90 женщин с разным количеством детей (с одним ребенком, с двумя детьми и без детей). Установлено, что женщины с одним ребёнком имеют более высокий уровень удовлетворенности браком, чем женщины с двумя детьми. Обнаружено, что у женщин с двумя детьми наблюдается более высокая степень ответственности за воспитание детей, чем у однодетных.

***Ключевые слова:*** система ценностей, семья, родительство, материнство, дети, брак, семейные ценности.

**Ekaterina Khristoslavenko,**  
1<sup>st</sup> year student of specialized higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
khristoslavenko2017@yandex.ru

Academic adviser: **Natalia Tsvetkova**,  
Candidate of Psychological Science,  
Candidate of Sciences in Physics and Mathematics  
SPIN-code eLibrary: 1182-9733

## **Features of the value system in women with different numbers of children in the family**

**Abstract.** The article describes the results of an empirical study of the value system of one- and two-child women. It is noted that the current transformation of the value system among women with children is taking place under the influence of a clearly expressed general civilizational tendency for modern women to rethink the content of their social and family roles, their desire to maximize their potential not only as a wife, mother, hostess, but also as a socially active, a professionally successful personality. The article presents the results of an empirical study on a sample of 90 women with different numbers of children (with one child, with two children and without children). It was found that women with one child have a higher level of satisfaction with marriage than women with two children. It was found that women with two children have a higher degree of responsibility for raising children than those with one child.

**Keywords:** value system, family, parenthood, motherhood, children, marriage, family values.

Актуальность темы исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, в настоящее время наблюдается четко выраженная тенденция к переосмыслению женщинами содержания своих социальных и семейных ролей. Стремление многих женщин достичь максимально полной реализации своего потенциала не только в роли жены, матери, хозяйки, но и в роли социально активной, профессионально успешной личности зачастую приводит к существенным стрессам, которые негативно сказываются на всех сферах жизнедеятельности женщин и требуют оказания им квалифицированной психологической помощи. Для оказания такой помощи психологи должны быть вооружены знаниями о том, как именно изменяется система ценностей женщин при рождении детей, как количество детей влияет на ценностные ориентации женщин и их удовлетворенность жизнью.

Вторым фактором является то обстоятельство, что система ценностей женщины оказывает существенное влияние на стабильность ее брака. В условиях роста нестабильности брачных союзов, увеличения числа разводов и, соответственно, роста количества детей, воспитывающихся в неполных семьях, необходимо найти психологические инструменты стабилизации брака, определить механизмы мотивации женщин к сохранению устойчивости семейного союза.

Третьим фактором является то, что воспитание детей в условиях цифровизации всех сторон жизни сильно изменяется по сравнению с условиями, в которых родители воспитывали детей в предыдущих поколениях, в доцифровую эпоху. Это требует разработки эффективных программ поддержки и консультирования семей вообще и женщин в частности по вопросам воспитания. Такие программы будут полезны для всех специалистов (психологов, педагогов, социальных сотрудников), работающих с женщинами в разнообразных жизненных ситуациях с целью улучшения психоэмоционального состояния женщин, повышения их самооценки, укрепления оптимизма относительно достижимости поставленных целей.

Все вышесказанное обуславливает актуальность и высокую практическую значимость проведенного эмпирического исследования.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что у женщин, имеющих детей, ценность семьи является более значимой, чем для женщин без детей, у которых на первом месте ценность личностной реализации.

Цель исследования: выявить особенности ценностей у женщин с разным количеством детей в семье.

Объект исследования: система ценностей.

Предмет исследования: особенности системы ценностей у женщин с разным количеством детей в семье.

Теоретическим основанием проведенного исследования являлись работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященные проблеме формирования систем ценностей и смыслов личности: А.Н. Леонтьева, Ш. Шварца, М. Мид и других.

В теоретической модели смысловой регуляции жизни человека А.Н. Леонтьева выделены четыре компонента:

1) смысловые установки, задающие поведению человека устойчивый и направленный характер;

- 2) смыслообразующие мотивы, направленные на создание внутриличностного ощущения необходимости действия, а также необходимые для поддержания связи с компонентом личности – «Я»;
- 3) смысловой конструкт, определяющий важность для личности определенных компонентов и объектов окружающей действительности;
- 4) смысловая диспозиция, направленная на выражение личностью индивидуального отношения к объектам, имеющим для нее личностный, значимый смысл.

Ш. Шварц представил систему ценностей как совокупность убеждений, норм, приоритетов, которые определяют поведение индивидуума и принятие им решений. Система ценностей, с точки зрения Ш. Шварца, подразделяется, на десять категорий (например, самореализация, традиции, социальные отношения и т.д.), причем система ценностей представляет собой иерархическую структуру, в которой вышестоящие ценности имеют приоритет над нижестоящими. Именно через индивидуальную иерархию ценностей индивидуум воспринимает мир и взаимодействует с ним. В контексте материнства это означает, что изменения в системе ценностей женщины после рождения ребенка могут проявляться в смещении акцентов от индивидуальных целей к семейным, что будет проявляться в повышении значимости заботы о детях, а также поддержания отношений внутри семьи.

Материнство является одним из самых важных и значимых этапов в жизни женщины и нередко кардинально меняет ее представления о себе и окружающей действительности. Немало исследований показывает, что женщины, ставшие матерями, могут переосмыслить свои ценности, изменить их иерархию, делая акцент уже на социальных и семейных аспектах. В работах Маргарет Мид подчеркивается идея, что материнство может привести к повышению значимости традиционных ценностей, которые выражаются в заботе и воспитании детей, при этом карьера и личностная реализация занимают все более второстепенную роль в их системе.

Согласно взглядам на современное родительство Р.В. Овчаренко и современное материнство Г.Г. Филипповой, в настоящее время женщины с детьми осознанно относятся к их воспитанию и созданию для них эмоционально и психологически благополучной атмосферы, необходимой для полноценного развития. Это связано с увеличением чувства ответственности и повышением значимости семейных связей, что оказывает влияние на их систему ценностей.

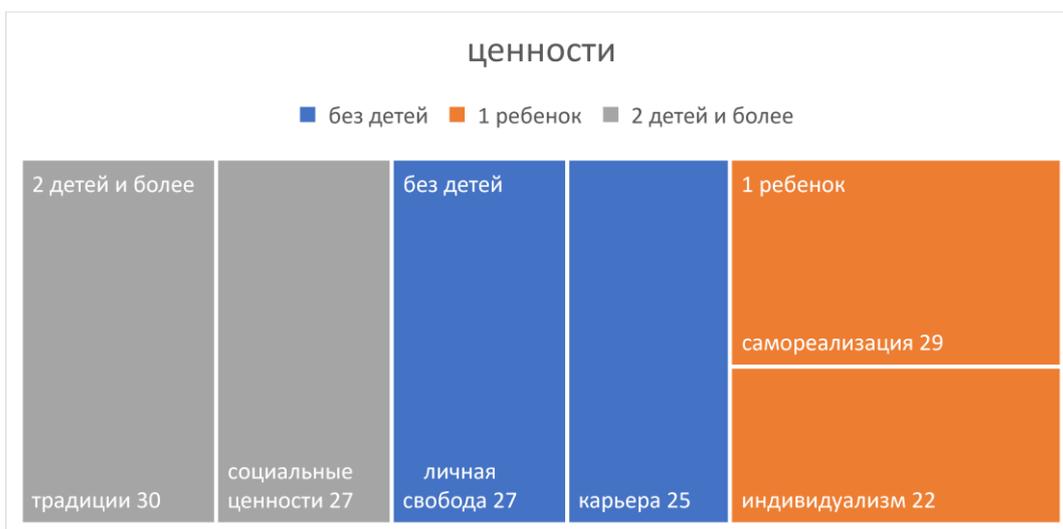
Удовлетворенность браком является одним из самых важных индикаторов, определяющих благополучие семьи и предиктором ее стабильности. Ряд исследований показывает, что количество детей оказывает прямое влияние на уровень удовлетворенности браком родителями. Женщины с одним ребенком могут испытывать меньше стресса и больше удовлетворения, чем женщины с несколькими детьми, так как последние чаще сталкиваются с повышенными требованиями и обязанностями.

В теории семейной системы М. Боуэна, семья представлена как некая динамическая система, в которой изменения в одной части могут привести к изменениям в других частях. И именно рождение ребенка может не только изменить взаимодействие между супругами, но и повлиять на систему их ценностей и уровень удовлетворенности в браке.

Для определения системы ценностей у женщин с разным количеством детей в семье, нами использовались четыре методики: ценностный опросник Ш. Шварца; тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина с соавторами; опросник «Сознательное родительство» Р.В. Овчаровой, М.О. Ермихиной; анкета «Семейные ценности» В.С. Торохтия.

В исследовании приняли участие 90 женщин с разным количеством детей (30 женщин – с одним ребенком, 30 – с двумя детьми, 30 – без детей). Длительность брака у всех испытуемых не превышала 7 лет.

Результаты анализа эмпирических данных, полученных с помощью ценностного опросника Ш. Шварца, приведены на рис. 1. Установлено, что женщины с одним ребёнком чаще всего ценят индивидуализм и самореализацию, в то время как женщины с двумя и более детьми акцентируют внимание на социальных ценностях и традициях. Бездетные женщины демонстрируют более высокие оценки ценностей, связанных с карьерой и личной свободой.



**Рис. 1.** Результаты методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца

Из данных, полученных с помощью теста удовлетворенности браком В.В. Столина с соавт. (рис. 2), установлено, что женщины с одним ребёнком имеют более высокий уровень удовлетворенности, чем женщины с двумя и более детьми. Последние часто сталкиваются с большими стрессами и требованиями, связанными с воспитанием детей. Бездетные женщины показали средний уровень удовлетворенности, что может быть связано с отсутствием семейных обязательств.



**Рис. 2.** Результаты методики «Тест-опросник удовлетворенности браком» (авторы – В.В. Столин, Г.П. Бутенко, Т.Л. Романова)

С помощью методики «Сознательное родительство» Р.В. Овчаровой, М.О. Ермихиной были получены следующие данные (рис. 3). В группе женщин с двумя и более детьми наблюдается более высокая степень

осознания ответственности за воспитание детей. Они акцентируют внимание на важности эмоционального и физического благополучия своих детей. Женщины с одним ребёнком и бездетные участницы в меньшей степени фокусируются на этих аспектах.



**Рис. 3.** Результаты методики «Сознательное родительство» М.О. Ермихиной и Р.В. Овчаровой

В анкете «Семейных ценностей» В.С. Торохтий нами были взяты 2 шкалы – функция психологической разрядки и функция деторождения, которые оценивались с позиции желания и реальности. Были получены следующие результаты. В функции психологической разрядки женщины без детей (рис. 4) ценят психологическую поддержку, с 1 ребенком (рис. 5) – эмоциональную удовлетворённость, а с 2 детьми и более (рис. 6) – совместный семейный отдых. В функции деторождения женщины без детей ценят равную любовь, с 1 ребенком – эмоциональную уравновешенность, с 2 детьми и более – детей и любовь к ним. Таким образом, женщины с двумя и более детьми придают большое значение семейным традициям и взаимодействию внутри семьи. В то же время бездетные женщины чаще рассматривают семью как более гибкую структуру, ориентированную на личные достижения и свободу.



**Рис. 4.** Результаты методики «Семейный ценности» В.С. Торохтия (женщины без детей)



**Рис. 5.** Результаты методики «Семейный ценности» В.С.Т орохтия (женщины с 1 ребенком)



**Рис. 6.** Результаты методики «Семейный ценности» В.С. Торохтия (женщины с 2 детьми и более)

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что современное общество изменчиво, что приводит к изменчивости систем жизненных ценностей составляющих общество индивидуумов. Система ценностей современных женщин претерпевают изменения, отражающие изменения в

восприятию обществом самого института семьи и его важнейшей компоненты – материнства.

Проведенное нами исследования показали, что наличие у женщин детей способствует поддержанию семейных ценностей и традиционных взглядов, в то время как бездетные девушки ценят индивидуальные достижения, реализацию, тем не менее семья является одной из значимых ценностей в их системе ценностей.

### *Литература*

1. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. М.: Ин-т психологии РАН, 1998. 24 с.
2. *Исупова О.Г.* Социальный смысл материнства в современной России // Социологические исследования. 2000. № 3. С. 98–107.
3. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003г. 488 с.
4. *Мид М.* Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
5. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
6. *Шварц Ш.* Культурные ценностные ориентации // Психология. 2008. Т. 5. № 2. С. 36–67.

**Циздоева Ш.Б.,**  
студент 1 курса специализированного высшего образования,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
tsizdoeva.sh.b@yandex.ru

Научный руководитель: **Гришаева Ю.М.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 9948-7042

### **Проблемы в обучении иностранному языку студентов колледжа с использованием дистанционных образовательных технологий**

***Аннотация.*** В статье рассматривается анализ проблем, с которыми сталкиваются студенты колледжей при изучении иностранного языка с использованием дистанционных образовательных технологий. В исследовании анализируются ключевые трудности, такие как недостаточная мотивация, ограниченные коммуникативные возможности, низкая вовлеченность и технические сложности, мешающие эффективному освоению учебного материала. Особое внимание уделяется методикам повышения качества обучения и адаптации образовательных программ к условиям дистанционной формы. В статье подчеркивается необходимость совершенствования цифровой среды, внедрения интерактивных методов и обеспечения поддержки студентов для повышения их языковых компетенций в условиях дистанционного обучения.

***Ключевые слова:*** дистанционные образовательные технологии; студенты колледжа; коммуникативный контроль; коммуникативные навыки.

**Shakherezada Tsizdoeva,**  
1<sup>st</sup> year student of specialized higher education,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
tsizdoeva.sh.b@yandex.ru

Academic adviser: **Julia Grishaeva**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 9948-7042

## **Problems in teaching a foreign language to college students using distance learning technologies**

**Abstract.** The article examines the problems faced by college students during the study of a foreign language using distance learning technologies. The study analyzes key difficulties such as insufficient motivation, limited communication skills, low engaging, and technical difficulties that hinder effective learning of educational material. Special attention is paid to methods of improving the quality of education and adapting educational programs to the conditions of distance learning. The article highlights the need to improve the digital environment, introduce interactive methods, and provide support to students to improve their language skills in distance learning.

**Keywords:** distance learning technologies; college students; communication control; communication skills.

В наше время большой популярностью пользуются дистанционные образовательные технологии в связи с удобством их использования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» формально трактует взаимодействие участников образовательного процесса в отсутствии непосредственного контакта следующим образом: «...под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Дистанционное обучение имеет долгую историю, уходящую корнями в прошлое. Самые ранние формы можно проследить до 1728 года, когда Калед Филлипс предложил пересылать образовательные материалы через почтовую рассылку. В XIX веке Исаак Питман разработал систему стенографии, распространяя транскрипции посредством почтовых отправок, что способствовало становлению дистанционного обучения [7]. В Соединенных Штатах Америки в 1892 году подобное направление открылось в Чикагском университете, а в 1906 году началось преподавание с помощью почты. В 1890-е годы получили популярность школы, такие как International Correspondence Schools, которая к 1906 году насчитывала около 900 000 студентов, обучающихся по учебникам, отправленным по почте [8].

В других странах прогресс в развитии дистанционного образования происходил аналогично: в Австралии с 1922 года применяли почтовое обучение в сочетании с радио, а в 1969 году был основан Британский открытый университет, использующий телевидение и печатные материалы для распространения знаний. В 1970-х годах по всему миру стали появляться телекоммуникационные «мосты» и университеты, специализирующиеся на дистанционном обучении.

С появлением компьютеров и сети Интернет началась новая веха в истории образования. В 1960 году Университет Иллинойса начал использовать компьютерные терминалы, а в 1985 появились первые полностью онлайн-курсы. В 1994 году был основан первый полностью виртуальный университет – Открытый университет Каталонии, который находится в Испании, в городе Барселона, в автономной области Каталония. В период с 2000 по 2008 год наблюдался стремительный рост числа студентов, выбирающих дистанционное обучение, во многих странах. В России заочное образование зародилось в 1919 году и было официально оформлено в 1938 году. После распада Советского Союза развитие замедлилось, но в 2000-х годах последовал новый этап развития, включая создание платформ и международных программ [4].

Сегодня дистанционное обучение является неотъемлемой частью образовательного процесса, и большинство высших учебных заведений предлагают онлайн-курсы и тестирование.

В.В. Богданов в своей работе [3] определяет следующие ключевые задачи дистанционного образования: предоставление равноправного доступа к образованию (школьному, университетскому, профессиональному) для широких слоев населения, создание условий для

параллельного получения образования и осуществления профессиональной деятельности. Немаловажным является расширение образовательного пространства в России, направленного на максимальное удовлетворение образовательных потребностей личности, а также интеграция с традиционными формами обучения (очной и заочной) посредством их модернизации и развития. Повышение качества образования и обеспечение доступности образования за счет привлечения интеллектуального потенциала ведущих вузов, научных организаций и центров повышения квалификации.

Многие эксперты в области образования утверждают, что дистанционное обучение станет ключевым методом получения знаний в XXI веке. Цели и задачи этого формата остаются идентичными традиционному обучению, трансформируются лишь подходы к представлению материала и способы взаимодействия с преподавателем, что обусловлено развитием современных технологий и их применением в образовательном процессе.

Дистанционное образование обладает рядом достоинств и недостатков. Среди преимуществ можно выделить: возможность получения образования независимо от местоположения (особенно важно для людей с ограниченными возможностями); адаптивный график и возможность выбора удобного времени для занятий; наличие двусторонней связи между учеником и преподавателем; доступность разнообразных учебных материалов (видеолекции, изображения, схемы, презентации, интерактивные тесты); более низкая стоимость обучения по сравнению с традиционным форматом.

К недостаткам относятся: ограниченный выбор предлагаемых специальностей; потребность в развитой информационно-коммуникационной инфраструктуре и специализированных учебных классах; технические сложности, связанные с онлайн-режимом (перебои с подключением, проблемы с сетевым соединением, разница во времени); сложности, связанные с восприятием информации (искажение аудио- и видеоматериалов, трудности с усвоением большого объема данных, отсутствие личного контакта); значительные финансовые вложения в техническое обеспечение дистанционного обучения и подготовку квалифицированных преподавателей [5].

Дистанционное образование обладает рядом характерных особенностей таких как разделение преподавателя и учащихся в пространстве компенсируется применением информационно-

коммуникационных технологий для поддержания их непосредственного взаимодействия.

Использование различных образовательных инструментов, как классических, так и современных, для достижения эффективного освоения знаний студентами. Важность сочетания традиционных методов оценки успеваемости, проводимых преподавателем, с альтернативными подходами, такими как самооценка и взаимная оценка. Постоянный мониторинг и отслеживание учебной активности студентов преподавателем на всех стадиях дистанционного обучения.

В основе дистанционного обучения лежат три ключевых компонента: технологический, организационный и содержательный. Технологический аспект представлен дистанционными образовательными технологиями, которые законодательно определены как «образовательные технологии, реализуемые преимущественно с использованием информационно-телекоммуникационных сетей при взаимодействии обучающихся и педагогических работников на расстоянии» [2].

На основании проведенного анализа литературы, нормативных документов и практического опыта использования дистанционных образовательных технологий в различных странах и российских учреждениях, можно констатировать, что несмотря на очевидные преимущества и широкое распространение данного формата обучения, его внедрение сопряжено с рядом типичных проблем и ограничений. Особенно это актуально в контексте обучения иностранным языкам студентов колледжей, для которых дистанционные технологии представляются как новые возможности, так и новые вызовы. В результате возникла необходимость более глубокого изучения текущих проблем и факторов, влияющих на эффективность дистанционного обучения иностранному языку в условиях конкретного образовательного учреждения.

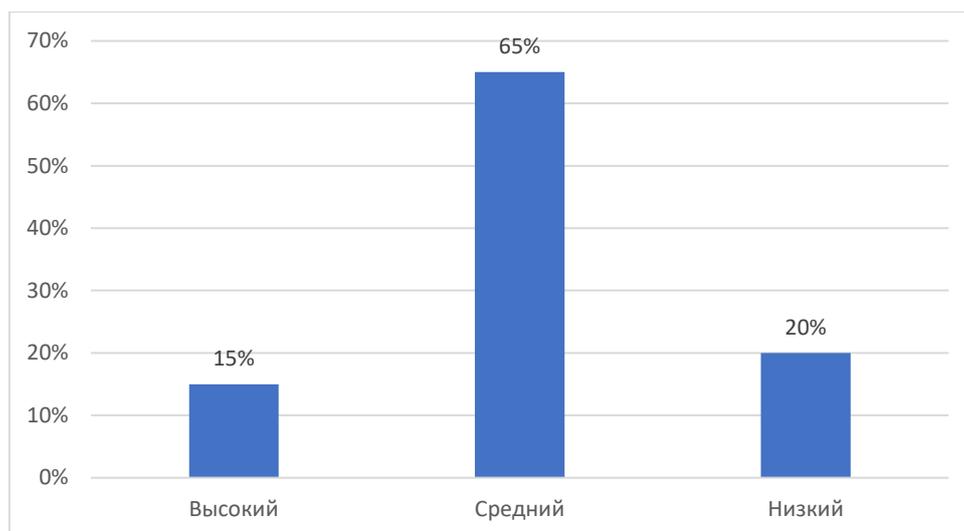
Констатирующий этап нашего исследования проходил в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Московский колледж социальных профессий имени Е.И. Холостовой» в исследовании приняли участие студенты первых курсов по специальности «Социальная работа» в количестве 60 человек, возраст которых составлял 15–18 лет. На этом этапе нами были использованы такие методики как «Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)» и Тест коммуникативных умений Михельсона (в нашей адаптации).

По результатам использования методики «Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)» ответы студентов были распределены на три уровня коммуникативного контроля: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень составил – 25 %, такие студентам свободно выражают свои мысли, не испытывают страха или неуверенности в ситуации общения, готовы участвовать в диалогах, семинарах, обсуждениях, инициируют темы для разговора, используют широкий диапазон лексики, правильно и чётко структурируют речь, контролируют свою речь, умеют исправлять ошибки, сохраняют спокойствие в стрессовых ситуациях, стремятся к совершенствованию своих навыков, активно ищут новые способы практики, хорошо чувствуют собеседника, умеют слушать и учитывать мнения других.

Средний уровень – 50 % это студенты которые в основном способны выражать свои мысли, хотя порой испытывают затруднения, особенно при сложных темах, предпочитают осторожно высказываться, избегают слишком сложных конструкций, могут задерживаться с выбором слов, используют основные лексические средства, могут допускать грамматические ошибки, но смысл понятен, хотят получать подсказки и поддержку со стороны преподавателей или однокурсников, в ситуациях, требующих быстрой реакции, могут чувствовать нервозность, имеют мотивацию совершенствовать навыки, активно посещают занятия, но иногда не уверены в себе.

Низкий уровень – 25 %, для данной группы характерно стесняться говорить, избегают ситуации коммуникации, опасаются ошибок, ограниченный словарный запас, частые грамматические ошибки, затруднения в построении простых предложений, не проявляют самостоятельности, ждут указаний или стесняются начать диалог, в ситуации общения чувствуют тревогу, стресс или дискомфорт, иногда не заинтересованы в учебе, воспринимают занятия как трудную необходимость, чаще всего испытывают трудности с управлением своей речью и эмоциями во время коммуникации. Результаты представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Результаты диагностики студентов на выявление уровней коммуникативного контроля по методике «Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)» (в %)

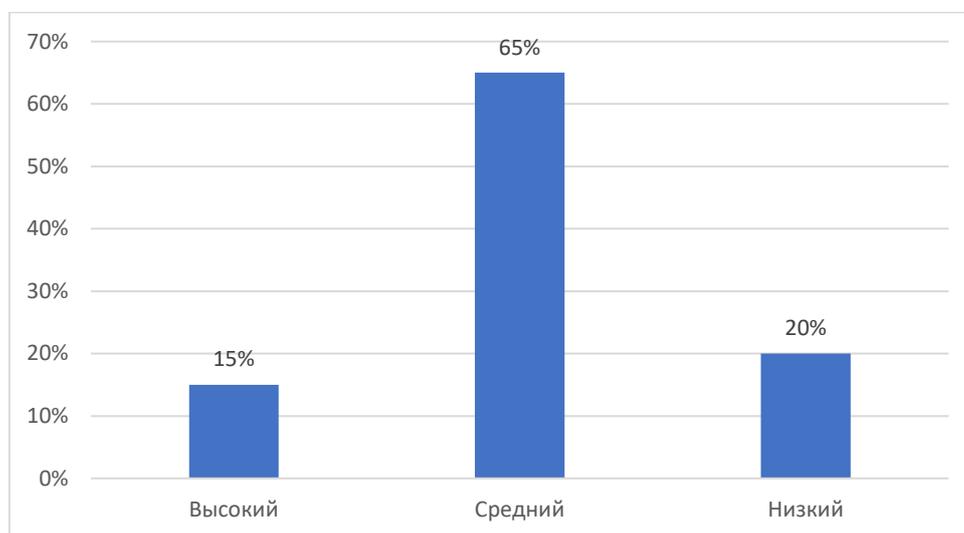
Далее мы провели методику «Тест коммуникативных умений Михельсона» (в нашей адаптации), перефразировали вопросы под специфику социальной сферы, поскольку обучение студентов фокусируется на подготовке к конкретным социальным профессиям в определённых областях.

По результатам данной диагностики ответы студентов также были распределены по уровням – высокий уровень составил 15 % от всех ответов студентов: таким обучающимся свойственно уверенно использовать речь, уметь вести диалог, задавать вопросы, поддерживать тему, легко и быстро формируют предложения, используют разумные логические связи, свободно выражают мысли, легко переключаются между стилями общения – формальным и неформальным, используют богатый лексический запас, правильно применяют грамматические конструкции, активно ищут ситуации для практики, готовы общаться вне учебной ситуации, не испытывают тревоги или стеснения в момент общения, уверены в себе.

Средний уровень – 65 %: способны поддерживать общение, но могут делать паузы для подбора слов или исправлять ошибки, в целом умеют задавать вопросы и отвечать, способны следовать теме, хотя и возможны отклонения, используют основные лексические и грамматические конструкции, иногда допускают ошибки, но смысл понятен собеседнику, иногда нуждаются в подсказках или уточнениях, особенно при сложных вопросах, при длительных или сложных ситуациях могут чувствовать

дискомфорт или тревогу, демонстрируют мотивацию к улучшению коммуникативных навыков и проявляют инициативу.

Низкий уровень – 20 %: избегают коммуникации или затрудняются поддерживать диалог, делают много ошибок, часто теряют смысл или затрудняются выразить свою мысль, боятся говорить, редко начинают разговор или участвуют в диалогах, испытывают страх или стеснение, избегают ситуаций, требующих коммуникации, используют узкий запас лексики и простые конструкции, что мешает эффективному взаимодействию, зачастую испытывают препятствия в зоне мотивации и саморегуляции, что снижает их активность. Результаты представлены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Результаты диагностики студентов на выявление уровней коммуникативных умений по методике «Тест коммуникативных умений Михельсона» (в %)

На основе проведенного эмпирического исследования нами получены следующие результаты, позволяющие проектировать значимые изменения в процессе организации дистанционного обучения студентов колледжа:

1. Расширенное понимание уровня коммуникативных навыков студентов: использование обеих методик позволило выявить широкий спектр коммуникативных способностей студентов колледжа, выделить их сильные и слабые стороны. Это обеспечивает более точное и комплексное описание текущих уровней владения иностранным языком в коммуникативной сфере.

2. Выявление доминирующих уровней: согласно полученным данным, большинство студентов демонстрируют средний уровень

коммуникативных навыков, что указывает на необходимость их развития и закрепления, в частности в сфере активного общения, особенно в ситуациях, связанных с межличностной коммуникацией и экспрессией своих мыслей на иностранном языке.

3. Обнаружение проблемных зон: у некоторых студентов отмечается низкий уровень коммуникативных умений, что требует внедрения специальных педагогических стратегий, направленных на повышение уверенности, развитие беглости речи и устранение языковых барьеров.

4. Практическая значимость результатов: Полученные данные позволяют должным образом скорректировать педагогические подходы, адаптировать учебные программы и использовать дифференцированный подход к обучению, уделяя особое внимание студентам с низким и средним уровнями коммуникативных навыков.

5. Перспективы дальнейших исследований: Анализ показывает необходимость продолжения мониторинга коммуникативных умений студентов с применением данных методик для оценки динамики их развития и эффективности внедряемых педагогических технологий.

Обобщая, можно подчеркнуть, что применение обеих методик дало полноценную картину текущего состояния коммуникативных компетенций студентов, что является важной основой для целенаправленной работы по их развитию в рамках обучения иностранному языку на уровне колледжа.

### *Литература*

1. *Андреев А.А.* Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999. 120 с.
2. *Блоховцова Г.Г., Волохатых А.С.* Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки // Символ науки. 2016. № 10. С. 119–121.
3. *Богданов В.В.* Дистанционное обучение – цели, задачи, особенности, характеристика, Проблемы // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2003. № 1. С. 82–84.
4. *Дождиков А.В.* Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. № 4. С. 21–32.
5. *Лобачев С.Л., Солдаткин В.И.* Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. М.: Московский

государственный университет экономики, статистики и информатики, 1998. 104 с.

6. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 434 с.
7. *Bates T.* Technology, e-learning and Distance Education. London: Routledge, 2004. 256 p.
8. *Byrne T.C.* The Evolution of Distance Education. Calgary: University of Calgary Press, 1989. 137 p.

**Чурсина Е.А.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
elena.chirsina@yandex.ru  
SPIN-код eLibrary: 9761-4660

Научный руководитель: **Тамарская Н.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 6520-1310

## **Психологические барьеры адаптации молодых специалистов в новых условиях труда**

***Аннотация.*** В статье анализируются основные психологические барьеры, с которыми сталкиваются молодые специалисты при адаптации к новым условиям труда: стресс, неуверенность в себе и сложности в установлении социальных контактов. Рассматриваются эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты этих барьеров, а также влияние организационной культуры и поддержки коллектива на успешность адаптации. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям по снижению стресса и развитию коммуникативных навыков, что способствует более быстрой интеграции молодых сотрудников и повышению их удовлетворённости работой.

***Ключевые слова:*** адаптация, организационная культура, психологические барьеры, стресс, неуверенность.

**Elena Chursina,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
elena.chirsina@yandex.ru  
SPIN-code eLibrary: 9761-4660

Academic adviser: **Nina Tamarskaya,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 6520-1310

## **Psychological barriers to the adaptation of young professionals to new working conditions**

**Abstract:** The article analyzes the main psychological barriers that young professionals face when adapting to new working conditions: stress, self-doubt and difficulties in establishing social contacts. The article examines the emotional, cognitive, and social aspects of these barriers, as well as the impact of organizational culture and team support on the success of adaptation. Special attention is paid to practical recommendations for stress reduction and the development of communication skills, which contributes to faster integration of young employees and increase their job satisfaction.

**Keywords:** adaptation, organizational culture, psychological barriers, stress, insecurity.

В условиях стремительных изменений на рынке труда, вызванных технологическим прогрессом и глобализацией, молодые специалисты сталкиваются с серьёзными трудностями при адаптации к новым профессиональным реалиям. Психологические барьеры, такие как стресс, неуверенность в себе и нехватка социальных контактов, становятся особенно ощутимыми в процессе вхождения в коллектив и освоения новых обязанностей. Учитывая усиливающуюся конкуренцию и растущую значимость психологического благополучия сотрудников, исследование этих барьеров приобретает особую актуальность как для специалистов, так и для работодателей. Именно поэтому практическая ценность данной статьи заключается не только в выявлении факторов успешной адаптации, но и в поиске эффективных способов преодоления психологических препятствий.

Понимание природы психологических барьеров требует рассмотрения их внутренней структуры. Они проявляются через эмоциональные, когнитивные и поведенческие особенности, мешающие быстрой интеграции в профессиональную среду. Эти барьеры формируются под влиянием как личностных характеристик, так и внешних факторов – особенностей коллектива, требований новой должности и уровня поддержки руководства. Здесь важно отметить, как подчеркивает Н.Н. Демиденко, что процесс профессиональной интернализации представляет собой двустороннее взаимодействие между

носителями профессиональных норм и теми, кто только вступает в профессию [4].

Изучение различных видов психологических барьеров позволяет выявить их наиболее распространённые формы. Особое внимание уделяется эмоциональным (стресс и тревожность), когнитивным (сомнения в компетенциях) и социальным (затруднения во взаимодействии с коллегами) проявлениям. Согласно данным Международной организации труда, более 30 % молодых специалистов испытывают подобные затруднения, что подчёркивает необходимость их системного анализа [3].

Наиболее часто среди эмоциональных барьеров выделяется стресс, который сопровождает молодых специалистов в начале их профессионального пути. Стресс проявляется через физическую усталость, эмоциональную раздражительность и снижение когнитивных функций. Погружение в новую рабочую среду, высокие ожидания и необходимость быстро освоить корпоративные нормы становятся мощными стрессовыми факторами. Именно в этот момент особенно значима роль психологического климата коллектива, как отмечает М.А. Еркинбекова, поскольку он способен либо смягчить стресс, либо усугубить его [6]. Причины возникновения стресса у молодых специалистов кроются в неясности требований, нехватке опыта, давлении со стороны руководства и необходимости быстро освоить современные технологии. Отсюда вытекает важность своевременного управления стрессом, поскольку его последствия негативно сказываются на производительности, мотивации и социальных взаимодействиях в коллективе.

Понимание воздействия стресса на работу молодых специалистов подводит нас к необходимости выработки стратегий его снижения. Организация рабочего времени, регулярные перерывы, физическая активность и развитие эмоционального самоконтроля помогают минимизировать негативные эффекты. При этом важную роль играют и усилия со стороны работодателя – наставничество, тренинги и программы поддержки существенно повышают эффективность адаптации.

Однако стресс – не единственный вызов на пути молодых специалистов. На фоне высокой ответственности и дефицита опыта у них часто возникает внутренняя неуверенность в своих силах. Это чувство сопровождается тревожностью, стремлением избегать сложных задач и снижением инициативности, что негативно влияет на качество

выполняемой работы и замедляет профессиональное развитие. Неуверенность, как и стресс, имеет множество источников. Нехватка опыта, отсутствие наставников, высокая конкуренция и неясные карьерные перспективы усиливают внутренние сомнения молодых сотрудников. Формирование адекватной самооценки и умение брать ответственность за свою жизнь, как подчёркивают В.И. Долгова и Е.А. Василенко, становятся важнейшими условиями успешной адаптации [5].

На этом фоне становится очевидным, насколько важны социальные взаимодействия в процессе адаптации. Установление позитивных связей с коллегами облегчает освоение корпоративных норм, снижает уровень стресса и способствует формированию чувства принадлежности к коллективу. Поддержка со стороны окружающих становится тем ресурсом, который позволяет молодому специалисту увереннее чувствовать себя на новом месте работы. Данные Американской психологической ассоциации подтверждают: 61 % молодых специалистов в первые месяцы работы испытывают стресс именно из-за недостаточной социальной интеграции и неопределённости [11]. Это подчёркивает важность развития коммуникативных навыков и поддержания высокой самооценки, которые напрямую связаны с успешностью адаптации.

Роль организационной культуры в этом процессе невозможно переоценить. Поддерживающая корпоративная среда, прозрачные ценности и активное вовлечение сотрудников в процессы компании значительно облегчают интеграцию молодых специалистов. Исследование Gallup показало, что вовлечённые в корпоративную культуру сотрудники демонстрируют на 21 % более высокую продуктивность [18]. Следовательно, поддержка со стороны руководства и коллег является критически важным фактором успешной интеграции. Регулярная обратная связь, наличие наставников и командная работа помогают новичкам быстрее осваиваться, уменьшают уровень тревожности и способствуют формированию устойчивой профессиональной самооценки.

Одним из наиболее эффективных инструментов адаптации становятся психологические тренинги и программы менторства. Они не только развивают навыки управления стрессом и эффективного общения, но и создают ощущение безопасности и поддержки на новом рабочем месте. Данные исследований подтверждают, что участие в подобных программах значительно повышает удовлетворённость работой и

способствует профессиональному росту молодых специалистов. Кроме того, групповые обсуждения и регулярные встречи с наставниками укрепляют командный дух, помогают новичкам лучше понять корпоративную культуру и чувствовать себя частью коллектива. Это создаёт условия для ускоренного профессионального роста и успешной карьеры. Таким образом, эффективная адаптация молодых специалистов напрямую влияет на производительность организаций. Компании, уделяющие внимание поддержке новичков, достигают на 30 % более высокой эффективности благодаря более быстрому вовлечению сотрудников в рабочие процессы [20].

Удовлетворённость работой, в свою очередь, становится важнейшим индикатором успешной адаптации. Она определяется условиями труда, возможностями развития, уровнем социальной поддержки и справедливой оценкой вклада сотрудника. Как показывают данные Gallup, вовлечённые и удовлетворённые работой сотрудники проявляют большую инициативу, лояльность и продуктивность [19].

Однако, успешная адаптация молодых специалистов требует комплексного подхода, поэтому ответственность за успешную интеграцию лежит не только на работодателях, но и на самих специалистах. Активная жизненная позиция, готовность учиться, стремление к развитию и установлению профессиональных связей помогают быстрее преодолеть первоначальные трудности и заложить основу для успешной карьеры в выбранной профессии.

### *Литература*

1. *Бурганова И.Ф.* Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань: КГУ, 1999.
2. *Гиль Л.Б.* Структурирование учебной информации в процессе обучения математике студентов технического вуза // *Современные наукоемкие технологии.* 2007. № 7. С. 55–56.
3. Глобальные тенденции занятости молодежи 2024 года: технологии и будущее рабочих мест. Женева: МОТ, 2024. URL: <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/youth/2024/lang--en/index.htm> (дата обращения: 21.04.2025).
4. *Демиденко Н.Н.* Профессиональная интернализация и развивающийся профессионализм как понятия и феномены психологии труда // *Вестник ТвГУ. Сер. Педагогика и психология.* 2019. № 3(48). С. 50–54.
5. *Долгова В.И., Василенко Е.А.* Развитие критериальной базы изучения

- социально-психологической адаптации личности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–3. С. 530–534.
6. *Еркинбекова М.А.* Нравственно-психологический климат коллектива как основной стержень организационной психологии // Вестник Dulaty University. 2023. № 3. С. 129–137.
  7. *Квачева К.В.* Профессиональная адаптация молодых сотрудников в ОАО «Российские железные дороги» // Молодежь и наука: сб. материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section021.html> (дата обращения: 25.05.2025).
  8. *Крот А.Ф., Тесакова М.Л.* Особенности психологической адаптации врачей-акушеров-гинекологов // Медицинский журнал. 2015. № 1. С. 91–95.
  9. *Макаренко Т.С.* Молодые в библиотечном деле // Молодые в библиотечном деле. 2004. № 5–6. С. 3–6.
  10. Научная деятельность в условиях цифровизации: теоретический и практический аспекты: сборник статей Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 7 сентября 2023. Уфа: OMEGA SCIENCE, 2023. 66 с.
  11. Национальный кризис психического здоровья. Вашингтон: АРА, 2020. URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october> (дата обращения: 22.05.2025).
  12. *Петров Д.А.* Педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Калининград: Балтийский федеральный ун-т им. И. Канта, 2017. 24 с.
  13. *Полещук Ю.А., Савостеенко Н.А.* Удовлетворенность работой молодых специалистов как критерий их адаптации // Адаптация и саморегуляция личности: материалы IV Международной научно-практической конференции. Минск: БГПУ, 2012. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/18123> (дата обращения: 25.05.2025).
  14. *Попинако Е. А.* Психологические факторы адаптации педагогов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 521–525.
  15. *Смирнова С.В.* Социально-психологические факторы личностно-профессиональной адаптации в условиях трансформирующегося

- общества: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2007. 26 с.
16. Современные проблемы менеджмента: электронный сборник научных работ / отв. ред. С.Н. Прядко, Е.Н. Парфенова. Белгород: Издательский дом «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. 184 с.
  17. Экономика, бизнес, инновации: сб. статей XVI Международной научно-практической конференции Пенза, 30 ноября 2021 / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. 172 с.
  18. Employee engagement strategies: fixing the world's \$8.8 trillion problem. Gallup, 2022. URL: <https://www.gallup.com/workplace/393497/world-trillion-workplace-problem.aspx> (дата обращения: 27.05.2025).
  19. Gallup Q12 Meta-Analysis Report. Gallup, 2024. URL: <https://www.gallup.com/workplace/321725/gallup-q12-meta-analysis-report.aspx> (дата обращения: 27.05.2025).
  20. The Impact of Effective Onboarding. Brandon Hall Group, 2023. URL: <https://www.talentinsightgroup.co.uk/insights/the-impact-of-effective-onboarding> (дата обращения: 27.05.2025).

**Чэнь Ичэнь,**  
аспирант,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
973746052@qq.com

Научный руководитель: **Березина Т.И.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
SPIN-код eLibrary: 1736–1488

### **Влияние сотрудничества между бизнес-компаниями и университетами на намерение молодых специалистов оставить работу**

*Аннотация.* С развитием и совершенствованием образования в настоящее время, среди выпускников наблюдается такое явление, как высокая занятость, но также и высокая частота увольнений. По результатам исследований обнаружилось, что низкий уровень соответствия специальности, низкий уровень заработной платы, ограниченное пространство для личностного развития и другие являются основными причинами высокой чистоты увольнений молодых специалистов университета. Частое увольнение молодых специалистов не только не способствует развитию у них ответственности и стабильности в профессиональном росте, но также может увеличить сложность в трудоустройстве. И в процессе развития профессионального образования, сотрудничество между компаниями и университетами уже становится одним методом профессионального образования, в то же время активное и эффективное сотрудничество между компаниями и университетами также способствовало улучшению профессионального образования. Таким образом, в данном исследовании с точки зрения сотрудничества между компаниями и университетами будет рассмотрено влияние на намерение молодых специалистов оставить работу, проведен глубокий анализ внутренних причин, а также предложены целевые рекомендации и меры на основе практики сотрудничества. Целью является снижение чистоты увольнений и содействие устойчивому развитию профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, сотрудничество между компаниями и университетами, молодые специалистов, намерение частоты увольнений

**Chen Yichen,**  
Postgraduate Student,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
973746052@qq.com

Academic adviser: **Tamara Ivanovna,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
SPIN-code eLibrary: 1736–1488

### **Impact of cooperation between business companies and universities on young professionals' intention to leave their jobs**

**Abstract.** With the development and improvement of education nowadays, there is such a phenomenon as high employment rate among graduates, but also high quit rate. According to the research results, it is found that low specialty matching, low salary level, limited space for personal development and others are the main reasons for the high net dismissal rate of young university professionals. The frequent dismissal of young professionals is not only not conducive to the development of responsibility and stability in professional growth but also can increase the difficulty of employment. And in the process of developing vocational education, the cooperation between companies and universities has already become one method of vocational education, at the same time, the active and effective cooperation between companies and universities has also promoted the improvement of vocational education. So, in this study, from the perspective of cooperation between companies and universities, the impact on young professionals' intention to leave their jobs will be examined, internal causes will be analyzed in depth, and targeted recommendations and measures based on cooperation practices will be proposed. The aim is to reduce the net quit rate and promote sustainable development of vocational education.

**Keywords:** vocational education, cooperation between companies and universities, young professionals, intention of dismissal rate.

С расширением доступа к высшему образованию и усилением конкуренции на рынке труда, все большее внимание уделяется явлению увольнения молодых специалистов после трудоустройства. Сотрудничество между компаниями и университетами является моделью, который тесно соединяет образовательный процесс в университетах с практиками на предприятиях, считается, что может оказать важное влияние на профессиональный выбор и стабильность работы молодых специалистов [6]. Тщательно исследуем связи между сотрудничеством между компаниями и университетами и намерением молодых специалистов оставить работу имеет важное значение для того, чтобы университеты готовили к потребностям предприятий. Это способствует высококачественной занятости и профессиональному развитию молодых студентов. В последние годы уровень увольнения среди молодых студентов очень высокая, а стабильность занятости тоже недостаточна. Это особенно заметно среди выпускников, проходящих стажировку в предприятиях, сотрудничающих с университетами. Хотя общество обратило внимание на проблему низкой стабильности занятости молодых специалистов и провело углубленные исследования, однако исследования немного, которые проводят на основе контекста сотрудничества между компаниями и университетами [3].

Таким образом, данная статья сосредоточена на влиянии сотрудничество между компаниями и университетами на намерение молодых специалистов оставить работу. С различных точек зрения проводится анализ, включая личные ожидания молодых специалистов и условия и среду сотрудничества.

Проанализируем причины того, что молодые специалисты не остаются работать в компании. Обратимся к факторам, связанным с самими молодыми специалистами.

Недостаточность навыков у молодых специалистов вызывает большое давление в работе. Иногда, они чувствуют, что их профессиональные навыки недостаточны для выполнения рабочих заданий в практической операции, испытывают слишком сильное давление и не могут адаптироваться к ритму работы в компании, поэтому они решают оставить работу.

Вместе с тем, только что, когда молодые специалисты начнут работать, они явно испытывают сильное чувство разочарования. Содержание работы не может глубоко интегрироваться с теоретическими знаниями, полученными в университете, а условия работы и благо не

соответствуют ожиданиям [2]. Недавние выпускники университетов, как правило, имеют высокие ожидания в содержании деятельности в развитии карьеры, уровню зарплаты и социальным льготам. Если разрыв между этими ожиданиями и реальностью большой, это также может стать причиной для того, чтобы они решили оставить работу.

К факторам учебной среды университетов относятся следующие.

В современном обществе в большинстве университетов существуют явные проблемы: с одной стороны, в профессиональном образовании наблюдается явный отрыв от общества [5]. Цели подготовки университета отстают от потребностей отрасли, а учебные программы университета в большей степени уделяют внимание теоретическим знаниям, при этом эти знания сильно не обновляются. С другой стороны, в работе руководства по трудоустройству университетов отсутствует ориентация для выпускников в таких аспектах, как преданность работе, чувство ответственности, умение работать в команде, профессиональная этика и т. д., а именно эти качества и являются такими, которые предприятия и кампании, прежде всего, хотели бы видеть у студентов.

Среди факторов среды компании, которые препятствуют трудоустройству или продолжению обучения выделяют следующие.

Результаты соответствующих исследований показывают, что при возникновении у студентов желания отставки важную роль играют заработная плата, социальные льготы, перспективы карьерного развития, стиль и методы работы руководителей. Самыми основными факторами, способствующими их к принятию решения об уходе с работы, являются вознаграждение за работу, рабочая среда и корпоративная культура.

Существуют пути улучшения эффективности влияния сотрудничества между кампаниями и университетами на принятие решения молодых специалистов остаться работать в компании. Важно уделять особое внимание курсам по карьерному планированию и руководству по трудоустройству, увеличивать финансирование для развития корпуса преподавателей и оснащения учебными средствами.

Университеты должны уделять достаточное внимание работе по карьерному планированию и руководству по трудоустройству для студентов. В соответствии с характеристиками и реальными обстоятельствами студентов, следует укреплять разработку курсов с точки зрения учебников, состава преподавателей, практики и т. д., увеличивать количество академических часов по курсу по карьерному планированию и создавать профессиональную, экспертную команду преподавателей,

которые будут проводить руководство по трудоустройству [1]. В настоящее время курсы по карьерному планированию университетов не могут обеспечить студентов систематическим, профессиональным образованием и руководством в области карьерного планирования. Обучение по курсам по карьерному планированию и руководству по трудоустройству совершенно не может удовлетворить практические нужды и не достигает ожидаемых результатов.

Глубокое интегрирование передовых корпоративных культур в образовательную деятельность. Университеты должны активно популяризировать передовую культуру компании в процессе обучения, создавая образовательную среду, в которой студенты могут глубже понимать, адаптироваться и проникаться уважением к компаниям. В соответствии с комплексными потребностями компаний, студенты должны проходить профессиональную подготовку и стажировки, чтобы по окончании обучения обладать развитыми практическими навыками и высоким уровнем профессиональной компетенции. Это позволит им стать молодыми специалистами, способными эффективно выполнять задачи на компаниях. У выпускников будут как высокий уровень комплексных качеств, так и высокое признание компаниями и профессией, естественно поэтому, их уровень увольнении с работы уменьшится.

В данной статье подробно исследуется влияние сотрудничества между университетами и компаниями на намерение молодых специалистов оставить работу, а также анализируются основные причины увольнений. В ходе исследования выяснили, что сотрудничество между университетами и компаниями играет важную роль в улучшении профессионального образования и снижении уровня увольнений. В статье предложен ряд рекомендаций по улучшению ситуации, таких как усиление курсов по карьерному планированию, интеграция корпоративной культуры в образовательный процесс, воспитание честности и повышение психологической устойчивости. Эти меры направлены на то, чтобы помочь молодым специалистам лучше адаптироваться к рабочей среде, повысить их профессиональные качества, тем самым снизив уровень увольнений и способствуя устойчивому развитию профессионального образования. В целом, эффективное сотрудничество между университетами и компаниями не только повышает качество образования, но и обеспечивает компании квалифицированными кадрами, что создает условия для взаимовыгодного сотрудничества.

### *Литература*

1. *Дин Маофен.* Исследование практики содействия карьерной адаптации студентов колледжей в высших профессиональных колледжах и университетах // Исследования в области профессионального образования. 2016. № (4). С. 64–67.
2. *Ли Юньхуа, Дэн Фэнна, Хуан Лихуа.* Симптомы тревоги при трудоустройстве у выпускников колледжей и их влияние // Teaching Research. 2017. № 5. С. 34–38.
3. *Ма Цинсян, Ян Хуанмэй.* Исследование феномена «высокого уровня трудоустройства» и «высокого уровня увольнений» выпускников профессиональных заведений // Журнал Аньхойского электротехнического профессионально-технического университета. 2020. № 2. С. 22–32.
4. *Сидорова А.А.* Сотрудничество университетов и бизнеса: направления взаимодействия // Вестник РУДН. Сер. Экономика. 2019. Vol. 27. № 2. С. 290–302.
6. *Сюй Юхан.* Влияние сотрудничества между университетами и компаниями на конкурентоспособность студентов при трудоустройстве – на примере специальности «информатика» // Хэйлунцзянская наука. 2024. № 4. С. 110–125.
7. *Шэнь Ецзин.* Анализ текущей ситуации начального трудоустройства студентов высшего профессионального образования в перспективе сотрудничества школы и предприятия // Чтение, письмо и журнал. 2019. № 5. С. 125–132.
8. McKinsey Research Institute. 2017 China College Student Employment Report (Blue Book of Employment). Pekin: Publishing House of literature on Social Sciences, 2017. 1210 p.

**Шабанова М.А.,**  
студент 1 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
shabanovamariaa@gmail.com

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

## **Социальные и культурные факторы, определяющие поведение женщин в незарегистрированных браках**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию социально-культурных факторов, влияющих на поведение женщин, состоящих в незарегистрированных браках. Рассматриваются традиционные общественные установки, родовые сценарии и общественные стереотипы, оказывающие влияние на личные выборы современных женщин. Особое внимание уделено психологическим механизмам, связанным с семейной историей и генетической памятью. Актуальность темы обусловлена ростом числа незарегистрированных союзов и снижением интереса к официальному браку среди молодого поколения. Исследование позволяет глубже понять причины трансформации семейных ценностей и предлагает комплексный взгляд на проблему.

*Ключевые слова:* незарегистрированный брак, социокультурные факторы, родовые сценарии, женское поведение, общественные стереотипы, традиционные ценности, психология семьи

**Maria Shabanova,**  
1<sup>st</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
shabanovamariaa@gmail.com

Academic adviser: **Julia Sukhovshina,**  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 5575-7148

## Social and Cultural Factors Influencing the Behavior of Women in Unregistered Marriages

**Abstract.** The article explores the socio-cultural factors that influence the behavior of women living in unregistered marriages. It analyzes traditional social norms, family patterns, and stereotypes that affect women's personal decisions. Special attention is given to psychological mechanisms connected with family history and genetic memory. The relevance of the topic lies in the growing number of informal unions and the decreasing popularity of legal marriage among younger generations. The research provides a deeper understanding of the transformation of family values and offers a comprehensive perspective on the issue.

**Keywords:** unregistered marriage, socio-cultural factors, family scenarios, women's behavior, social stereotypes, traditional values, family psychology

**Цель теоретического исследования:** анализ научных публикаций, изучающих социальные и культурные факторы, которые оказывают влияние на поведение женщин в незарегистрированных браках.

**Актуальность** обусловлена ростом числа незарегистрированных браков, увеличение количества разводов.

Социум – это среда, в которой человек формируется как личность, взаимодействует с окружающими, приобретает опыт, формирующий его поведение, мышление и эмоции. Человек и социум связаны неразрывно, и зачастую именно социальная среда определяет наши жизненные выборы. В данной статье речь пойдет о влиянии социума и культурных норм на женщин, живущих вне зарегистрированного брака [1].

Исторически сложилось так, что единственный общепринятый способ взаимодействия мужчины и женщины заключался в официальном браке. Женщина, не состоящая в браке и достигшая определённого возраста, воспринималась обществом негативно («стародевица», «никчёмная») [3]. Эти представления сформировались давно и до сих пор присутствуют в сознании многих представительниц прекрасного пола [2]. Например, вспомните выражение «мартовская невеста». В XIX веке оно обозначало девушку, которую спешно выдавали замуж весной, чтобы успеть заключить союз до начала сезона летних свадеб. Подобное отношение отражало зависимость судьбы женщины от желания её родителей удачно устроить дочь, а также необходимость выжить

самостоятельно. Эти обстоятельства привели к формированию устойчивого убеждения: «женщина должна быть женой и матерью, иначе она никто». Подобные идеи закреплялись в народной культуре, фольклоре, детских сказках [2] и постепенно стали частью общественного сознания [3]. Сегодня, отказываясь от регистрации брака осознанно, многие женщины испытывают чувство стыда, вины, ощущают свою неполноценность [6].

В своей книге «Психобиографические методы в индивидуальном и семейном консультировании» психолог Н.А. Цветкова рассматривает влияние рода на личностные установки человека [5]. Автор приводит примеры ситуаций, когда женщина, длительное время проживающая с партнёром неофициально, испытывает внутреннее сопротивление официальному оформлению союза. После анализа генограммы выясняется, что подобные модели поведения часто обусловлены негативным опытом предыдущих поколений: несчастливыми браками матерей и бабушек, переживших измены, эмоциональное насилие. Таким образом, бессознательные механизмы защиты рода оберегают женщину от повторения трагического опыта предков.

Цветкова описывает ещё одну ситуацию («Материнство – тяжёлый крест»), где некоторые современные женщины сталкиваются с трудностями принятия роли матери. Этот сценарий мог наследоваться от прауродительниц, потерявших супругов молодыми и воспитавших детей в одиночестве, испытывая серьёзные трудности. Современные девушки, унаследовавшие подобный паттерн, склонны избегать беременности, опасаются иметь много детей. Эти случаи наглядно демонстрируют, каким образом исторические события и культурные нормы воздействуют на подсознание современных женщин [5].

Помимо влияния рода, сильное воздействие на женщин оказывает общественное мнение. Современное общество предъявляет чёткие требования к образу идеальной женщины: официальное замужество, дети, семья [6]. Уже с детства девушка сталкивается с подобными установками, усваивая навязанные ей стандарты. Становясь старше, женщина испытывает постоянное давление: родители интересуются сроками свадьбы, друзья напоминают о своём статусе, а одинокое существование становится поводом для осуждения.

Несмотря на постепенное изменение взглядов, во многом продиктованное стремлением к карьерному росту и личной независимости, чувство социальной неполноценности остаётся

актуальным. Даже успешные и профессионально удовлетворённые женщины периодически задают себе вопросы: «Достаточно ли я реализовалась?» [1]. Государственная политика также способствует сохранению традиционных ценностей. К примеру, поддержка молодых семей ипотекой, государственные программы поддержки рождаемости, тема семьи широко представлена в СМИ и массовой культуре [4]

Все вышеперечисленные аспекты показывают, какое огромное значение имеет социальное окружение и культура для формирования жизненных выборов и моделей поведения женщин, особенно в отношении института брака.

Сегодня в России наблюдается ряд значительных изменений в сфере семейных отношений. Всё больше пар предпочитает жить вместе без официальной регистрации брака [7], количество разводов увеличивается, тогда как процент заключения законных союзов снижается, особенно среди молодёжи до 35 лет. Семью и институт брака необходимо переосмысливать заново [1].

Выбор женщин в пользу вступления в брак и рождение детей должен быть самостоятельным, опираться на семейные и традиционные ценности, не в противовес профессиональной реализации и свободы. Однако ожидания общества продолжают оказывать мощное давление на личную жизнь женщин, заставляя чувствовать себя виноватыми и испытывать сомнения относительно собственного выбора [5].

Дополнительно значимое влияние оказывает генетическая память и семейный опыт прошлых поколений, который незаметно формирует взгляды и поведение потомков. Изучение этих факторов позволяет глубже понять причины роста популярности незарегистрированных союзов и помогает женщинам осознать истинные мотивы собственных решений.

Для комплексного понимания проблемы необходим всесторонний подход, учитывающий личные предпочтения, социальные стереотипы, культурные традиции и семейные истории.

### *Литература*

1. Гурко Т.А. Молодёжь о семье и браке: новые ценности или продолжение традиций? // Социс. 2015. № 9. С. 43–52.
2. Кон И.С. Введение в гендерные исследования. М.: Изд-во МГУ, 2001. 304 с.
3. Кирсанова М.К. Традиционная культура и брак: этнографические аспекты // Народная культура России. 2003. № 2. С. 45–57.

4. *Романов П.В.* Семья и социальная политика в современной России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. Т. 13. № 3. С. 89–101.
9. *Цветкова Н.А.* Психобиографические методы в индивидуальном и семейном консультировании. М.: Речь, 2005. 173 с.
10. *Щербакова И.В.* Социальные представления о семье у современной молодёжи // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 88–97.
11. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Демографический ежегодник России. 2023. М.: Росстат, 2023. 256 с.

**Шаршакова А.Н.,**  
студент 2 курса магистратуры,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ind8@ya.ru

Научный руководитель: **Беловол Е.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 9512-6840

**Особенности мотивации поступления в колледж  
обучающихся, поступивших на базе основного общего и  
среднего общего образования**

*Аннотация.* В статье рассматриваются ключевые причины, по которым абитуриенты выбирают и поступают в учреждения среднего профессионального образования. Особое внимание уделяется анализу психолого-педагогической литературы для определения и обоснования особенностей развития личности в юношеском возрасте. Теоретический анализ показал, что существуют различные внутренние и внешние факторы, способствующие поступлению юношей в колледж. Для выявления направленности и уровня развития внутренней мотивации использовалась методика Т.Д. Дубовицкой. В ходе исследования авторами выявлено, что направленность мотивация поступления в учреждение СПО тесно связана с возрастом самих обучающихся. Чем старше студент, тем более осознанно он подходит к выбору своего дальнейшего профессионального пути.

*Ключевые слова:* юношеский возраст; мотивация; внутренняя мотивация; внешняя мотивация; среднее профессиональное образование; основное общее образование; среднее общее образование.

**Anna Sharshakova,**  
2<sup>nd</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ind8@ya.ru

Academic adviser: **Elena Belovol**,  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
SPIN-code eLibrary: 9512-6840

## **Peculiarities of students' motivation entering college after basic general or secondary general education**

**Abstract.** The article describes the main reasons why young people choose to enter institutions of secondary vocational education. The characteristics of personality development in the age of youth is given. Moreover, there are various internal and external factors that encourage a young man to attend college. The study is based on the methodology for identifying the focus and level of internal motivation by T.D. Dubovitskaya. The results emphasize that the type of motivation for entering a vocational institution is closely related to the age of the students. The older the student, the more consciously they approach the selection of their future career path.

**Keywords:** the age of youth; motivation; intrinsic motivation; extrinsic motivation; secondary vocational education; basic general education; secondary general education.

На сегодняшний день один из основных факторов устойчивого развития страны – это качество образования на всех его уровнях.

Активная популяризация среднего профессионального образования поставила непростую задачу перед столичными колледжами – подготовить конкурентоспособного специалиста, замотивированного на реализацию личностного потенциала, профессиональных умений и навыков.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что у молодых людей существует множество различных мотивов для того, чтобы уйти из школы в колледж после 9 класса. Среди них отмечают такие, как: низкая академическая успеваемость, боязнь сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ), нередко становятся и случаи давления, оказываемого со стороны родителей или даже школьного руководства. Говоря о выпускниках 11 класса, то для молодых людей поступление в колледж может быть связано, как с позитивными факторами (к примеру, востребованность профессии на рынке труда), так

и с негативными мотивами («не смог поступить в высшее учебное заведение»).

Стоит также отметить, что большинство поступающих в колледж – это абитуриенты, преимущественно, юношеского возраста. Несмотря на то что, этот этап ассоциируется с завершением физического развития человека, данный возраст продолжает характеризоваться с когнитивным, эмоциональным и социальным развитием. Как писал И.С. Кон: «юность – это период бурного роста самосознания, формирования мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь» [4, с. 3].

Так кто же он, современный студент колледжа? Каковы его мотивы выбора профессионального учреждения, как продолжения обучения? Чтобы ответить на вышеуказанные вопросы, целью нашего исследования и стало изучение особенностей мотивация поступления в колледж обучающихся с разной базовой подготовкой.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Колледж малого бизнеса № 4».

В исследовании приняло участие 38 человек (средний возраст испытуемых 17 лет), впервые получающих среднее профессиональное образование по профессии «Графический дизайнер». Половой состав обучающихся по всей выборке – 5 юношей и 33 девушки. Потоки обучающихся были разделены на две группы на основании базового образования. Первую группу составили студенты, обучающиеся на первом курсе и поступившие в колледж на базе основного общего образования. Количество респондентов в группе равно 24 человека (3 юноши и 21 девушка). Возраст обучающихся от 15 до 18 лет (средний возраст – 16 лет). Во вторую группу вошли обучающиеся первого курса, поступившие на базе среднего общего образования (2 юноши и 12 девушек). Возраст обучающихся данной группы варьируется от 17 до 21 года (средний возраст равен 19 годам).

Особенности мотивации поступления рассматривались при помощи методики диагностики направленности мотивации Т.Д. Дубовицкой [1, с. 42–45], в основу которой положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Тест-опросник состоит из 20 высказываний и предложенных вариантов ответа. Каждое суждение необходимо было оценить, как «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно».

Опросник предъявлялся респондентам очно. Перед опросом респондентов информировали об анонимности исследования. Участие в опросе было добровольным.

Подсчет показателей опросника производился в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» – отрицательные. При подсчете результатов важную роль играл суммарный балл: чем он выше, тем выше показатель внутренней мотивации изучения профильного предмета; при низких суммарных баллах можно говорить о доминировании внешней мотивации. Помимо выявления ведущего мотива у обучающихся (внутреннего или внешнего), также можно было определить нормативные границы уровня внутренней мотивации: низкий, средний и высокий уровень внутренней мотивации.

Далее был проведен сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Обобщая полученные результаты были выявлены следующие различия в уровне развития внутренней мотивации обучающихся поступивших на первый курс, которые представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Среднее значение показателей уровня внутренней мотивации для каждой из групп выборки ( $n_1=24$ ,  $n_2=14$ )**

<b>Уровень образования при поступлении в колледж</b>	<b>Среднее значение</b>	<b>Нормативная граница</b>
Обучающиеся, поступившие на базе основного общего образования	12	средний уровень внутренней мотивации
Обучающиеся, поступившие на базе среднего общего образования	15	высокий уровень внутренней мотивации

Анализируя полученную информацию, можно сделать вывод, что обучающиеся, поступившие после 9 класса обладают средним уровнем внутренней мотивации, в то время как юношей и девушек, поступивших после 11 класса, можно охарактеризовать, как обучающихся с высоким уровнем внутренней мотивации. Следовательно, становится очевидным, что к 11 классу внутренняя мотивация имеет тенденцию роста.

Вместе с тем, нами была проанализирована и направленность самой мотивации по каждой из групп испытуемых. Напомним, что среди разнообразных мотивов поступления принято выделять внешние и внутренние.

Исходя из диаграммы на рис. 1, видно, что у обучающихся *первой* группы мотивация может быть, как внешней, так и внутренней.



**Рис. 1.** Направленность мотивации у обучающихся на базе основного общего образования

Внешняя мотивация характерна каждому третьему обучающемуся в группе. Выраженность именно внешних мотивов (8 человек) – это, скорее, свидетельство о том, что продолжение учебной деятельности осуществляется в силу долга (получить образование, диплом), либо ради приобретения определенного положения среди сверстников, а возможно, из-за давления родителей, родственников, как уже упоминалось ранее. Ощутимая разница появляется в более старшем возрасте (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Направленность мотивации у обучающихся на базе среднего общего образования

Большей части обучающихся *второй* группы присуща внутренняя мотивация, когда учащиеся непосредственно включены в процесс познания, и это доставляет им эмоциональное удовлетворение. Соответственно и поступление в колледж связано в большей степени с профессиональным становлением и раскрытием своего потенциала в будущей специальности.

Для определения различий между показателями, измеряемыми внутри методики, нами была проведена статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна-Уитни. В ходе проведенного исследования были выявлены следующие статистически значимые различия, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа показателей направленности мотивации по каждой из групп (n<sub>1</sub>=24, n<sub>2</sub>=14)**

Шкала	Средние значения для обучающихся		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	после 9 класса	после 11 класса		
Направленность мотивации	12,21	14,79	95	0,026*

\*  $p \leq 0,05$ , разница между группами является достоверной

Обобщая полученные результаты эмпирического исследования, можно сказать, что направленность мотивации поступления в среднее профессиональное учреждение имеет свои особенности в каждой группе испытуемых.

Таким образом, исходя из проведенного исследования, мы можем сформулировать следующие выводы:

Для обучающихся после 9 класса характерна, в большей степени, внешняя мотивация, их выбор поступления в колледж имеет декларируемый характер. Для более старших обучающихся, после 11 класса, внутренняя мотивация является основным фактором успешного обучения и получения профессионального образования.

К 11 классу у обучающихся внешняя мотивация имеет тенденцию трансформироваться во внутреннюю, так как именно юношеский период оказывается наиболее решающим в выборе жизненного пути и профессионального становления.

Полученные результаты могут применяться в образовательной среде, а именно, в психолого-педагогическом сопровождении профориентационной работы со школьниками, которая способствовала бы формированию у них готовности к обоснованному выбору своей будущей профессии.

### *Литература*

1. *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2009. 512 с.
3. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.
4. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2006. 608 с.
6. *Мухина В.С.* Юность // Развитие личности. 2020. № 4. С. 136–158.
7. *Сапогова Е.Е.* Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2024. 638 с.

**Шахнина И.С.,**  
студент 1 курса магистратуры  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»;  
ishahnina@yandex.ru

Научный руководитель: **Суховершина Ю.В.,**  
кандидат психологических наук, доцент  
SPIN-код eLibrary: 5575-7148

## **Когнитивная деструкция: теоретические основания, эволюция и современные подходы**

*Аннотация.* В статье анализируется феномен когнитивной деструкции как комплексного нарушения когнитивных процессов, вызванного как внутренними психическими механизмами, так и воздействием цифровой информационной среды. Рассмотрены ключевые теоретические подходы к пониманию когнитивных искажений и их влияния на восприятие, мышление и эмоциональное состояние человека. Особое внимание уделено современным вызовам, связанным с информационной перегрузкой, эффектом подтверждения и новыми формами когнитивного стресса в виртуальном пространстве. Исследование подчеркивает важность интеграции классических психологических моделей с инновационными терапевтическими методиками третьей волны когнитивно-поведенческой терапии. Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов в психотерапевтической практике и медиаобразовании для повышения когнитивной устойчивости личности.

*Ключевые слова:* когнитивные искажения; когнитивная устойчивость; эмоциональная регуляция; информационная перегрузка; цифровая среда.

**Irina Shakhnina,**  
1<sup>st</sup> year student of master's program,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University;  
ishahnina@yandex.ru  
Academic adviser: **Julia Sukhovshina,**

## **Cognitive Destruction: Theoretical Foundations, Evolution, and Contemporary Approaches**

**Abstract.** The article analyzes the phenomenon of cognitive destruction as a complex disruption of cognitive processes caused by both internal psychological mechanisms and the influence of the digital information environment. Key theoretical approaches to understanding cognitive distortions and their impact on perception, thinking, and emotional state are examined. Special attention is paid to contemporary challenges related to information overload, confirmation bias, and new forms of cognitive stress in the virtual space. The study highlights the importance of integrating classical psychological models with innovative therapeutic methods of the third wave of cognitive-behavioral therapy. The practical significance of the work lies in the potential application of the findings in psychotherapeutic practice and media education to enhance cognitive resilience.

**Keywords:** cognitive distortions; cognitive resilience; emotional regulation; information overload; digital environment.

Когнитивная деструкция – это феномен, включающий в себя широкий круг явлений, связанный с нарушением, искажением или разрушением когнитивных процессов. Это приводит к снижению качества мышления, восприятия, памяти и принятия решений. Часто термин «когнитивная деструкция» используется метафорически, для обозначения внутренних процессов, вызванных постоянными негативными переживаниями, когнитивные стереотипы и искажения, формы мышления ведущие к ухудшению качества жизни.

Альберт Эллис в 1950-х годах, разработал свою теорию рационально-эмотивной психотерапии (РЭПТ) [11]. Эллис был одним из первых, кто предложил идею, что многие психологические расстройства возникают из-за иррациональных и неадекватных убеждений и мыслей, которые искажают восприятие реальности. Психотерапия Эллиса сосредотачивалась на том, чтобы помочь людям распознавать и оспаривать свои иррациональные убеждения, которые приводят к эмоциональным проблемам. В процессе развития теории РЭПТ были

выделены четыре категории центральных (базовых, ядерных) иррациональных убеждений:

- 1) *долженствования* (я должен, они должны, мир должен);
- 2) *катастрофические установки* (это ужасно, кошмарно, смертельно);
- 3) *низкая толерантность к фрустрации и дискомфорту* (я это не переживу, я всегда должен чувствовать себя комфортно, я должен быть счастливым);
- 4) *глобальная оценка* (он плохой, глупый, я уродливый, я ленивый) [11].

В то же время Аарон Бек начал свои исследования в области когнитивной терапии в 1960-х годах и является основателем когнитивной терапии [1]. Концепция когнитивной терапии Бека основывается на идее, что психические расстройства, такие как депрессия, тревога и другие, часто вызваны искажёнными, нереалистичными или негативными мыслями (когнитивными искажениями). Бек предложил, что эти искажения нарушают восприятие реальности и способствуют эмоциональным и поведенческим проблемам. Ключевые идеи концепции КПТ:

1. Негативные автоматические мысли – люди часто испытывают негативные, оценочные, пессимистичные или искажённые мысли, которые автоматически возникают в ответ на различные ситуации.

2. Когнитивные искажения – Аарон Бек выделил несколько типов искажений, таких как обобщение, катастрофизация, «чёрно-белое» мышление, игнорирование положительных аспектов и т.д.

3. Ядро когнитивных искажений – основные виды негативных убеждений, которые формируют и поддерживают психические расстройства, например, убеждения о собственной беспомощности или о том, что мир несправедлив.

4. Влияние мыслей на эмоции и поведение – эмоциональные реакции и поведение человека в значительной степени определяются не самим событием, а интерпретацией этого события, то есть автоматическими мыслями. Между событием и реакцией всегда встраивается когниция – то есть наши интерпретации, убеждения, установки и автоматические мысли.

5. Терапевтический подход – в когнитивной терапии цель состоит в том, чтобы помочь пациентам осознавать и изменить свои искажённые убеждения и автоматические мысли.

Результаты терапии по концепции Бека достигаются через анализ, переосмысление и замену негативных мыслей более сбалансированными и реалистичными. Мысли формируют эмоции и действия – изменения этих автоматизмов улучшает психическое состояние человека. Бек утверждал, что когнитивная деструкция проявляется не в абстрактных дефектах мышления, а в конкретных паттернах, поддающихся осознанию и коррекции в процессе терапии [1].

В 1970-х годах, исследователи Даниэль Канеман, лауреат Нобелевской премии по экономике, разработавший совместно с Амосом Тверски расширили понятие когнитивных искажений в контексте их теории о принятии решений и суждениях в условиях неопределенности, предложив несколько эвристик (упрощений), которые также могут приводить к систематическим ошибкам в принятии решений [3]. Они также внесли, значительный вклад, в понимание когнитивной деструкции предложив теорию двух систем мышления.

Система 1 – быстрая, интуитивная, эмоциональная;

Система 2 – медленная, логическая, требующая усилий.

Канеман показал, что в повседневной жизни человек чаще опирается на первую систему, что делает мышление уязвимым к искажениям и предполагаемым ошибкам. Такие феномены, как эффект якоря, эвристика доступности, иллюзия контроля, проявляются особенно ярко в условиях стресса или когнитивной нагрузки. В этих условиях система 2 ослабевает, и человек всё больше полагается на автоматические шаблоны мышления, что и есть проявление когнитивной деструкции в обыденной жизни. Канеман также описал феномен когнитивной лени – стремление избегать ментальных усилий, что усугубляет склонность к ошибкам и поверхностному мышлению. Его книга «Думай медленно... решай быстро» получила широкую известность и стала основой для прикладных исследований в области образования, медицины и экономики [3].

Несмотря на широкую трактовку, большинство исследователей сходятся во мнении, что когнитивная деструкция представляет собой не просто временный сбой, а устойчивую дезорганизацию когнитивной системы, влияющую на восприятие реальности.

Современные подходы к пониманию когнитивной деструкции стали более комплексными. В когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) акцент сместился на работу с глубинными когнитивными схемами, сформированными в детстве и определяющими восприятие текущих событий. Джудит Бек подчёркивает, что эти схемы могут активироваться

в ответ на стрессовые события, провоцируя автоматические негативные мысли и поведенческие реакции [11].

Кроме того, в рамках третьей волны когнитивно-поведенческой терапии – включая терапию принятия и ответственности (АСТ) и диалектико-поведенческую терапию (ДВТ) – когнитивная деструкция рассматривается не как дефект, а как неотъемлемая часть человеческого опыта. Данные подходы акцентируют внимание на принятии негативных мыслей без отождествления с ними, что способствует сохранению когнитивной гибкости даже при наличии искажений мышления. Основные идеи, объединяющие АСТ и ДВТ:

- 1) принятие (принимая все события, мысли и реакции как часть своего опыта, не боремся, не избегаем и не меняем);
- 2) когнитивная диффузия (мысли как просто слова и образы, находящиеся отдельно от общей картины восприятия);
- 3) контакт с настоящим моментом (сосредоточенность на текущем опыте, действии);
- 4) концепция наблюдающего «Я» (наблюдать за своими эмоциями, не отождествляясь с ними полностью);
- 5) ценности (понимание, что действительно ценно для человека и использовать это как внутренний ориентир для формирования своего поведения);
- 6) ответственные действия (способность к последовательным действиям, основанным на собственных ценностях, через боль, страх, сомнения).

Различия этих подходов заключаются в том, что АСТ более философски ориентирована, акцент на экзистенциальных вопросах, личностной ценности и гибкости в реагировании на внутренние конфликты, а ДВТ разработана для работы с пограничным расстройством личности и включает чёткую структуру обучения навыкам (осознанность, терпимость к дистрессу, межличностная эффективность и регуляция эмоций).

Вместе с тем, несмотря на акцент на принятии, деструктивные когнитивные паттерны признаются проблемными и требуют целенаправленной работы, направленной на снижение их влияния через развитие навыков эмоциональной регуляции и осознанного отношения к мыслям [5]. Такой подход помогает пациенту не столько бороться с мыслями напрямую, сколько формировать адаптивные стратегии взаимодействия с ними и фокусироваться на реализации ценностных действий [6].

В развитие идей третьей волны когнитивно-поведенческой терапии значительный вклад внесла Мари-Кристин Кабье, французский психотерапевт, разработавшая прагматический подход к краткосрочной терапии. В отличие от более структурированных моделей, её метод фокусируется не на борьбе с конкретными иррациональными мыслями, а на трансформации когнитивных паттернов через контекстуальные и коммуникативные изменения. Кабье рассматривает мышление как динамичную систему, встроенную в конкретную жизненную ситуацию, и подчеркивает важность работы с нарративами и значением, которое человек придает своему опыту.

Когнитивная деструкция в этом подходе интерпретируется как ограниченность смыслов, в которых застревает человек, и как заикленность на узком восприятии ситуации. Задача терапии – расширить это восприятие, создать новые когнитивные связи и, как следствие, повысить гибкость мышления. Кабье активно использует стратегические вопросы, провокации, переформулирование и элементы парадоксальной интервенции, чтобы «встряхнуть» автоматизм мышления и инициировать сдвиг в восприятии.

Такой подход хорошо сочетается с постмодернистским пониманием субъективности и дополняет идеи АСТ и DBT, акцентируя внимание на изменении взаимодействия индивида с собственными когнициями не только через принятие, но и через смысловую переработку и реконструкцию [4].

Особый интерес в последние годы вызывает когнитивная деструкция в виртуальном пространстве. В условиях цифровой среды когнитивная система человека сталкивается с беспрецедентным объёмом информации, что провоцирует перегрузку, фрагментацию внимания и снижение когнитивной устойчивости. Алгоритмы социальных сетей способствуют формированию информационных «пузырей», усиливая подтверждение уже существующих убеждений и затрудняя доступ к альтернативным точкам зрения. Это укрепляет эффект подтверждения, снижает критическое мышление и способствует радикализации взглядов [10]. Исследования показывают, что информационные искажения в цифровой среде способствуют формированию «когнитивных тоннелей», при которых пользователь всё меньше анализирует поступающую информацию и всё чаще полагается на стереотипные реакции [11].

Дополнительно, постоянное сравнение себя с «отфильтрованной» реальностью в социальных сетях способствует формированию

деструктивных автоматических мыслей: «я хуже», «со мной что-то не так», «я неуспешен». Эти мысли, становясь устойчивыми когнитивными схемами, приводят к снижению самооценки и ухудшению психоэмоционального состояния [9]. Кроме того, информационная перегрузка и постоянное переключение внимания нарушают способность к длительной концентрации и углублённой переработке информации. Возникает феномен когнитивной поверхностности – человек обрабатывает информацию быстро, но неглубоко, что увеличивает вероятность искажений и ошибок. Появляются новые формы когнитивной деструкции, такие как «цифровое выгорание», тревожность по поводу пропущенной информации (FOMO), а также синдром «все присутствующего сравнения» [9].

Таким образом, когнитивная деструкция представляет собой сложный, многогранный феномен, корни которого лежат как в индивидуальных особенностях когнитивной организации, так и в социально-информационной среде. Сочетание классических теорий и современных исследований позволяет рассматривать деструктивные когниции не только как клинический симптом, но и как универсальный механизм, отражающий напряжённое взаимодействие между рациональным мышлением, эмоциональными реакциями и окружающей средой.

Изучение когнитивной деструкции требует междисциплинарного подхода, объединяющего психологию, нейронауки, социологию и медиа технологии, чтобы глубже понять, как меняется мышление человека в условиях непрерывно усложняющегося мира.

### *Литература*

1. Бек А.Т. Когнитивная терапия депрессии. М.: Медицина, 1979. 380 с.
2. Бек Дж.С. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2022. 584 с.
3. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. М.: АСТ, 2023. 656 с.
4. Каби М.-К. Стратегии и тактики краткосрочной терапии. М.: Класс, 2005. 320 с.
5. Линехан М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. М.: И.Д. Вильямс, 2008. 592 с.
6. Паризер Э. Фильтр пузырь: что интернет скрывает от вас. М.: Альпина Паблишер, 2013. 256 с.

7. *Спэрроу Б., Лю Дж., Вегнер Д.М.* Эффект Google: когнитивные последствия доступа к информации // *Нейропсихология*. 2014. № 10. С. 23–36.
8. *Санштейн К.Р.* #Республика: разделённая демократия в эпоху социальных медиа. М.: Новое издательство, 2018. 368 с.
9. *Фардоули Д., Дидрихс П., Вартаниан Л. и др.* Социальные сравнения в соцсетях и их влияние на восприятие тела и настроение у молодых женщин // *Психология и психотерапия*. 2018. Т. 28. № 1. С. 45–57.
10. *Хейс С.С., Штроталь К.Д., Уилсон К.Г.* Терапия принятия и ответственности: процессы и практика осознанных изменений. М.: Вильямс, 2021. 544 с.
11. *Эллис А.* Рационально-эмотивная терапия. СПб.: Питер, 2000. 320 с.
12. *Янг Дж., Клоско Дж., Вайсхаар М.* Схема-терапия: практическое руководство. СПб.: Диалектика, 2020. 464 с.

**Шульгач А.В.,**  
студент 3 курса бакалавриата,  
Институт педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»  
shu-anast@mail.ru

Научный руководитель: **Федорова Е.Н.,**  
кандидат педагогических наук, профессор,  
SPIN-код eLibrary: 4109-3147

### **Изучение влияния психологических тренингов на уровень стрессоустойчивости студентов I и II курсов**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу влияния психологических тренингов на стрессоустойчивость студентов в вузе. В работе анализируются понятия личности, стресса и стрессоустойчивости. Рассматриваются факторы и различные учебные ситуации, вызывающие у студентов стресс. Делаются выводы о том, что студенты первых и вторых курсов высших учебных заведений нуждаются в специальной помощи в совладании со стрессом. Предполагается, что действенным способом развития стрессоустойчивости молодого поколения являются психологические тренинги соответствующей направленности. Приводятся результаты эмпирического исследования влияния психологических тренингов на уровень стрессоустойчивости студентов первого и второго курсов бакалавриата.

**Ключевые слова:** психология, личность, стресс, учебный стресс, тревога, беспокойство, стрессоустойчивость, психологическая профилактика, тренинг, психологический тренинг.

**Anastasia Shulgach,**  
3<sup>rd</sup> year student of bachelor course,  
Institute of Pedagogics and Psychology,  
Moscow Pedagogical State University  
shu-anast@mail.ru

Academic adviser: **Elena Fedorova,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
eLibrary SPIN-code: 2357-0345

## **The Study of The Influence of Psychological Trainings on The Stress Tolerance Level of First and Second Year Students**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the impact of psychological trainings on the stress tolerance of university students. The paper analyzes the concepts of personality, stress, and stress tolerance. The factors and various learning situations that cause students stress are considered. It is concluded that first- and second-year students of higher education institutions need special help in coping with stress. It is assumed that psychological training of the appropriate orientation is an effective way to develop stress tolerance of the younger generation. The results of an empirical study of the influence of psychological trainings on the stress tolerance level of first and second year of bachelor course students are presented.

**Keywords:** psychology, personality, stress, learning stress, anxiety, anxiety, stress tolerance, psychological prevention, training, psychological training.

Стресс в современном мире неизбежен, каждый сталкивается с теми или иными стрессовыми жизненными ситуациями. Современные студенты сталкиваются с множеством стрессовых факторов, включая академическую нагрузку, социальные взаимодействия и адаптацию к новым условиям жизни. Актуальность исследования заключается в том, что в процессе обучения студенты сталкиваются с различными внешними и внутренними факторами, которые способны вызвать стресс, повлиять на их успеваемость, изменить психоэмоциональное состояние личности и т.д.

Целью исследования является изучение влияния психологических тренингов на уровень стрессоустойчивости студентов I и II курсов; выявление изменения в уровне стрессоустойчивости у студентов после прохождения специализированных тренингов.

Для изучения влияния того, как проведение психологических тренингов в процессе обучения студентов I и II курсов сказывается на уровне их стрессоустойчивости, были решены следующие задачи: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по теме; исследование особенностей психологических тренингов и их влияния на уровень стрессоустойчивости; разработка психологического тренинга, который направлен на развитие стрессоустойчивости и проведение практического исследования, а также формулирование выводов и практических рекомендаций.

Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввел Уолтер Кэннон в своих работах по универсальной реакции «бороться или бежать». Стресс определяется как реакция организма на внешние или внутренние раздражители, которые воспринимаются человеком как угроза или вызов.

В психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на том, что стресс может иметь как негативные, так и позитивные последствия.

Стрессоустойчивость, в свою очередь, рассматривается как способность индивида адаптироваться к стрессовым ситуациям, эффективно справляться с ними и восстанавливаться после пережитых трудностей. В психолого-педагогической литературе выделяются различные аспекты стрессоустойчивости, включая эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие [1; 2]. Эмоциональная стрессоустойчивость связана с умением управлять своими эмоциями, когнитивная – с способностью адекватно оценивать ситуацию и находить решения, а поведенческая – с активными действиями, направленными на преодоление стресса. При этом важным фактором, который способствует развитию стрессоустойчивости, является личностная зрелость и самосознание. Люди, обладающие высоким уровнем самосознания, лучше понимают свои эмоции и реакции, что позволяет им более эффективно справляться со стрессом.

Исследования также показывают, что высокий уровень стрессоустойчивости способствует лучшей академической успеваемости и общему психоэмоциональному благополучию студентов.

Учебный стресс – это негативное состояние, которое возникает у студентов под влиянием большого количества учебных заданий, сессий и прочих образовательных обязанностей. Он наиболее выражен у студентов младших курсов, затем его уровень уменьшается, достигая наименьшего значения у выпускников. Усиливается, как правило, от нехватки времени, неуверенности в своих знаниях и различных страхов.

Студенты первых и вторых курсов часто сталкиваются с уникальными стрессовыми факторами, связанными с адаптацией к новым условиям учебы, социальной среде и повышенными требованиями в процессе обучения. Важно отметить, что воздействие учебного стресса может привести к изменениям в эмоциональной сфере (появление усталости, тревожности, апатии, раздражительности), в поведении (такие проявления как замкнутость, агрессивность), в когнитивной сфере (возникновение затруднений с мышлением, принятием решений, анализом информации) [3]. Отметим также, что уровень стресса может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, их предыдущего опыта и поддержки со стороны семьи и учебного заведения.

Тренинг как метод обучения и развития навыков становится важным инструментом в борьбе со стрессом и повышением стрессоустойчивости. В целом, в психологии тренинг рассматривается как метод, который позволяет не только передавать знания, но и формировать у его

участников практические навыки и умения, а также изменять установки и стратегии поведения. Психологические тренинги способствуют созданию безопасной и поддерживающей среды, где участники могут делиться своими переживаниями и учиться на опыте друг друга. Эффективность таких тренингов подтверждается исследованиями, показывающими, что они могут значительно снизить уровень тревожности и повысить общую удовлетворенность жизнью [6; 9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что стресс и стрессоустойчивость являются важными аспектами, влияющими на учебную деятельность студентов. Понимание природы стресса и его проявлений в учебной среде, а также применение методов, таких как психологические тренинги, могут существенно повысить уровень стрессоустойчивости студентов. Это, в свою очередь, способствует их успешной адаптации к учебному процессу и улучшению психоэмоционального состояния.

Для выявления уровня стресса и его влияния на личность студентов, было проведено эмпирическое исследование, которое заключалось в прохождении студентами некоторых методик: Пенсильванский опросник беспокойства PSWQ, Шкала тревоги Бека (BAI), тест на стрессоустойчивость Ю.В. Щербатых.

Выборка составила 48 студентов Института педагогики и психологии, среди которых студенты I и II курса бакалавриата (78% студенты II курса, 22% студенты I курса), среди которых были некоторые руководители секторов студенческого совета, а также активисты института.

На основе полученных данных был разработан и проведен тренинг для студентов I и II курсов по развитию у них стрессоустойчивости. При разработке тренинга были использованы материалы тренинга Гут Ю.Н. «Управление своим стрессом», тренинга по формированию стрессоустойчивости Григорьевой Ю.А., тренинга Г.Б. Мониной, Н.В. Раннал «Ресурсы стрессоустойчивости», а также личные разработки.

В психологический тренинг, разработанный для студентов I и II курсов Института педагогики и психологии вошли мини-лекции о стрессе и стрессоустойчивости и упражнения, направленные на:

- 1) экспресс-диагностику уровня стресса;
- 2) формирование и развитие навыков борьбы со стрессом и поиска ресурсов в стрессовых ситуациях;
- 3) снятие напряжения и расслабление.

Результаты тестирования после проведения психологического тренинга подтвердили гипотезу исследования. Все показатели свидетельствуют о положительной динамике изменения уровня стресса. В процессе обучения в течение двух лет и после прохождения

психологического тренинга по повышению уровню стрессоустойчивости у студентов 2 курса Института педагогики и психологии действительно увеличился уровень стрессоустойчивости и процент конструктивного преодоления стрессовых ситуаций. Таким образом, можно сделать следующие выводы.

- До начала проведения психологического тренинга у студентов I и II курсов Института педагогики и психологии средний уровень стрессоустойчивости, предрасположенность к повышенной чувствительности к стрессу и повышенной реакции на неконтролируемые обстоятельства.

- И первичном, и при вторичном тестировании можно обнаружить, что среди способов преодоления стресса у студентов конструктивные способы преобладает над деструктивными. Такое преодоление стресса чаще встречается у студентов II курса и является отражением специфики обучения.

- По результатам тестирования после проведения специализированного психологического тренинга у студентов снизился уровень стресса и беспокойства и увеличился уровень стрессоустойчивости.

- Проведение психологических тренингов в процессе обучения студентов I и II курсов положительно сказывается на уровне их стрессоустойчивости.

При формировании выводов выявлена закономерность между проведением психологического тренинга и спецификой обучения на психолого-педагогическом направлении и снижением уровня стресса у студентов, повышением уровня стрессоустойчивости и освоением конструктивными методами преодоления стресса. Проведение профилактических мероприятий на уровне института является эффективным способом уменьшения уровня стресса и его влияния на эмоционально-волевую сферу личности студентов в процессе обучения.

На основе проведенных исследований и полученных результатов были разработаны следующие практические рекомендации:

1. Обучение студентов I и II курсов основам стресса и включение в программу психологического тренинга, содержащего информацию о стрессе, его видах, реакции на него и о способах совладания с собой в различных стрессовых ситуациях и борьбы со стрессом.

2. Своевременный мониторинг уровня стресса студентов I и II курсов и обучение их самоанализу собственного состояния с оценкой уровня стресса в различных ситуациях.

3. Разработка более эффективных техник и упражнений, направленных на развитие навыков борьбы со стрессом и снятие напряжения.

### *Литература*

1. *Ананьева М.А., Ерошенкова Е.А., Разуваева Т.Н.* Связь стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов вуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. Т. 4. № 4. С. 1–11.
2. *Варданян Ю.В., Камаева Ж.М.* Психолого-педагогическая модель развития стрессоустойчивости студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81–3. С. 330–332.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Трансактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. Сер. 12. Вып. 2. С. 47–58.
4. *Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р.* Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5(2). С. 414–417.
5. *Дьяков С.И.* Стрессоустойчивость студентов-психологов разного профиля обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. №1 (74). С. 87–96.
6. *Зайцева Т.В.* Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. 80 с.
7. *Карякина С.Н.* Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 10. С. 210–215.
8. *Курясов И.А.* Стресс и стрессоустойчивость студентов // Вестник РУДН. Сер. Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. №5. С. 64–68.
9. *Никандров В.В.* Психологическая сущность тренингов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2003. №3. С. 71–87.

**Юдина А.А.,**  
студент 1 курса бакалавриата,  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
университет им. П.Г. Демидова»;  
arinayudina127@gmail.com

Научный руководитель: **Малышев В.А.,**  
кандидат психологических наук,  
SPIN-код eLibrary: 4063-9033

### **Исследование созависимости подростков: роль детско-родительских отношений**

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление связи принятия родителями с частотой проявления созависимости в межличностных отношениях у подростков. Поднятая в статье проблема созависимых отношений у подростков актуализирует пласт специфических особенностей развития детско-родительских отношений и их влияние на благополучие подростка, его личностное и социальное становление. Автором было доказано, что при низком уровне принятия и отцом, и матерью своего ребенка, уменьшается вероятность вступления его в созависимые отношения в подростковой среде.

*Ключевые слова:* созависимость, подросток, детско-родительские отношения, эмпирическое исследование.

**Arina Yudina,**  
1<sup>st</sup> year student of bachelor course,  
Yaroslavl State University;  
arinayudina127@gmail.com

Academic adviser: **Vladislav Malyshev,**  
Candidate of Psychological Science  
SPIN-code eLibrary: 4063-9033

### **Research on adolescent codependency: the role of child-parent relations**

**Abstract.** The author of the article presents the results of empirical research aimed at identifying the relations between parental acceptance and the frequency of codependency in interpersonal relationships among adolescents. The problem of codependent relationships among adolescents raised in the article highlights the developmental features of child-parent relations and their influence on the well-being of a teenager, his personal and social development. The author proved that with a low level of acceptance by both the father and the mother of their child, the likelihood of entering a codependent relationship in a teenage environment decreases.

**Keywords:** codependency; teenager; child-parent relations; empirical researching.

Исследование проблемы возникновения и роста созависимых отношений между сверстниками в подростковой среде является актуальной в современной психологической науке, так как созависимость может иметь негативные последствия для гармоничного развития личности в целом, а также влиять на межличностные отношения подростка, в частности. В подростковом возрасте отношения со сверстниками могут приобретать более нестабильный характер (это способствует базовому недоверию к окружающему миру, также развитию антисоциальных установок), осуществляется передача или подражание негативному примеру отношений с людьми (из-за установленного в истории семьи примера взаимоотношений). Важно, что поиск спасателя в сверстниках может вести к созданию «жертвенно-спасательной» ситуации. Следует вовремя осознать наличие проблем и обратиться за помощью для решения трудных ситуаций.

Созависимость – одна из самых распространенных проблем, мешающих полноценной жизни людей. Она касается не только отдельных личностей, но и общества в целом, которое создает условия, благоприятствующие созависимым отношениям и их передаче из поколения в поколение [7, с. 2]. Созависимые отношения в межличностных коммуникациях людей могут возникнуть в любой сфере общества [1]. Особенно важно понимать, при каких условиях такие отношения возникают между родителем и ребенком, и как в дальнейшем это отражается на жизни ребенка, когда тот достиг возраста старшего подростка. Согласно О.Н. Истратовой, преимущественная трансформация взаимодействия родителей с детьми и отстраненное общение в семье

могут быть одними из причин развития в дальнейшем у подростка созависимых отношений со сверстниками [4].

Мы предполагаем, что при низком уровне принятия отцом своего ребенка, возрастает вероятность частоты вступления его, будучи подростком, в созависимые отношения со сверстниками. Предположительно, чем более отстраненным и враждебным было поведение отца по отношению к ребенку, тем больше вероятность вступления этого ребенка в созависимые отношения в подростковой среде. Также мы предполагаем, что при низком уровне принятия матерью своего ребенка возрастает вероятность частоты вступления его, будучи подростком, в созависимые отношения со сверстниками. Вероятно, чем более отстраненным и враждебным было поведение матери по отношению к ребенку, тем больше вероятность вступления этого ребенка в созависимые отношения в подростковой среде.

Для исследования созависимых и ролевых взаимоотношений, существует множество методов и проекций. Так, для воссоздания взаимодействий между людьми, Стивен Б. Карпман создал модель взаимосвязи, включающую в себя рассмотрение общения людей с точки зрения социальных ролей, в которые они могут вступать. Эта модель получила название «Треугольник Карпмана». В «треугольнике» выделены три социальные роли: жертва, спасатель, преследователь [5].

В качестве другого метода изучения проблемы созависимости стоит упомянуть Берри и Джерей Уайнхолдов. Они определяют созависимость как эмоциональную зависимость одного человека от значимого для него другого. По мнению ученых, созависимые люди испытывают постоянную потребность в одобрении окружающих, поддерживают унижающие достоинство отношения и чувствуют себя бессильными что-либо изменить, не осознают своих истинных желаний и потребностей и не способны испытывать чувство настоящей близости и любви [7].

Таким образом, созависимость в нашей работе понимается как состояние человека, при котором тот испытывает сильную эмоциональную зависимость от другого. Важно уделить особое внимание развитию созависимых отношений в подростковом возрасте.

Говоря о частоте вступления ребенка в созависимые отношения, стоит понять, каким образом в его семье выстраивались детско-родительские отношения, так как это может являться фактором, повышающим частоту образования созависимостей [6]. Деструктивные взаимоотношения в семье не исчерпывают потребность ребенка во

внимании, что влечет за собой «запуск» треугольника Карпмана, о котором мы упоминали выше [5]. При таком отрицательном опыте он перенимает семейную форму отношений с другими людьми. В треугольник Карпмана возможно войти в любой позиции. Каждая роль имеет свой сценарий и свой набор характеристик, и вместе все три участника составляют единый деструктивный механизм, в котором их детские травмы, тревоги и психологические установки совпадают, как зубчатые колеса. Ловушка этой модели в том, что каждому участнику по – своему дорога его позиция. Действующие лица не работают над решением конфликта, потому что получают в ней выгоду, и не хотят покинуть игру. Вероятно, чем более отстраненными были отношения между родителем и ребенком, тем больше вероятность нереализованности каких-то желаний и интересов этого ребенка, связанных с самореализацией и потребностью в поддержке, что создает проблемы для его взаимодействия с другими людьми. Подобные отношения могут усугублять детские травмы и установки, которые позже реализовываются в отношениях, имеющих созависимый характер.

В результате теоретического анализа мы выяснили, что для нас представляют важность факторы, связанные с созависимостью и принятием родителями. За исследовательскую основу мы взяли воззрения Эрла Шафера (создатель психологической диагностики детско-родительских отношений ADOR) [3] и Берри и Джерей Уайнхолдов (создатели шкалы созависимости) [7]. В данной работе для изучения связи принятия родителями с частотой проявления созависимости мы используем психологическую диагностику детско-родительских отношений ADOR Эрла Шафера и шкалу созависимости Берри и Джерей Уайнхолдов. Для статистической обработки результатов применялся корреляционный анализ по критерию Пирсона.

Выборка: в исследовании приняли участие 30 человек – 15 обучающихся школы № 58 (городские жители), 8 юношей и 7 девушек, и 15 студентов из Ярославского колледжа управления и технологий г. Ярославля (городские жители), 9 юношей и 6 девушек. Для исследования были взяты старшие подростки, так как они более готовы к рефлексивному анализу детско-родительских отношений.

Ниже представлены данные, полученные в процессе применения коэффициента интеркорреляции относительной факторов, связанных с анализом связи принятия отца и созависимости у подростка. Рассмотрим

только значимые связи, полученные в результате статистической обработки (см. табл. 1).

Из результатов видно, что по шкале НОС (шкале враждебности) с фактором «Созависимость» был получен отрицательный результат -0,538 (при уровне значимости  $p=0,001$ ). В своем описании данной шкалы автор указывал на следующую связь враждебности и принятия: «Враждебность отца в отношениях с сыном-подростком характеризуется его агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях. Ориентировка отца исключительно на себя, его самолюбие, излишнее самоутверждение, как правило, исключают принятие ребенка. Он воспринимается, прежде всего, как соперник, которого необходимо подавить, дабы утвердить свою значимость. Так, эмоциональная холодность к подростку маскируется и зачастую выдается за сдержанность, скромность, следование «этикету» и даже подчиненность ему». Исходя из этого возможен следующий вывод: чем меньше показатель созависимости у ребенка, тем выше уровень враждебности у родителя. Можно предположить, что агрессивность и чрезмерная строгость, а также излишнее самоутверждение со стороны родителя по отношению к ребенку способствуют ухудшению доверительных отношений, потому как высокий уровень враждебности (если объектом созависимости является родитель) исключает принятие ребенка, из-за чего показатель созависимости уменьшается. Но возможна и такая ситуация, в которой объектом созависимости является сверстник.

Данный факт подтверждается и в других исследованиях, посвященных детско-родительским отношениям в подростковом возрасте. Так, в работе Т.В. Бугайчук и М.Н. Кротовой, эмпирически изучалось агрессивное поведение детей подросткового и юношеского возраста и особенности их детско-родительских отношений, следует сделать акцент на следующем: «Степень наказания со стороны отца в подростковом возрасте тоже выше, чем в юношеском». Значит, это подтверждает наше предположение о чрезмерной враждебности родителя мужского пола [2, с. 21–29].

**Интеркорреляционная связь принятия отца и созависимости  
подростка**

Шкалы ADOR	Шкала созависимости	Коэффициент связи	Уровень значимости
HOS	C	-0,538***	0,000751
POZ	C	0,421**	0,00824
NED	C	-0,358*	0,022183
DIR	C	-0,16	0,19082
AUT	C	0,124	0,249937

Как мы видим из таблицы 1, был получен еще один статистически значимый фактор – POZ (позитивный интерес). При связи данной шкалы с фактором «Созависимость» был получен результат 0,421 (при уровне значимости  $p=0,01$ ). В своем описании данной шкалы автор указывал на следующую связь позитивного интереса и принятия: мотивационная и эмоциональная близость является одним из условий созависимости в отношениях. Отец для подростка с позиции позитивного интереса является фигурой авторитетной и значимой, возникающая позитивная связь с отцом для подростка становится источником высокой мотивации во взаимоотношениях и ведет к связи интереса с положительным эмоциональным подкреплением и принятием у подростка. Это может говорить о следующем: чем выше уровень позитивного интереса со стороны отца по отношению к ребенку, тем выше показатель созависимости у ребенка.

Последним фактором, имеющим статистическую значимость при обработке результатов связи принятия отца и созависимости, является фактор NED (шкала непоследовательности). Данный фактор отрицательно связан со шкалой «Созависимость» (-0,358 при уровне значимости  $p=0,05$ , см. табл. 1) В своем описании этой шкалы указывается на следующую связь непоследовательности и принятия: непоследовательность действий родителя ребенком может восприниматься как противоречивость и невозможность предугадать поведение, реакцию родителя. Чем выше показатель непоследовательности у родителя, тем ниже уровень созависимости у ребенка по отношению к родителю. Непоследовательное поведение родителей создает непредсказуемую и хаотичную обстановку, ребёнку трудно понять, чего от него ожидают. Это затрудняет формирование четких границ между подростком и родителем, что является важным условием для самостоятельности и препятствует

«слиянию», характерному для созависимых отношений. Таким образом, низкий показатель по шкале непоследовательности говорит о высоком уровне созависимости у ребенка, поскольку в таких отношениях подросток может понять и предсказать дальнейшую реакцию отца в сложившихся ситуациях, что не способствует эмоциональному отстранению ребенка от родителя и повышает уровень созависимости в их межличностных отношениях.

Далее представлен анализ связи принятия матери и созависимости у подростка. Рассмотрим только значимые связи, полученные в результате статистической обработки. Обратимся к анализу таблицы 2.

Проанализировав результаты, полученные в процессе интеркорреляции, можно сказать, что по шкале NED (шкале непоследовательности) выявлен отрицательный показатель  $-0,474$  (при уровне значимости  $p=0,005$ ). В описании данной шкалы автор указывал на следующую связь непоследовательности и принятия: «Непоследовательность проводимой матерью линии воспитания оценивается подростками как некое чередование (в зависимости от степени информативной значимости) таких психологических тенденций, как господство силы и амбиций и покорность (в адаптивных формах), деликатность и сверхальтруизм и недоверчивая подозрительность. Причем все они имеют тенденцию к экстремальным формам проявления (амплитуда колебаний максимальна)». Таким образом, мы предполагаем, чем более непоследовательна мать в своих решениях и действиях, тем ниже уровень созависимости у ребенка. Это может быть связано с тем, что нелогичные и непредсказуемые поступки матери разрушают доверие ребенка по отношению к ней, из чего следует, что уровень созависимости является низким.

*Таблица 2*

**Интеркорреляционная связь принятия матери и созависимости подростка**

Шкалы ADOR	Шкала созависимости	Коэффициент связи	Уровень значимости
NED	C	$-0,474^{**}$	0,002314
HOS	C	$-0,383^*$	0,012719
POZ	C	$0,299^*$	0,042863
DIR	C	$-0,158$	0,186534
AUT	C	$0,132$	0,228182

Был получен еще один статистически значимый результат. По шкале NOS (шкале враждебности) выявлен отрицательный показатель  $-0,383$  (при уровне значимости  $p=0,01$ , см. табл. 2). То есть, чем ниже враждебность матери по отношению к ребенку-подростку, тем ниже уровень созависимости у подростка. Низкий уровень враждебности предполагает спокойную домашнюю атмосферу, благоприятно влияющую на гармоничное развитие ребенка-подростка, из-за чего уровень созависимости в межличностных отношениях родителя и ребенка является низким.

Последним фактором, имеющим статистическую значимость при обработке результатов связи принятия матери и созависимости, является фактор POZ (шкала позитивного интереса). Шкала позитивного интереса положительно связана с фактором «Созависимость» ( $0,299$  при уровне значимости  $p=0,05$ ). Чем выше уровень позитивного интереса родителя по отношению к ребенку-подростку, тем выше уровень созависимости у подростка. Из описания шкалы следует, что позитивный интерес может проявляться в разных формах: умеренной и чрезмерной. Во втором случае родитель подавляет самостоятельность в ребенке, что может негативно сказаться на жизни подростка. Таким образом, в отношениях матери и ребенка позитивный интерес является фактором, повышающим уровень созависимости ребенка от родителя, потому что в таких взаимоотношениях устанавливается эмоциональная зависимость подростка от матери, которая является для него авторитетом, активно участвующим в жизни ребенка.

После проведенных эмпирических исследований, из проанализированных полученных данных было выявлено, что наши предположения не подтвердились. Было доказано, что при низком уровне принятия отцом своего ребенка, уменьшается вероятность вступления его в созависимые отношения в подростковой среде. Отстраненное и враждебное поведение отца по отношению к ребенку снижает вероятность вступления ребенка в созависимые отношения в подростковой среде. Также при низком уровне принятия матерью своего ребенка уменьшается вероятность частоты вступления его, будучи подростком, в созависимые отношения со сверстниками. Согласно результатам исследования, чем более отстраненным и враждебным было поведение матери по отношению к ребенку, тем более маленькая существует вероятность вступления этого ребенка в созависимые отношения в подростковой среде.

Сопоставив уровни значимости взаимосвязи факторов относительно отца и матери, было обнаружено, что у отца выше показатель взаимосвязи факторов, чем у матери. Возможно, такие результаты объясняются тем, что в некоторых семьях существует патриархальный тип устройства. То есть в таких семьях отец является персоной авторитетнее, чем мать, для ребенка, а значит вероятно более глубокая их взаимосвязь. При этом остается открытым вопрос о том, с кем сформировались созависимые отношения: с одним из родителей или со сверстниками. И, конечно, данное обстоятельство может быть исследовано в следующих научных работах.

### *Литература*

1. *Артемцева Н.Г.* Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное. М.: Институт психологии РАН, 2017. 227 с.
2. *Бугайчук Т.В., Кротова М.Н.* Роль детско-родительских отношений в агрессивных проявлениях у подростков и юношей // Наука и практика непрерывного образования: современные реалии: сборник статей XVI национальной научнопрактической конференции. Ярославль, 20 марта 2024. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. 141 с.
3. *Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб.: «ФАРМиндекс», 2001. 68 с.
4. *Истратова О.Н.* Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 3 (41). С. 75–80.
5. *Карпман С.* Жизнь свободная от игр. СПб.: Метанойя, 2016. 337 с.
6. *Москаленко В.Д.* Зависимость: семейная болезнь. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
7. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости. М.: Независимая фирма «Класс», 2002. 224 с.

Научное издание

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ XX ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ,  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

г. Москва – Санкт-Петербург, 22 апреля 2025 года

Редактор-составитель: Т. Л. Кузьмишина

*Электронное издание сетевого распространения*

*Статьи публикуются в авторской редакции*

Авторы несут ответственность за достоверность и оригинальность приведенных фактических материалов, корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Подписано к публикации: 16.09.2025.

Объем 98,4 усл. п. л. Заказ № 1762.

Минимальные системные требования: браузер Microsoft Internet Explorer, версия от 6.x (рекомендуемая IE 7); браузер Mozilla Firefox, версия от 3.0; браузер Google Chrome, версия от 3.0.195; браузер Safari, версия от 3.0.  
Минимальное подключение 33,6 Кбит/с. Рекомендуемое подключение от ADSL 128 кбит/с.

ISBN 978-5-4263-1582-2



9 785426 315822