

**ПЕДАГОГИКА,
ПСИХОЛОГИЯ
И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
ПУТИ В СОВРЕМЕННОМ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию
Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск,
7–8 апреля
2026 года)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ТОМ 3
СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск, 7–8 апреля 2026 года)*

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

УДК 159.923.2 (06)

ББК 88.52я43

П24

*Рекомендовано Ученым советом
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Луганский государственный педагогический университет»
(протокол № 11 от 27.03.2026)*

Р е ц е н з е н т ы:

- Васягина Н. Н.** – заведующий кафедрой психологии образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, профессор;
- Максименко Е. Г.** – заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», доктор психологических наук, доцент;
- Лабезная Л. П.** – доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент.

П24 Педагогика, психология и дефектология: опыт, достижения, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию Луганского государственного педагогического университета (Луганск, 7–8 апреля 2026 года) / отв. ред. М. В. Рудь, Л. А. Черных ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Том 3. Становление субъекта жизненного пути в современном социально-психологическом пространстве. – Луганск : Издательство ЛГПУ ; ИП Орехов Д.А., 2026. – 368 с.

ISBN 978-5-907971-89-9 (ИП Орехов Д.А.)

Сборник включает в себя материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию Луганского государственного педагогического университета. Секция «Становление субъекта жизненного пути в современном социально-психологическом пространстве» отражает результаты научных исследований ученых-психологов, специалистов-практиков в области психологического знания. Представленные статьи отражают широту научных интересов отечественных и зарубежных исследователей и специалистов по различным проблемам психологической науки и практики.

Сборник статей представляет интерес для ученых-психологов, преподавателей психологии высшей школы, аспирантов, магистрантов и студентов психологических направлений подготовки, педагогов-психологов образовательных учреждений, психологов-практиков, а также для всех, кто интересуется психологией.

УДК 159.923.2 (06)

ББК 88.52я43

ISBN 978-5-907971-89-9 (ИП Орехов Д.А.)

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026
© Оформление ИП Орехов Д.А., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Андриялович Е. С. Особенности социально-психологической адаптации сотрудников в малой производственной группе.....	6
Бабатина С. И. От выживания к восстановлению: психологические механизмы адаптации личности в условиях кризиса и неопределенности.....	14
Бажугина С. Б. Моделирование системы смыслов и ценностей человека.....	25
Балицкая-Крещенко Т. В. Коммуникативная культура преподавателя и ее роль в становлении профессиональной идентичности студентов-психологов.....	36
Барабан Е. В. Психологические последствия и особенности сопровождения детей, проживающих на территориях ведения боевых действий.....	51
Барышева Е. И. Психологические особенности мотивации профессионального выбора юношей и девушек.....	57
Бернацкая Л. В. Теоретико-методологические аспекты транспрофессионализма студентов как субъектов деятельности.....	70
Булах И. П., Романов Н. А., Бугакова Т. А. Ценностно-смысловые аспекты отношения студентов к празднику	77
Васюк А. А. Искусственный интеллект как фактор трансформации когнитивных процессов обучающихся.....	86
Дмитриенко А. В. Трансформация субъектности и лидерского потенциала современной студенческой молодежи в условиях гибридной реальности вуза.....	93
Епихина Н. Ю. Восприятие временной перспективы жителями прифронтовых территорий.....	103
Изосимова С. А., Пигуз В. Н., Ивашко К. С., Ковалева К. В. Компьютерная интеллектуальная система диагностирования и безмедикаментозной саморегуляции психоэмоциональных состояний обучающегося в условиях хронического стресса.....	111
Кагермазова Л. Ц. Особенности аддиктивного поведения «дэйдримеров» как форма дезадаптации в молодежной среде.....	121
Ковалева А. В. Особенности стрессоустойчивости у студентов с разными статусами и типами профессиональной идентичности.....	126
Кубатина Ю. А. Толерантность к неопределенности как	

составляющая профессиональной идентичности психолога, работающего с участниками СВО и их семьями.....	139
Ладыга А. И. Новые подходы к типологии личности политических преступников в современном социально-психологическом пространстве.....	148
Мальцева Т.Е., Васюк А. Г., Бабич В. И. Роль формирования социально-профессиональной субъектности в вузе в становлении субъекта жизненного пути.....	159
Марусенко Е. А., Ковалева А. В., Алиев Ш. А. оглы Психологические аспекты профессионального развития педагога в современных условиях.....	170
Молоткова Е. А. К вопросу о ценностных ориентациях участников СВО в ряду других адаптационных механизмов.....	178
Морова Н. С., Жбанова Р. А. Особенности становления лидерского потенциала подростков в условиях кризисной адаптации (межрегиональный аспект).....	186
Попова Г. В. Сравнительный анализ субъективного локус контроля современных подростков и юношей.....	194
Сафронова Л. А. Инновационная система RBL как вариант образовательной практики в условиях перемен и глобальных вызовов современности.....	202
Семенихина А. В. Психологические особенности взаимоотношений и эмоциональных состояний супругов в дисфункциональных семьях.....	210
Скляр П. П., Маркова Н. В. Медиа и их влияние на психологические особенности восприятия социальной реальности.....	219
Скляр П. П., Климова О. А. Психологические детерминанты социально-психологической адаптации студентов первого курса в условиях образовательной организации высшего образования Донбасса.....	231
Суворова-Григорович А. А. Личностные особенности студентов-психологов, сформировавшиеся в условиях затяжной психотравмирующей ситуации.....	240
Ткачева В. А. Исследование эмпатии во взаимосвязи с уровнем развитости художественно-эстетической потребности студентов – будущих психологов.....	249
Удалова Л. В. Экзистенциальный вакуум и стратегии смыслообразования в кризисных условиях.....	257
Ульянова Н. Ю. Взаимосвязь копинг-стратегий и типов мышления курсантов военного учебного центра.....	266
Фирсов К. Н. Современные научные подходы к исследованию развития субъектности личности.....	274
Черных Л. А. Модель профессиональной идентичности психологов в контексте психологической помощи участникам СВО и	

членам их семей.....	282
Черных Л. А., Левков А. Г. Анализ содержания форм навязчивых грез студентов.....	304
Черныш И. А., Бажутина С. Б. Самоопределение старшеклассников: теоретический аспект.....	314
Чубова И. И. К вопросу о формировании личностных качеств специалистов помогающих профессий.....	323
Шайкина Е. А. Особенности взаимосвязи самоотношения женщин с критериями выбора брачного партнера.....	330
Шевырева Е. Г. Особенности совладающего поведения молодежи в контексте восприятия глобальных рисков.....	337
Эпова Н. П. Теоретические основы трансформации образовательной среды вуза при внедрении обучения служением.....	344
Сведения об авторах.....	360

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 159.99

Андреяловна Екатерина Сергеевна,
преподаватель кафедры психологии управления и
юридической психологии
ФГАОУ ВО «ЮФУ», г. Ростов-на-Дону
esalnikova@sfedu.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ В МАЛОЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГРУППЕ

В статье анализируются особенности социально-психологической адаптации сотрудников в малой производственной группе. Рассмотрены определения данного конструкта, а также направления, которые изучают адаптацию в контексте микросреды. Подробно описана концепция социально-психологической адаптации в рамках микрогрупповой теории. Сделаны прогнозы относительно мероприятий, способных поддерживать ее высокий уровень в производственных группах. Определена перспектива дальнейшего исследования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, производственная группа, неформальные подгруппы, социально-психологическая структура малой группы, открытость-закрытость подгруппы.

Проблема социально-психологической адаптации сотрудников в малой рабочей группе занимает особое место в современной психологии. Это связано с рядом причин. Во-первых, в организациях регулярно происходит

ротация кадров – на смену уволившихся сотрудников приходят новые специалисты, которым приходится преодолевать профессиональные и психологические трудности, связанные с включением в рабочий процесс и интеграцией в коллектив [2]. Кроме того, процесс адаптации может коснуться и действующих сотрудников. Чаще всего это происходит в ситуациях реструктуризации организации, например, когда происходят изменения структуры компании и входящих в нее элементов. Что это могут быть за изменения, которые вносят определенную дестабилизацию в работу сотрудников и их состояние? К ним относятся: 1) перемещения внутри организации, как горизонтальные, так и вертикальные (смена отдела, повышение в должности); 2) смена кадрового состава рабочей группы, с которой сотрудник продолжительное время работал; 3) изменение режима работы (уход на удаленный формат, изменение временного режима труда); 4) смена руководства и т.д. В результате работникам приходится заново проходить процесс адаптации. Таким образом, судить о профессионализме сотрудника стоит не только по его профессиональным компетенциям и потому как он усвоил свои служебные обязанности, правила компании, но и по его способностям быстро и качественно интегрироваться в изменяющиеся условия [6].

Во-вторых, малая группа представляет собой объединение индивидов, сформированное на основе общего признака (например, психологического), чье функционирование определяется активностью отдельных индивидов, неформальных подгрупп и группы в целом [7]. Работники, являющиеся членами малой производственной группы, находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, решают общие задачи и выполняют коллективные задания. Таким образом, малая группа, членом которой является сотрудник, на определенном этапе становится элементом адаптационного процесса, формируя новую социальную среду, к которой должен приспособиться человек [7].

В литературе имеется большое количество определений конструкта социально-психологическая адаптация [1; 5]. Однако некоторые рассматриваются в контексте организации. Например, А.А. Куприн пояснял, что социально-психологическая адаптация – это процесс включения человека в систему межличностных отношений и усвоением им принятых в организации целей, норм, правил и ценностей [5]. В процессе адаптации сотрудник последовательно осваивает структуру организации, ее нормативную базу, установки, характер деловых и межличностных связей в коллективе. Усвоение подобной информации носит активный характер, т. е. работник соотносит новые сведения с имеющимся социальным опытом, подвергая их критической оценке. В случае совпадения полученной информации с имеющимся опытом сотрудника она воспринимается им позитивно, что инициирует принятие индивидом групповых норм [5]. Таким образом, адаптация сотрудника проходит успешно.

В рамках данной работы нас интересует вопрос, в чем же заключается особенность социально-психологической адаптации в контексте малой рабочей группы? Чтобы ответить на этот вопрос, было проанализировано множество определений и исследовательских данных, которые поясняли бы этот процесс в контексте микросреды. В результате было выделено три направления в изучении социально-психологической адаптации. Первое направление связано напрямую с личностными характеристиками и активностью человека. Второе направление опирается на отличительные свойства группы, а именно на те, которые детерминируют благополучие процесса адаптации человека в ней. Третье направление – это взаимная активность индивида и группы [3]. Именно последний подход представляет для нас интерес с исследовательской точки зрения.

Адаптация, в рамках последнего подхода, рассматривается как процесс познания индивидом групповых норм и ценностей. В этот период времени у сотрудника возникает потребность «быть как все», которая сопровождается

переживаниями, касающимися невозможности проявить собственную индивидуальность. Поэтому, индивид начинает искать всевозможные способы проявления себя в группе, учитывая ее особенности, чтобы решить возникшие внутри себя волнения. Важно отметить, что данное направление исследования адаптации (взаимная активность индивида и группы) является малоизученным, так как в большинстве работ социально-психологическую адаптацию изучали с позиции приспособления индивида к требованиям социальной среды. Однако внимание исследователей не было сконцентрировано на социально-психологической структуре группы (включенные и не включенные в неформальные группы члены, отношения между ними). Именно эта идея была предложена А.В. Сидоренковым в рамках микрогрупповой теории [7].

Автор указывает, что социально-психологическая адаптация представляет собой двусторонний процесс взаимодействия человека и группы, в ходе которого первый осваивает правила, нормы и ценности группы, а также находит свое место в системе межличностных отношений [7]. Адаптацию индивида необходимо анализировать с позиции социально-психологической структуры группы, т. е. неформальных подгрупп, «самостоятельных» членов. Другими словами, акцент делается не просто на включении работника в малую группу, а на его вхождении или нет в неформальную подгруппу. Процесс адаптации в одном и другом случае будет протекать по-разному. Если анализировать адаптацию только в контексте малой группы, то можно получить довольно обобщенное представление о данном конструкте. Соответственно, особое внимание заслуживает исследование социально-психологической адаптации в рамках конкретной подгруппы, что позволит получить более достоверные и детализированные данные [3; 7]. Здесь следует обозначить несколько ключевых пунктов.

Во-первых, в малых рабочих группах подгруппы могут демонстрировать разное адаптирующее свойство по отношению к новому сотруднику. Связано это со степенью открытости-закрытости подгруппы. Было установлено, данная характеристика подгруппы напрямую зависит от того, как происходит взаимодействие группы с внешним миром. Например, если возникает межгрупповой конфликт, то группа автоматически закрывается от внешней среды, чтобы защитить себя, однако одновременно внутри нее неформальные подгруппы становятся открытыми. Важно отметить, что диапазон адаптирующего потенциала подгрупп зачастую широк и может варьироваться в различных пределах [7].

Во-вторых, процесс включенности – не включенности сотрудника в неформальную подгруппу также определяет дальнейший ход адаптации его в малой группе. Существует три варианта развития событий. Первый вариант – если «новичок» стал членом какой-нибудь неформальной подгруппы, и он удовлетворен этим членством. Тогда процесс адаптации у такого работника будет проходить более успешно, на достаточно высоком уровне. Это связано с тем, что внутри подгруппы между членами складываются наиболее доверительные отношения, они взаимосвязаны друг с другом, объединены на основе более значимых признаков и т. д. Второй вариант – если сотрудник остается вне подгрупп («самостоятельный»), но при этом он испытывает потребность присоединиться к какой-нибудь неформальной подгруппе. В этом случае он либо стремится стать членом той или иной подгруппы, либо он приспосабливается к какой-нибудь подгруппе, являющейся для него референтной. В данной ситуации процесс адаптации индивида будет носить незавершенный характер. Третий вариант – это когда новый сотрудник, в силу разных обстоятельств, не становится членом ни одной из существующих подгрупп. Он не желает быть членом ни одной из подгрупп, его удовлетворяет частичное знакомство с каждой из них. Такого работника принято называть «тасующийся» член группы. В этой ситуации процесс

социально-психологической адаптации для него будет среди всех остальных самым проблематичным и сложным. Уровень его социально-психологической адаптации необходимо оценивать на уровне малой рабочей группы. Подобный факт не означает, что сотрудник плохо прошел адаптацию или вовсе не адаптировался, просто его уровень будет несколько отличаться от уровня его коллег [3; 7].

В-третьих, социально-психологическая адаптация сотрудников в малой производственной группе обусловлена адаптацией внутри неформальных подгрупп или адаптацией к подгруппе. Это значит, если сотрудник включен в подгруппу, его все устраивает, адаптация внутри нее проходит успешно, то и адаптация в группе будет на достаточно высоком уровне. Аналогичная ситуация складывается и по отношению к тем, кто не включен в подгруппы, но стремится стать ее членом. У таких людей адаптация в группе будет проходит немного тяжелее, однако представители референтной для него группы будут открыты к взаимодействию и помогут легче пройти процесс групповой адаптации [3; 7].

В рамках этой концепции А. В. Сидоренковым и Е. С. Коваль было проведено ряд эмпирических исследований, подтверждающие каждое из представленных ранее положений. Объектом исследования в их работах были как учебные группы средней и высшей школы, так и производственные [3; 4]. Кроме того, авторами был создан методический инструментарий, который позволяет изучить адаптацию сотрудников в малой группе с учетом ее социально-психологической структуры [8]. Данная методика будет полезна не только психологам-исследователям, специализирующимся в данном вопросе, но и HR-менеджерам с целью эффективного отбора кандидатов на должность.

Чтобы в рабочей группе был достаточно высокий уровень адаптации работников, также необходимо проводить ряд поддерживающих мероприятий. Один из самых популярных – это формирование «института

наставничества». Здесь опытный сотрудник выступает наставником для вновь прибывшего работника, консультирует его по производственным вопросам и помогает интегрироваться в коллектив. Такая форма работы снижает напряженность, повышает скорость адаптации и снижает риск дезадаптации.

Таким образом, социально-психологическая адаптация в малых производственных группах представляет собой сложный и многогранный процесс, от успешности которого зависят эффективность и стабильность коллектива. Знание специфики адаптации и учет социально-психологической структуры рабочей группы позволят организациям оптимизировать адаптационные процессы и обеспечить максимальную отдачу от новых сотрудников. Перспективным направлением будет изучение социально-психологической адаптации в качестве предиктора, например, организационного гражданского поведения. Поскольку можно предположить, что уровень адаптации может как позитивно, так и негативно влиять на данный вид поведения сотрудника.

Список литературы

1. Авдеева, А. А. Специфика социально-психологической адаптации сотрудников, впервые назначенных на руководящую должность / А. А. Авдеева, М. В. Ионцева // Вестник университета. – 2022. – № 7. – С. 200–206.
2. Едиханова, Ю. М. Сопровождение процесса социально-психологической адаптации сотрудников на предприятии / Ю. М. Едиханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–2. – С. 383–386.
3. Коваль, Е. С. Адаптация личности в социально-психологической структуре малой группы / Е. С. Коваль // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – № 9/2. – С. 55–58.

4. Коваль, Е. С. Социально-психологическая адаптация работников и эффективность малых групп / Е. С. Коваль, А. В. Сидоренков // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 29–36.

5. Куприн, А. А. Эффективность трудовой адаптации как предпосылка успешной профессиональной деятельности / А. А. Куприн // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – №2 (42). – С. 229–233.

6. Сальникова, Е. С. Социально-психологическая адаптация и статус работников в малой группе как факторы их вклада в групповую деятельность / Е. С. Сальникова, А. В. Сидоренков // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 2 (54). – С. 169–179.

7. Сидоренков, А. В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория : монография / А. В. Сидоренков. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южн. федерал. ун-та, 2010. – 272 с.

8. Сидоренков, А. В. Методика изучения социально-психологической адаптации индивида в малой группе и неформальной подгруппе / А. В. Сидоренков, Е. С. Коваль // Российский психологический журнал. – 2012. – № 3. – С. 9–15.

Ekaterina Andriyalovich

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF EMPLOYEES IN A SMALL PRODUCTION GROUP

The article analyzes the features of socio-psychological adaptation of employees in a small working group. The definitions of this construct are considered, as well as the directions that study adaptation in the context of the microenvironment. The concept of socio-psychological adaptation in microgroup theory is described. Forecasts have been made regarding activities capable of maintaining its high level in work groups. The prospect of further research has been determined.

Keywords: socio-psychological adaptation, work group, informal subgroups, socio-psychological structure of a small group, openness-closedness of a subgroup.

УДК 159.923:159.944.4

Бабатина Светлана Ивановна,
доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», г. Симферополь
svetlanababatina@yandex.ru

ОТ ВЫЖИВАНИЯ К ВОССТАНОВЛЕНИЮ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Статья раскрывает механизмы адаптации личности в кризисе и неопределенности в логике жизненного пути. Рассматриваются континуум психического здоровья, фаза выживания и модель BASIC Ph. Предложена интегративная модель перехода к восстановлению, резильентности и посттравматическому росту через реконструкцию личностного нарратива.

Ключевые слова: жизненный путь; кризис; неопределенность; адаптация; BASIC Ph; резильентность; посттравматический рост.

Актуальность. Ситуации неопределенности стали не эпизодическими, а структурными характеристиками современной социально-психологической реальности. Внешние обстоятельства меняются быстрее, чем успевают закрепляться индивидуальные и коллективные способы ориентировки в мире. В этом смысле кризис перестаёт быть исключением и всё чаще становится «условием среды», на фоне которого разворачивается жизненный путь личности: профессиональные, семейные, образовательные и ценностные траектории.

Кризисные и экстремальные события воздействуют не только как стрессор высокой интенсивности, но и как фактор, меняющий логику самоописания личности [5; 6]. Нарушается непрерывность жизненной истории, снижается чувство предсказуемости, подрывается базовая уверенность в управляемости будущего. Травматический опыт зачастую воспринимается как «разрыв» между «до» и «после», что ведёт к ослаблению идентичностной целостности и снижению субъектности – способности быть автором собственной жизненной линии.

В практическом контексте это означает, что психологическая помощь в кризисе не может ограничиваться редукцией симптомов. Она должна учитывать биографическую перспективу, динамику психического состояния и индивидуальные способы совладания. Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью теоретически выверенной и практико-ориентированной интегративной модели, которая соединяет жизненный путь, континуум психического здоровья и мультимодальные стратегии совладания (BASIC Ph), позволяя описывать переход от выживания к восстановлению, устойчивости и возможной трансформации.

Цель. Раскрыть психологические механизмы адаптации личности в условиях кризиса и неопределенности через категорию жизненного пути и обосновать интегративную модель перехода от режима выживания к восстановлению, резильентности и посттравматическому росту.

Понятие жизненного пути позволяет рассматривать кризис не как отдельное событие, а как узловую точку биографической динамики. Жизненный путь включает систему смыслов, событий, социальных ролей, отношений и субъективного времени. Внутренняя согласованность жизненного пути поддерживается нарративом – способом связывать прошлое, настоящее и будущее в единую историю.

Кризис вмешивается именно в эту связность. Для личности становится затруднительным опираться на прежний опыт, потому что прежние

объяснения оказываются «неработающими» в новой реальности. Это переживается как потеря управляемости собственной жизненной линии и как деформация временной перспективы: будущее становится неопределённым, а настоящее – перегруженным тревогой. Таким образом, кризис затрагивает фундаментальные регуляторы жизненного пути: смысл, контроль, принадлежность и перспективу [3; 5].

Отсюда вытекает ключевой тезис: адаптация в кризисе – это восстановление не только функциональной устойчивости, но и биографической целостности. Психологическая работа, ориентированная на жизненный путь, неизбежно предполагает поддержку субъектности, возвращение авторства собственной истории и реконструкцию нарратива, в котором кризис получает место и смысл, не разрушая целого.

Континуум психического здоровья как динамическая карта состояния [1; 2]. Для точного понимания кризисной динамики важно использовать континуальную модель психического здоровья. Она позволяет отказаться от бинарной логики «норма/патология» и рассматривать кризис как движение по шкале состояний, каждое из которых требует специфической тактики психологической поддержки.

В *зоне здорового состояния* сохраняется гибкость саморегуляции: эмоции управляемы, сон выполняет восстановительную функцию, присутствуют энергия, социальная включённость и продуктивность. Личность способна удерживать перспективу и опираться на смысловую структуру.

В *зоне реагирования* проявляется нормативная стрессовая мобилизация. Возникают раздражительность, утомляемость, мышечное напряжение, временные нарушения сна. Здесь важно подчеркнуть: реагирование – это не «поломка», а адаптивный ответ на перегрузку. Однако, если стрессор сохраняется, повышается риск смещения к уязвимости.

В *зоне уязвимости* тревога становится фоном, сон перестаёт восстанавливать, усиливаются соматические сигналы (напряжение, боли), снижается качество деятельности, появляется избегание контактов. Уязвимость – это индикатор истощения ресурсов и дисбаланса стратегий совладания. Если ресурсы не активируются, наступает риск следующего этапа.

В *зоне нездорового состояния* фиксируются выраженная дезорганизация, депрессивный фон, стойкая бессонница, социальная изоляция, значимая дисфункция в работе и отношениях. Здесь необходима профессиональная помощь, более структурированное сопровождение и междисциплинарность при необходимости (Рис.1)

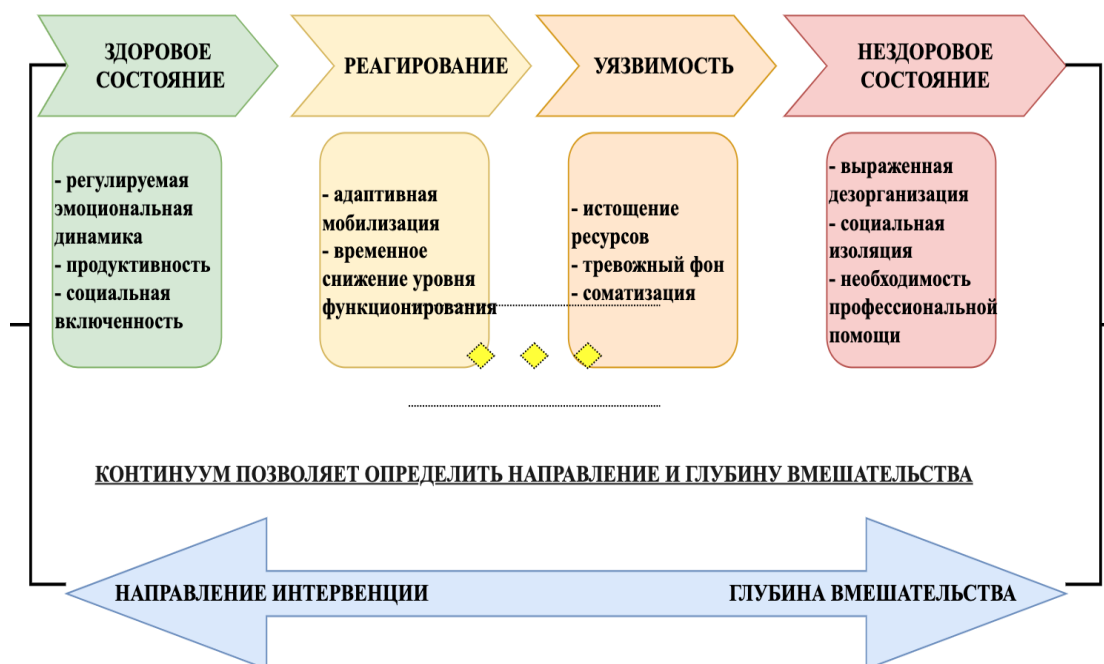


Рис. 1. Континуум психического здоровья (авторская модель)

Континуум психического здоровья ценен тем, что задаёт «точку входа» в помощь. Он помогает не только оценить выраженность состояния, но и

определить, что является первичным: стабилизация, регуляция, восстановление функционирования или смысловая реконструкция.

В экстремальных условиях активируется режим выживания – психофизиологическая мобилизация, ориентированная на безопасность. Сужается внимание, снижается рефлексия, мысль становится краткой и реактивной, телесные реакции усиливаются [4; 5]. Человек «собран» вокруг угрозы и её немедленного предотвращения.

Фаза выживания функционально необходима. Проблема возникает тогда, когда мобилизация не завершается и становится доминирующим режимом жизни. Тогда психика продолжает реагировать так, будто угроза всё ещё здесь, даже если фактически интенсивность воздействия уже снизилась. Это удерживает личность в зоне уязвимости: тревога становится хронической, избегание закрепляется, а жизненный путь переживается как «приостановленный».

Следовательно, переход к восстановлению начинается не с глубоких интерпретаций, а с возвращения базовой регуляции: безопасности, телесной стабилизации, простых структур повседневности и минимального чувства контроля.

Рассмотрим использование модели BASIC Ph как аргументированной структуры адаптационного потенциала адаптации личности в условиях кризиса и неопределенности. Модель BASIC Ph (M. Lahad) [9] является одной из наиболее практико-ориентированных концепций совладания, потому что рассматривает адаптацию как мультимодальную систему регуляции. В кризисе человек не «просто переживает стресс», а мобилизует разные каналы контакта с реальностью и с самим собой. Модель выделяет шесть каналов, каждый из которых может выступать как ресурс, так и фактор риска – в зависимости от гибкости, меры и контекста использования.

Belief (смысл, ценности, вера) – обеспечивает устойчивость через смыслообразование. В кризисе именно ценностный канал часто отвечает на

вопрос: «ради чего жить дальше?» и «на что можно опереться?». Его ресурсность проявляется в способности удерживать моральные опоры, формировать смысл, видеть перспективу. Риск возникает при ригидности: смысл превращается в догму, вера – в фанатизм, а ценности – в жёсткое деление мира на «правильное/неправильное». Тогда канал перестаёт поддерживать адаптацию и начинает усиливать конфликтность и тревогу.

Affect (эмоции) – канал «живого переживания». Его ресурсность в возможности признавать чувства, выражать их экологично, получать эмоциональную поддержку, снижать внутреннее напряжение. Риск проявляется в эмоциональной перегрузке: когда эмоции захватывают мышление и поведение, усиливая импульсивность, раздражительность или панические реакции. Тогда требуется не «подавление», а восстановление регуляции и границ эмоционального выражения.

Social (социальная поддержка) – ключевой фактор устойчивости, поскольку кризис часто разрушает ощущение принадлежности. Ресурс канала – связь, общность, совместность, роль. Риск – зависимость и утрата автономии (или наоборот изоляция и отчуждение). В практическом смысле важно находить баланс: опора на других должна усиливать субъектность, а не заменять её.

Imagination (воображение, символизация, метафора) – канал, который особенно ценен в травме, потому что позволяет «обойти» прямую конфронтацию с переживанием. Символизация делает опыт переносимым, помогает удержать дистанцию, формирует образные ресурсы (метафора «опоры», «убежища», «дороги»). Риск – катастрофизация и уход от реальности. Воображение может создавать либо ресурсный образ будущего, либо сценарии угрозы.

Cognition (мышление) – канал, обеспечивающий структурирование хаоса. Его ресурсность в анализе, планировании, построении последовательности действий, восстановлении причинно-следственных

связей. Риск – интеллектуализация: уход в рассуждения, чтобы не чувствовать; ригидное планирование, которое ломается при неопределенности и усиливает фрустрацию. Когнитивный канал требует гибкости и дополняемости другими каналами.

Physiology (телесность) – базовый канал, который первым реагирует на стресс и первым нуждается в стабилизации. Его ресурсность – восстановление физиологического равновесия через дыхание, сон, движение, расслабление, ритм. Риск – соматизация и вредные способы регуляции. Здесь важен принцип: тело – не «обслуживание психики», а самостоятельный уровень адаптации.

Аргументированность модели BASIC Ph заключается в трёх аспектах. Во-первых, она отражает реальную многоканальность совладания, что соответствует наблюдаемым различиям людей в кризисе. Во-вторых, модель объясняет, почему «универсальные советы» часто не работают: эффективная помощь должна опираться на доминирующие каналы личности. В-третьих, она позволяет строить практическую маршрутизацию: какие интервенции целесообразны на этапе выживания, какие – при уязвимости, а какие – на стадии восстановления и роста.

В логике салютогенеза ключевым становится формирование чувства связности: мир должен восприниматься хотя бы частично понятным, управляемым и осмысленным. В кризисе это чувство разрушается, и задача помощи – восстановить его элементы не лозунгами, а конкретными шагами: через ясные объяснения, восстановление ритма жизни, поддержку отношений и реалистичные цели [7].

Ресурсно-ориентированное консультирование строится на предпосылке: у личности есть сохраненные механизмы, но в кризисе доступ к ним нарушается [1]. Поэтому специалист не «вкладывает» ресурсы извне, а помогает восстановить доступ к внутренним и внешним опорам. В практическом плане это включает психообразование, поиск успешного опыта

преодоления, укрепление социальных связей, телесную саморегуляцию, а также метафорические инструменты символизации, что способствует посттравматическому росту.

Посттравматический рост относится к изменениям другого порядка: это не просто возврат к прежнему уровню, а перестройка ценностно-смысловой системы и жизненного нарратива [8]. Рост проявляется в появлении новых приоритетов, углублении отношений, укреплении личностной силы, пересмотре мировоззрения. Принципиально важно: посттравматический рост не исключает боли и не означает отсутствия симптомов – он означает, что травматический опыт перестаёт быть «чужеродным осколком» и становится интегрированной частью жизненного пути.

Предлагаем рассмотреть для использования интегративную модель перехода от выживания к восстановлению, с учетом континуума психического здоровья и ресурсориентированной модели Мули Лаада. Предлагаемая интегративная модель описывает переход личности как последовательность психологических задач и механизмов. В ней кризис рассматривается как точка разрыва жизненного нарратива, а восстановление – как процесс возвращения субъектности и связности жизненного пути.

Содержательная логика модели строится так: 1) необходимо вернуть базовую безопасность и регуляцию (иначе смысловая работа будет преждевременной); 2) оценить место человека на континууме психического здоровья и определить степень уязвимости; 3) активировать доминирующие каналы BASIC Ph и восстановить баланс между ними; 4) вернуть чувство контроля и временную перспективу; 5) интегрировать кризисный опыт в нарратив жизненного пути; 6) на выходе формируется резильентность и, при наличии условий, посттравматический рост.

Модель отражает психологическую закономерность: человек не может «думать о смысле», пока система угрозы не успокоена. Поэтому

стабилизация предшествует смысловой реконструкции. Континуум позволяет измерять динамику, а BASIC Ph – индивидуализировать путь восстановления, выбирая те каналы, которые уже доступны личности. Восстановление субъектности делает возможной реконструкцию жизненного нарратива, а интеграция опыта создаёт условия для устойчивости и роста.

Выводы. Кризис в условиях неопределенности следует рассматривать как событие, нарушающее непрерывность жизненного пути личности и деформирующее временную перспективу. Он воздействует не только через стресс, но и через разрушение смысловых и биографических опор, что делает уязвимыми механизмы саморегуляции и субъектности.

Континуум психического здоровья позволяет описывать кризисную динамику как движение между уровнями функционирования и задаёт основание для выбора психологической тактики. Это особенно важно в ситуации неопределенности, где состояние личности может колебаться, а минимальные смещения оказываются критически значимыми.

Модель BASIC Ph раскрывает адаптационный потенциал личности как многоканальную систему совладания, в которой устойчивость определяется не наличием единичного ресурса, а гибкостью баланса смысловых, эмоциональных, социальных, когнитивных, образных и телесных механизмов. Амбивалентность каналов делает принципиальным профессиональный акцент на «мере» и интеграции: любой ресурс, будучи чрезмерным или ригидным, превращается в риск.

Интегративная модель перехода от выживания к восстановлению показывает, что адаптация является последовательным процессом: от стабилизации и безопасности – к диагностике состояния и активации ресурсов; от возвращения контроля – к реконструкции жизненного нарратива. Устойчивое восстановление проявляется в резильентности, а при глубокой переработке опыта и сохранности поддерживающих условий

возможно формирование посттравматического роста как качественной трансформации жизненного пути.

Таким образом, кризис в логике жизненного пути может выступать не только как фактор утраты, но и как точка перестройки личностной структуры. Адаптация становится процессом раскрытия внутренних ресурсов и возвращения авторства собственной жизни в условиях неопределенности.

Рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы. Проблема адаптации личности в условиях кризиса и неопределенности требует дальнейшей интеграции теоретических и прикладных подходов. Перспективным направлением является эмпирическая верификация представленной интегративной модели, исследование взаимосвязи положения личности на континууме психического здоровья с доминирующими каналами BASIC Ph, а также уточнение факторов, способствующих переходу от фазы выживания к устойчивости и посттравматическому росту. Особую значимость приобретает разработка профилактических программ, ориентированных на развитие навыков саморегуляции и смысловой устойчивости.

В практическом измерении важно строить психологическое сопровождение в логике поэтапного перехода: от стабилизации и восстановления базовой регуляции – к активации ресурсных каналов, реконструкции жизненного нарратива и укреплению субъектной позиции личности. Такой подход позволяет рассматривать кризис не только как ситуацию риска, но и как точку возможной трансформации, в которой сохраняется и развивается потенциал личностной зрелости.

Список литературы

1. Арпентьева, М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика психологической безопасности / М. Р. Арпентьева // Вестник Прикамского социального института. – 2017. – № 1 (76). – С. 128–136.
2. Давыдова, В. Я. Исследование эмоционального состояния членов семей, находящихся в трудной жизненной ситуации / В. Я. Давыдова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 1. – С. 84–88. – DOI: 10.24158/spp.2023.1.11.
3. Малегонова, С. А. Механизмы психологической адаптации личности в кризисной ситуации / С. А. Малегонова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 5SE. – С. 728–743. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-550.
4. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2005. – 960 с.
5. Психология кризисных и экстремальных ситуаций : учебник / под ред. Н. С. Хрусталёвой. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. – 748 с. – ISBN 978-5-288-05830-1.
6. Шарапов, А. О. Кризисная психология : учеб. пособие для вузов / А. О. Шарапов, Е. П. Пчелкина, О. И. Шех. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 538 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11580-2.
7. Antonovsky, A. Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being / A. Antonovsky. – 1st ed. – San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1979. – 280 p. – ISBN 0-87589-412-7.
8. Bonanno, G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // American Psychologist. – 2004. – Vol. 59, No. 1. – P. 20–28. – DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20.

9. Lahad, M. The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application / M. Lahad, M. Shacham, O. Ayalon. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2013. – 288 p. – ISBN 978-1-84905-231-

Svetlana Babatina

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF PERSONAL ADAPTATION IN CONDITIONS OF CRISIS AND UNCERTAINTY

The article examines psychological mechanisms of adaptation to crisis and uncertainty within a life-course framework. The mental health continuum, the survival phase, and the BASIC Ph coping model are discussed. An integrative transition model toward recovery, resilience, and post-traumatic growth is proposed through reconstructing the personal life narrative.

Keywords: life course; crisis; uncertainty; adaptation; BASIC Ph; resilience; post-traumatic growth.

УДК 159.923.2:316.61/.64

Бажутина Светлана Борисовна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
bajuta19@xmail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Статья построена на результатах обобщающих выводов, которые были получены в ходе многолетней диагностической практики исследования ценностно-смысловой сферы человека. Опираясь на подходы в изучении

смыслов и ценностей ученых разных лет, их теоретические положения, автор предлагает свою оригинальную Модель структурированных смыслов. В Модели выделяется ряд смысловых пластов, связующих их структурированных смысловых компонентов, смысловое ядро. Данную Модель удобно использовать и в диагностической, и в терапевтической работе с людьми.

Ключевые слова: смысл, значение, смысловой пласт, Модель системы структурированных смыслов

Современный человек живет в мире знаков, каждый из которых имеет свое содержание. Принятое всеми значение знака отражается обычно в словарях, справочниках, энциклопедиях. Вместе с тем в психологии широко распространен еще и специфический термин «личностный смысл». Это смысл, который индивид придает конкретному знаку в процессе собственной жизнедеятельности, своего личного опыта использования слов. Нередко, содержание личностного смысла знака какого-либо человека совпадает с его общепринятым значением, но часто возникают и нюансы расхождений, а иногда встречается даже полное несовпадение смыслов. О том, как в процессе деятельности у субъекта вследствие интериоризации появляются личностные смыслы подробно и полно описано в работе А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [7]. Знаки-слова, складывающиеся в сложную ценностно-смысловую систему на длительном пути формирования человека, ознаменовали фактически появление нового вида живого организма – вида «*homo sapiens*».

Заметим, что мы не хотим касаться известного спора в среде нейролингвистов, психогенетиков, палеонтологов, филологов, психологов, всех, кто интересуется вопросами происхождения человека, первичности в этом процессе доречевых или же речевых форм коммуникации [5;13]. Для нас принципиально важными являются способы построения современной

вербальной ценностно-смысловой системы, которой, по сути, и определялось во многом прошлое человечества, определяется его настоящее и зависит будущее. Именно богатством, объемностью и качеством смысловой структуры обуславливается глубина понимания индивидом сложностей всего окружающего мира, возможности актуализации в нем собственного потенциала человека, творческого преобразования этого мира и, смеем предположить, вероятность следующего «скачка» в развитии, или же деградации всего рода «человека разумного» [7; 13]. Последнее, по нашему мнению, будет связано как раз с теми ценностями-идеалами, которые выберет сегодня для себя человечество.

Значимость проблемы порождает и объемность ее исследования. Смыслами и ценностями занимаются многие ученые на Западе и в нашем Отечестве. Назовем хотя бы несколько имен: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Е.Ю. Артемьева, Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.А. Сосновский, М. Рокич, Т. Н. Ушакова, Ш. Шварц, М. С. Яницкий и многие-многие другие. В. Франклом в рамках теории смыслов и ценностей был создан даже психотерапевтический метод лечения – логотерапия [12].

В данной статье мы подойдем к изучению смыслов и ценностей со стороны их систематизации и структурирования.

Нами не случайно разговор был начат с констатации изменчивости содержания символа-слова. Именно этой изменчивостью обуславливается и многозначность символа, и отход от общепринятого содержания слова, и появление новых альтернативных его толкований. Языковая ткань, постоянно меняющаяся, обретает со временем свою самостоятельную бытийность и даже может в измененном виде исподволь или напрямую навязываться людям, порождая у них искаженный образ мира, производить подмены смыслов, осуществлять разные модификации в сознании человека.

Конечно, запускающими эти процессы являются люди, в своих целях умело использующие вербальную знаковую систему.

Противостоять нежелательным воздействиям возможно, только создав адекватную реалиям, максимально правдиво отражающую в содержании знаков, лексем, постулатов, тезисов, теорий, целостных концепций систему знаний. В принципе, она у человечества есть, но наблюдающиеся в ценностно-смысловой сфере негативные изменения пытаются исказить и ее, особенно в области гуманитарного знания. Только повышение образовательного уровня современных людей может стать действительным препятствием на пути этого разрушающего сознания человека процесса. А еще, как нам представляется, необходимо понять логику системного структурирования смысловых пластов, логику моделируемой в сознании индивида системы структурированных смыслов, объективно отражающих происходящие в мире процессы, чтобы научиться с помощью этой логики защищаться от нежелательных воздействий.

Поразмышляем над созданием подобного рода Модели. Многочисленные исследования по развитию речи у младенцев доказывают [10; 11], что младенец первые вербальные знаки осваивает в непосредственной связи с концептами конкретных ситуаций, в которых эти знаки звучат. Было обнаружено, что поначалу слово, предложение воспринимаются младенцем не как элемент речевого конструкта, а как составляющая определенного действенного акта, участником которого ребенок является. Так, знаки сразу же обретают предметно-деятельностную и эмоциональную окраску. Как отмечал Л.С. Выготский, образы-ощущения младенца на начальном этапе интегративно связаны с эмоциями, которыми они сопровождаются. Так знаки, фиксируемые ребенком, оформляются в первые «досознательные» смыслы [1; 4]. Согласно этой логике развития, становится понятной и будущая глубинная связь смыслов и ценностей с потребностно-мотивационной сферой и всеми процессами саморегуляции

поведения человека, управляемыми эмоциями. Заметим также, что неизменным условием начала этого этапа речевого развития является активная непосредственно-эмоциональная коммуникация взрослого (чаще матери) с малышом. Примечательно, что даже в наших исследованиях смыслов и ценностей взрослых людей фиксируются во всех выборках значимые положительные корреляции (в значительно большем проценте случаев) между важными социально-значимыми смыслами человека и его принятием матери [2; 3]. Таким образом, структурирование хаотично осваиваемых ребенком смыслов происходит сразу же под влиянием ситуаций его обычной жизни, определяемых режимом дня, коммуникации с окружающими и правилами организации речи, которым он обучается, подражая взрослым [11].

Период школьного взросления знаменуется для индивида знакомством с огромным количеством новых знаков-смыслов, постижением их специфического содержания. В связи с этим, к концу школьного обучения, если процесс учения был у ребенка качественным с активным включением его в учебную деятельность, личностные смыслы группируются уже согласно изучаемым предметам, а также сферам новой, социальной бытийности школьника. В них выделяются такие смысловые пласты, как: социальный, этический, культурологический, а к старшим классам еще и духовно-нравственный. Конечно, представленность и содержание этих смысловых пластов у разных людей оказываются разными. Пласты смыслов не являются жестко регламентированными, слова-знаки в них свободно переходят из одного в другой, дополняясь новыми толкованиями [4; 9]. В зависимости от характера деятельности носителя смыслов и особенностей его коммуникации некоторые из них могут существенно менять свое общепринятое значение, или исчезать из сознания вообще (См. рис. 1 «Модель системы структурированных смыслов»).

На сложность и динамичность системы смыслов указывали многие психологи, занимавшиеся ценностно-смысловой сферой человека [1; 4; 5; 8; 9]. Слова-знаки, сложные лексемы, отражающие понимание человеком окружающего мира и проблемы, в нем происходящих, по мере осознания их субъектом структурируются под влиянием реалий жизни, а еще, как указывал Дж. Келли, с помощью выбранных человеком личностных дихотомических конструкторов [6]. Ученый считал, что конструктор используется субъектом для организации осваиваемых им знаков-слов.

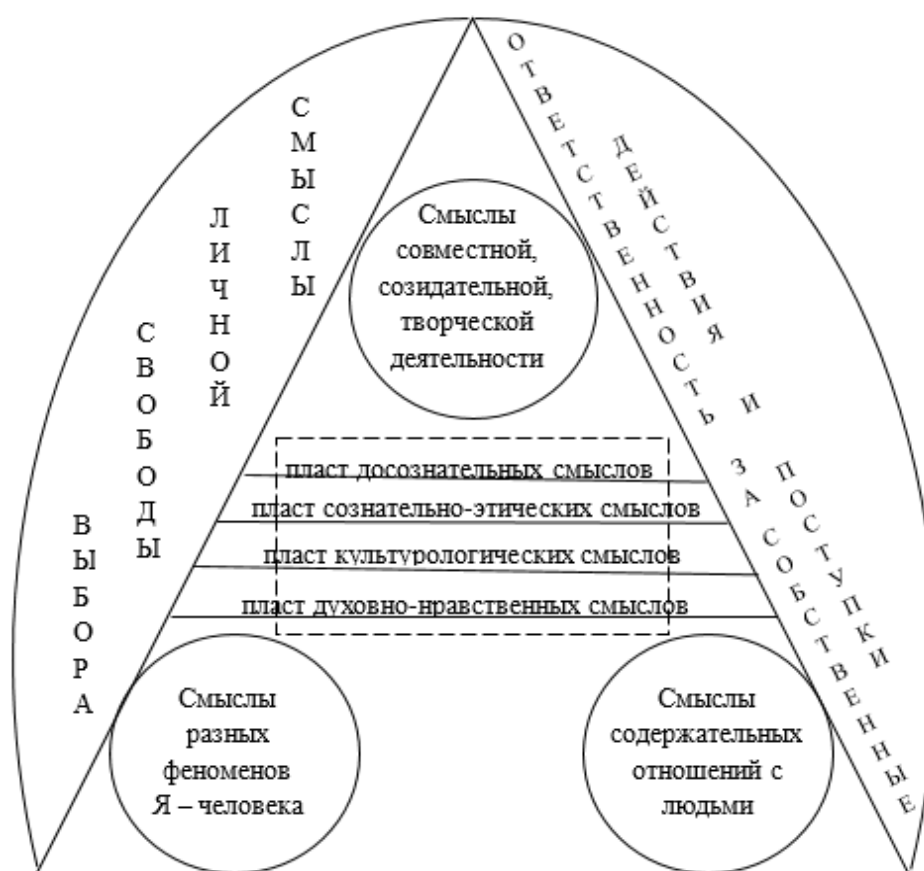


Рис. 1. Модель системы структурированных смыслов

Нашими исследованиями удалось подтвердить эту идею ученого: смыслы воспринимаются людьми действительно дихотомично, отражают в знаках понимаемую индивидом полярность мира и всегда особым образом группируются вокруг дихотомических полюсов [2; 3].

Используемые конструкторы бывают разными, однако во всех наших исследованиях (проводились они с конца 90-х годов) респонденты чаще

всего брали для конструирования смыслов дихотомический конструкт «добро/зло», что говорит о наличии в сознании людей нашего региона (а, возможно, и всей России) важной нравственной установки, являющейся основной в регламентации жизни человека с использованием знаков- слов.

Все же выделение смысловых пластов и даже их особое структурирование не создает еще устойчивости всей вербально-знаковой системы человека, непременно в ней должны выделиться какие-то содержательно связывающие систему компоненты, которые бы при наличии многочисленных вариантов конкретных вербальных систем делали бы каждую из них реально существующей, соответствующей бытийности своего носителя и способной адекватно обеспечивать саморегуляцию его жизнедеятельности.

В работе «Психология смысла» Д.А. Леонтьев высказал гениальную догадку о том, что систему ценностно-смысловой сферы надо изучать одновременно в трех аспектах – онтологическом, деятельностном и феноменологическом [8]. Мы постарались подойти к вопросу моделирования системы структурированных смыслов, используя обозначенную методологию. К сожалению, ограниченность объема статьи не позволяет полностью описать всю логику наших рассуждений, хотя частично она уже прозвучала и, надеемся, была услышана.

В результате размышлений о модели, создающей устойчивость всей системы структурированных смыслов, были выделены три компонента. Компоненты представляют собой яркие психологические феномены, органично вплетающиеся и в систему активностей субъекта, и в строительство его феноменологических личностных образований, и в многоплановость взаимоотношений с другими людьми. Все компоненты по своему содержанию достаточно самостоятельны и самодостаточны, вместе с тем представляют собой единство, центрированных в личности человека

важных образований, что отвечает требованиям создания целостной системы. Назовем эти компоненты.

1. Это смыслы, отражающие многочисленные феномены «Я», связанные с развитием самости и самосознания субъекта, с формированием его временной целостности и протяженности, а также проявляющиеся чертами его зрелой идентичности.

2. Смыслы, несущие содержание всех элементов и составляющих совместной, созидательной, творческой деятельности человека, свидетельствующие о характере ее направленности и общественно-значимой эффективности. Они тоже определяются развитостью наличных феноменов «Я»-субъекта, которые в свою очередь сами усложняются, благодаря включенности человека в выбираемую им деятельность.

3. Смыслы, фиксирующие особенности и нюансы взаимоотношений человека с другими людьми, близкими и далекими. Этими смыслами характеризуется степень социальной гибкости, образованности, активности субъекта, его готовность сотрудничать с людьми, служить им во благо жизни и процветания человечества вообще.

Выделенные компоненты являются вершинами Модели, между ними находятся смысловые пласты, благодаря которым происходит пополнение новыми смыслами каждого из блоков. Вершины Модели находятся также и в теснейшей взаимосвязи друг с другом, одна без другой просто не могут существовать и в идеале их смыслы должны быть уравновешены. Достигается уравновешенность равнозначностью и гуманистической направленностью ценностей, которые выделяет индивид в каждом из компонентов. В реальной жизни такая сбалансированность наблюдается редко, одна или две вершины оказываются чаще, более выражены, а их ценностные смыслы и ценности, важнее.

Ценности в вершинных компонентах по мере взросления и усложнения жизнедеятельности человека тоже усложняются, к ним добавляются новые,

иногда происходит корректировка старых. В ходе этого процесса, когда в структурах трех компонентов начинают доминировать культурологические и духовно-нравственные смыслы, они могут оформляться в ценностно-смысловое ядро личности и становиться выраженными ценностными ориентирами жизни человека. На рисунке Модели это обозначено прямоугольником пунктирной линией (См. рис. 1 «Модель системы структурированных смыслов»).

Кроме вершин смыслов вся Модель удерживается еще и двумя сугубо индивидуально оформившимися образованиями: образованием «личной свободы выбора» и «ответственностью за совершаемые действия и поступки». Оба образования выстраиваются на основании имеющихся у личности смысловых пластов и выделяемых в них ценностях. Полагаем, что чем богаче, многограннее, гармоничнее и человечнее будет система структурированных смыслов человека, тем полноценнее, счастливее и осмысленнее будет и вся его жизнь. Данную Модель можно использовать как в диагностических, так и в коррекционных целях.

Список литературы

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. – Москва : Наука; Смысл, 1999. – 349 с.
2. Бажутина, С. Б. Дихотомический конструкт как основа моделирования картины мира ребенком. / С. Б. Бажутина // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием (Курск, 29-30 марта 2018 г.), Ч. 2. / под общ. ред. Т. А. Антопольской, О. Ю. Байбаковой, С. С. Журавлевой. – Курск : Из-во ЗАО «Университетская книга», 2018. – 435 с. – С. 1–16.

3. Бажутина, С. Б. Особенности системного структурирования социальных, нравственных и духовных смыслов / С. Б. Бажутина // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы X Международной научной конференции, посвященной 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). – Том 9: Философские и психологические науки / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк : Изд-во ДонГУ, 2025. – 398 с. – С. 144–147.

4. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). / Б. С. Братусь. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.

5. Кошелев, А. Д. О качественном отличии человека от антропоида / А. Д. Кошелев // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка ; сост. А. Д. Кошелев, Т. В. Черниговская. – Москва : Языки славянских культур, 2008. – С. 193–231.

6. Келли, Дж. Теория личности (теория личных конструктов). / Джордж Келли. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249 с.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

8. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.

9. Лурия, А. Р. Язык и сознание. / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 180 с.

10. Трофимова, Е. И. Роль взрослого в развитии речи детей младшего дошкольного возраста и специфика взаимодействия со взрослыми в эпоху цифровизации / Е. И. Трофимова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2022. – Т. 10. – № 3 (38). – С. 263–274. [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=538> (Дата обращения: 31.01.2026)

11. Ушакова, Т.Н. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова // Работа поддержана грантом РГНФ № 05-06-06164а О. Е. Громова (Институт коррекционной педагогики РАО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1769879534&tld> (Дата обращения: 30.01.2026г)

12. Франкл, В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции / Виктор Франкл ; пер. с нем. – 2-е изд. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2020. – 344 с.

13. Черниговская, Т. В. Что делает нас людьми: почему непременно рекурсивные правила? взгляд лингвиста и биолога / Т. В. Черниговская // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка ; сост. А. Д. Кошелев, Т. В. Черниговская. – Москва : Языки славянских культур, 2008. – С. 395–412.

Svetlana Bazhutina

MODELING OF THE SYSTEM OF MEANINGS AND VALUES

The article is based on the results of generalizing conclusions. The conclusions were obtained during many years of psychodiagnostic practice of studying the value-semantic sphere of a person. In his research, the author relied on the approaches to the study of meanings and values by various scientists and their theoretical provisions. In the article, the author proposes his original Model of structured meanings. The Model distinguishes a number of semantic layers, their structured semantic components, and the semantic core. This Model is convenient for use in both diagnostic and therapeutic work with people.

Keywords: meaning, significance, semantic layer, Model of a System of Structured Meanings.

УДК [378.091.12: 316.77]: 378.011.3 – 051: 159.9

Балицкая-Крещенко Татьяна Васильевна,
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nasty-darienko@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ЕЕ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья обосновывает тезис о том, что в современном высшем психологическом образовании коммуникативная культура преподавателя является ключевым фактором, превосходящим по значимости простую трансляцию знаний. Автор рассматривает преподавателя как первичную модель профессионального поведения, чье повседневное общение со студентами выступает главным инструментом передачи гуманистических ценностей, этических принципов и норм профессии. В работе анализируются механизмы этого влияния, специфические требования цифровой эпохи и представлены данные опроса студентов, оценивающих коммуникативную культуру своих преподавателей.

Ключевые слова: коммуникативная культура преподавателя, профессиональная идентичность, студенты-психологи, педагогическое общение, высшее образование, цифровизация, soft skills, профессиональные ценности

Современная система высшего психологического образования сталкивается с необходимостью не только передачи знаний и становления профессиональных навыков, но и системы ценностей будущих специалистов. В условиях трансформации общества и возрастающих требований к психологам как носителям гуманистических идеалов, особую актуальность приобретает вопрос о механизмах развития профессиональных ценностей в образовательном процессе. В данной статье мы сосредоточим внимание на коммуникативной культуре преподавателя как ключевом факторе ценностного развития студентов-психологов. Профессиональные ценности в психологии представляют собой систему устойчивых представлений о значимых аспектах профессиональной деятельности, включающую этические принципы, гуманистические ориентации и нормы профессионального поведения. Их развитие не может осуществляться исключительно через дидактические методы – оно требует создания особой образовательной среды, где главным инструментом передачи ценностей выступает личность преподавателя и характер его взаимодействия со студентами.

Актуальность данного исследования обусловлена следующими взаимосвязанными факторами:

- во-первых, в условиях кризиса доверия к традиционным институтам образования фигура преподавателя перестает быть безусловным авторитетом и должна ежедневно подтверждать свою профессиональную состоятельность через качество взаимодействия со студентами;

- во-вторых, переход от парадигмы «преподаватель-источник знания» к модели «преподаватель – фасилитатор» требует принципиально иных коммуникативных компетенций;

- в-третьих, работодатели все чаще отмечают дефицит у выпускников навыков общения и взаимодействия в коллективе, формирование которых невозможно без соответствующей коммуникативной среды в образовательном процессе.

Целью данной статьи является анализ роли коммуникативной культуры преподавателя в развитии профессиональной идентичности студентов в условиях современного высшего образования.

На сегодняшний день очевидны реальные потребности общества в наполнении высшего образования преподавателями нового типа, способными к постоянному развитию своих личностных качеств, умеющих с максимальным эффектом использовать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру. Опыт показывает, что коммуникативные умения, готовность и способность к эффективной коммуникативной деятельности не возникают сами по себе, они являются результатом определенных усилий, а это выдвигает определенные задачи перед системой высшего образования.

Коммуникативная культура преподавателя представляет собой интегративное профессиональное качество, объединяющее систему знаний, практических умений и личностных характеристик, обеспечивающих эффективное психолого-педагогическое взаимодействие. Это сложный феномен, который рассматривается в научной литературе через призму различных подходов, отражающих его многогранность.

С точки зрения психологии общения (Л.А. Петровская), коммуникативная культура преподавателя трактуется как развитая способность к рефлексии и гибкому построению взаимодействия [11]. Ключевым аспектом здесь выступает адаптивность – умение преподавателя корректировать стиль общения в зависимости от особенностей аудитории, психологического состояния студентов и конкретной психолого-педагогической ситуации. Такой подход подчеркивает важность преодоления коммуникативных барьеров и создания атмосферы доверия, что способствует продуктивному учебному диалогу.

В педагогической психологии (В.А. Кан-Калик) коммуникативная культура интерпретируется как искусство педагогического общения,

включающее в себя не только владение техниками вербального и невербального взаимодействия, а также эмоциональную саморегуляцию, способность мотивировать и вдохновлять студентов. Особое внимание уделяется творческой составляющей – импровизации в нестандартных ситуациях, что делает общение живым и вовлекающим [6].

И.А. Зимняя рассматривает нормативно-этический аспект коммуникативной культуры, связывая её с соблюдением профессиональной этики, культурой речи (грамотностью, точностью, выразительностью) и уважительным отношением к личности обучающегося [5]. В этом контексте коммуникативная культура выступает как регулятор психолого-педагогического общения, обеспечивающий его гуманистическую направленность.

По мнению М.А. Платоновой и Н.В. Провоторовой, коммуникативная культура является компонентом профессиональной компетентности специалистов социомических профессий («человек-человек») и включает в себя психологическую культуру, составляющими которой являются «сензитивность, коммуникативная компетентность, способность строить и осуществлять полноценные межличностные отношения, способность принимать участие в групповой мислетворческой деятельности, способность и возможность реализовать личный инновационный потенциал» [12, с. 325].

Социально-психологический подход (Е.В. Руденский) расширяет понимание коммуникативной культуры, включая в неё следующие социально-перцептивные навыки: способность точно интерпретировать невербальные сигналы студентов, управлять групповой динамикой и предотвращать конфликтные ситуации. Это особенно важно в условиях разнородной учебной группы, где преподавателю необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности восприятия и поведения студентов [15].

А.А. Леонтьев, рассматривая проблему через призму психолингвистики, делает акцент на языковой компетентности преподавателя [7]. Это предполагает не только свободное владение профессиональной терминологией, но и умение адаптировать сложный материал для разных уровней восприятия, а также использование риторических приемов для усиления воздействия на аудиторию.

Несмотря на различия в акцентах, все исследователи сходятся в том, что коммуникативная культура преподавателя – это динамическая характеристика, включающая три ключевых компонента:

- когнитивный (теоретические знания в области психологии и педагогики общения);
- поведенческий (практические навыки организации диалога, управления эмоциями и групповыми процессами);
- ценностно-этический (гуманистические установки, толерантность, уважение к личности студента).

Развитие коммуникативной культуры требует постоянной саморефлексии, анализа педагогического опыта и целенаправленного совершенствования коммуникативных стратегий.

Таким образом, коммуникативная культура преподавателя выступает важнейшим условием успешной профессиональной деятельности, обеспечивая не только передачу знаний, но и создание благоприятной образовательной среды, способствующей личностному росту студентов.

Также, по мнению А.А. Леонтьева [7], М.И. Лисиной [8], С.В. Малеты [9], Е.В. Руденского [15] и других ученых, преподаватель, имеющий достаточно высокий уровень коммуникативной культуры, соответственно владеет необходимым уровнем коммуникативной компетенции.

Коммуникативная культура преподавателя складывается из таких компонентов, как:

- ценностный опыт (интересы, идеалы, убеждения, нравственно-этические нормы и предпочтения);
- опыт рефлексии (соотнесение знаний о своих возможностях и самом себе с требованиями педагогической деятельности);
- операционный опыт (профессиональные знания, умения (коммуникативные умения), а также умения саморегуляции);
- опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими участниками психолого-педагогического взаимодействия и способствует объединению усилий и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [13].

Конечно, для развития коммуникативной культуры преподавателя очень важны определенные условия, а именно: система организации учебного процесса, система психолого-педагогических знаний и умений преподавателя, владение инновационными педагогическими технологиями, личностные качества самого преподавателя.

Теоретико-методологическую основу исследования коммуникативной культуры преподавателя составляют:

- принципы гуманистической психологии (К. Роджерс [14]);
- концепции педагогического общения (В.А. Кан-Калик [6], А.А. Бодалев [2]);
- теория профессионального становления (Э.Ф. Зеер [4]) и т.д.

Гуманистическая психология, основанная на работах Карла Роджерса, внесла фундаментальный вклад в понимание значимости подлинных человеческих отношений в образовательном процессе. К. Роджерс утверждал, что для эффективного обучения необходимы три основных условия: конгруэнтность (аутентичность) преподавателя, безусловное позитивное принятие и эмпатическое понимание [14]. Эти принципы, первоначально разработанные для психотерапевтической практики,

оказались чрезвычайно продуктивными при переносе в образовательный контекст.

Отечественная традиция исследования педагогического общения, представленная в работах В.А. Кан-Калика [6], А.А. Бодалева [2], Е.В. Руденского [15], акцентирует внимание на нравственно-этических аспектах профессиональной коммуникации.

В.А. Кан-Калик рассматривал педагогическое общение как «творческий процесс», в котором преподаватель не просто передает знания, но и создает особую коммуникативную среду, способствующую личностному и профессиональному развитию студентов [6].

Особого внимания заслуживает концепция коммуникативной культуры личности, разработанная Е.В. Руденским [15]. Согласно этому подходу, коммуникативная культура преподавателя представляет собой системное образование, включающее четыре взаимосвязанных компонента:

- эмоционально-мотивационный – система мотивов, эмпатия, способность управлять эмоциями;
- когнитивный – знания о закономерностях и техниках профессионального общения;
- поведенческий – владение коммуникативными навыками и умениями;

Современные исследования профессионального становления (Э.Ф. Зеер) подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности, это не линейный процесс усвоения знаний, а сложное, многоуровневое становление, в котором значительную роль играет идентификация с профессиональными образцами [4]. В этом контексте преподаватель выступает как первая доступная студенту модель профессионала, а его коммуникативная культура, как наглядное воплощение профессиональных стандартов.

Конечно, процесс профессионального становления психолога характеризуется особой чувствительностью к качеству психолого-педагогического общения. Это обусловлено спецификой будущей профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является не просто вспомогательным инструментом, а сущностным компонентом профессии. В этом контексте коммуникативная культура преподавателя психологии выполняет три ключевые функции: *трансляционную, моделирующую и развивающую.*

Трансляционная функция проявляется в том, что через повседневное взаимодействие со студентами преподаватель передает не только предметные знания, а также: систему профессиональных ценностей (гуманизм, уважение достоинства личности, научная честность); этические принципы работы (конфиденциальность, осознание границ профессиональной компетентности); нормы профессионального сообщества (стиль научной дискуссии, формы коллегиального взаимодействия).

Моделирующая функция заключается в том, что преподаватель выступает как живая модель профессионального поведения. Студенты, особенно на начальных этапах обучения, часто не имеют других источников информации о том, «как ведет себя настоящий психолог» в различных ситуациях. Поэтому каждое коммуникативное действие преподавателя, от проведения лекции до ответа на вопрос в неформальной обстановке, воспринимается как демонстрация профессионального стандарта.

Развивающая функция коммуникативной культуры проявляется в создании особой образовательной среды, которая обеспечивает психологическую безопасность для профессиональных проб и ошибок, стимулирует рефлексию собственного опыта, способствует интеграции теоретических знаний и практических навыков, поддерживает формирование профессиональной самооценки и автономии.

Особое значение имеет анализ конкретных механизмов влияния коммуникативной культуры преподавателя на становление профессиональной идентичности студентов. Можно выделить следующие четыре основных механизма.

1. Идентификация и интериоризация. Студенты бессознательно (а иногда и сознательно) идентифицируются с преподавателем как с успешным представителем профессии. Его стиль общения, ценности, проявляемые в коммуникации, усваиваются как эталонные («Так общается настоящий психолог») и постепенно становятся внутренними ориентирами.

2. Создание безопасной «контейнирующей» среды. Коммуникативная культура, основанная на уважении, принятии и поддержке, создает психологически безопасное образовательное пространство. Это необходимое условие для глубинной рефлексии (студенты могут исследовать свои чувства, реакции, ценности), экспериментирования (возможность пробовать новые роли и стратегии без страха осуждения), проживания групповой динамики «здесь-и-сейчас» (обучение через актуальный опыт отношений).

3. Формирование внутренних профессиональных стандартов. Наблюдая за коммуникацией преподавателя, студенты формируют представления о «допустимом», «желательном» и «недопустимом» в профессиональном общении. Эти представления становятся основой их собственной профессиональной позиции.

4. Развитие критического мышления и профессиональной автономии. Уважительный диалог, поощрение разных точек зрения, конструктивное обсуждение альтернатив учат студентов мыслить независимо и аргументировать свою позицию, что является важной составляющей зрелой профессиональной идентичности.

Профессиональные ценности преподавателя и его коммуникативная культура находятся в отношении взаимной обусловленности. Ценности служат содержательной основой коммуникации, а коммуникативные

практики являются инструментом реализации ценностей в педагогической деятельности.

Так, ценность уважения к личности студента находит свое выражение в следующих коммуникативных практиках:

- использование вежливых форм обращения;
- предоставление равного времени для высказываний;
- избегание уничижительных комментариев;
- признание права на собственное мнение; учет индивидуальных особенностей восприятия.

Академическая честность как профессиональная ценность проявляется через четкое разграничение фактов, гипотез и личных мнений, корректное цитирование и ссылки на источники, прозрачность критериев оценки, признание границ собственной компетентности.

Ценность профессионального развития реализуется посредством своевременной и конкретной обратной связи, создания ситуаций для профессиональных проб, поощрения исследовательской активности, демонстрации открытости к новому знанию.

Особого внимания заслуживает принцип конгруэнтности (аутентичности), который требует соответствия между декларируемыми ценностями и реальным поведением, вербальными и невербальными компонентами общения, профессиональной и личной идентичностью преподавателя. Нарушение конгруэнтности (например, когда преподаватель проповедует уважение, но допускает уничижительные замечания) приводит к потере доверия и деформации процесса профессиональной идентификации.

Важным аспектом анализа является влияние цифровизации образования на коммуникативные практики преподавателя. На сегодня можно выделить несколько ключевых изменений:

- необходимость адаптации традиционных техник активного слушания к онлайн-форматам;

- важность управления вниманием в условиях цифровых отвлечений (правило «15 минут» – смена активности каждые 15 минут);
- развитие новых форм обратной связи (асинхронные комментарии, голосовые сообщения, видеоразборы);
- этические аспекты цифрового общения (конфиденциальность в онлайн-консультациях, культура сетевого взаимодействия).

Конечно, цифровая коммуникативная культура преподавателя требует дополнительных компетенций, связанных с управлением вниманием в виртуальной среде, созданием атмосферы доверия без непосредственного физического контакта, адаптацией традиционных коммуникативных техник к онлайн-форматам, этическими аспектами цифрового взаимодействия.

Таким образом, мы видим, что современные вызовы высшего образования предъявляют новые требования к коммуникативной культуре преподавателя психологии. Эти требования можно систематизировать по нескольким направлениям:

1) цифровая коммуникативная компетентность (владение платформами для онлайн-обучения (Moodle, Zoom, Teams), навыки создания интерактивного образовательного контента, умение поддерживать вовлеченность в виртуальной среде, соблюдение этикета цифрового общения);

2) учет особенностей нового поколения (краткость и наглядность коммуникации, использование элементов геймификации, поддержка в социальных сетях и мессенджерах, ориентация на практическую значимость информации);

3) профилактика профессионального выгорания (рефлексия собственных коммуникативных паттернов, установление здоровых границ (временных, эмоциональных), баланс между эмпатией и профессиональной дистанцией, использование супервизии для анализа сложных ситуаций);

4) создание инклюзивной образовательной среды (учет культурных и индивидуальных различий, адаптация коммуникации для студентов с особыми потребностями, предупреждение микроагрессий в общении, поддержка разнообразия мнений и подходов).

Особое значение приобретает развитие рефлексивной компетентности преподавателя, которая включает осознание собственных коммуникативных привычек и их влияния на студентов, анализ возможных контрпереносов в отношениях со студентами, регулярную самооценку соответствия коммуникативных практик профессиональным ценностям, открытость к обратной связи от студентов и коллег.

С целью выявления уровня развития коммуникативной культуры преподавателей, студентам-психологам второго и третьего курса «Луганского государственного педагогического университета», было предложено оценить коммуникативную культуру своих преподавателей по 9-ти бальной шкале, опираясь на анкету «Коммуникативная культура педагогов глазами студентов» [13, с. 158–159].

По результатам опроса мы получили следующие результаты:

- интересно излагают учебный материал – 82% преподавателей;
- логично и доступно подают сложный материал – 80% преподавателей;
- терпеливо объясняют сложные места – 83 % преподавателей;
- владеет гибким темпом изложения – 76 % преподавателей;
- побуждает студентов к дискуссии и организуют ее – 87% преподавателей;
- умеют вызвать и поддержать интерес студентов к предмету – 71% преподавателей;
- формируют стремление к самостоятельной работе над предметом – 78 % преподавателей;

- увлекает манерой изложения материала, грамотной, хорошо организованной речью – 81% преподавателей;
- проявляют уважение, доброжелательность и такт по отношению к студентам – 80 % преподавателей;
- проявляют уважение к другим преподавателям – 90% преподавателей;
- располагают к себе внешним видом и манерой поведения – 82% преподавателей;
- в целом соответствуют представлению студентов – «педагог высокой коммуникативной культуры» – 83% преподавателей.

Исходя из проведенного нами опроса, видно, что преподаватели-психологи «Луганского государственного педагогического университета» имеют достаточно высокий уровень развития коммуникативной культуры.

Подводя итог, следует отметить, что коммуникативная культура преподавателя психологии выступает системообразующим фактором формирования профессиональной идентичности студентов, выполняющим три ключевые функции:

- трансляцию профессиональных ценностей и норм;
- создание развивающей образовательной среды;
- адаптацию к современным вызовам высшего образования.

В условиях цифровой трансформации и смены образовательных парадигм традиционные подходы к профессиональной подготовке психологов требуют переосмысления с акцентом на развитие коммуникативной культуры преподавательского состава. Это предполагает: развитие системы супервизии педагогического общения; проведение дальнейших исследований эффективных коммуникативных практик; создание методических ресурсов по цифровой коммуникации; внедрение специальных тренинговых программ для преподавателей.

Инвестиции в развитие коммуникативной культуры преподавателей психологии следует рассматривать не как факультативное направление, а как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования. Именно через повседневное взаимодействие со студентами формируется тот фундамент профессиональной идентичности, который определяет дальнейшую траекторию развития специалиста и в конечном итоге – качество психологической помощи в обществе.

Список литературы

1. Балицкая, Т. В. Совершенствование самостоятельной работы студентов в системе высшего образования / Т. В. Балицкая // Образование Донбасса. – 2004. – №3–4. – С. 105–108.
2. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии, 2018. – 320 с.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
4. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 2020. – 256 с.
7. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев – Москва : МОДЭК, 2001. – 444 с.

8. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.

9. Малета, С. В. Коммуникативная культура как важнейшая составляющая профессиональной компетентности преподавателя современного вуза / С. В. Малета // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 09. – С. 1–5.

10. Медведев, В. Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Е. Медведев // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 46–56.

11. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – Москва : 1989. – 216 с.

12. Платонова, М. А. Коммуникативная культура как компонент профессиональной компетентности государственных гражданских служащих / М. А. Платонова, Н. В. Провоторова // Механизмы обеспечения экономической безопасности в условиях развития трансграничного сотрудничества : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Луганск, 21–22 марта 2019 г.) ; под ред. И. А. Денисенко. – Луганск, 2019. – С. 323–329.

13. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. – Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.

14. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – Москва : Прогресс, 2020. – 480 с.

15. Руденский, Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера / Е. В. Руденский – Москва : ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 180 с.

TEACHER'S COMMUNICATIVE CULTURE AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The article substantiates the thesis that in modern higher psychological education, the teacher's communicative culture is a key factor that surpasses the simple translation of knowledge in importance. The author considers the teacher as a primary model of professional behavior, whose daily communication with students acts as the main tool for transmitting humanistic values, ethical principles and norms of the profession. The paper analyzes the mechanisms of this influence, the specific requirements of the digital age and presents data from a survey of students evaluating the communication culture of their teachers.

Keywords: teacher's communicative culture, professional identity, psychology students, pedagogical communication, higher education, digitalization, soft skills, professional values

УДК 159.9

Барабан Елена Владимировна,
директор ГБОУ ДО ЛНР «ЦППМСП
«Развитие», г. Луганск
baraban-2007@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ И ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИЯХ ВЕДЕНИЯ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье анализируются особенности психологической травматизации детского населения в условиях вооружённого конфликта на примере

Луганской Народной Республики. Представлены эмпирические данные о росте дезадаптации и симптомов посттравматического стрессового расстройства среди детей (с 17% в 2023 г. до 38% в 2025 г.). Обосновывается необходимость системной модели психолого-педагогического сопровождения, включающей скрининг, антикризисное реагирование, межведомственную координацию и цифровизацию помощи. Описан опыт ЦППМСР «Развитие» как реализация многоуровневой модели поддержки, демонстрирующей снижение рисков суицидального поведения и повышение доступности квалифицированной помощи.

Ключевые слова: психологическая травма, дети зоны боевых действий, посттравматическое стрессовое расстройство, психолого-педагогическое сопровождение, антикризисная помощь, межведомственная координация.

Современные вооружённые конфликты характеризуются стиранием границ между фронтовой линией и гражданской инфраструктурой, что делает детей особо уязвимой категорией пострадавших [3]. Длительное пребывание в условиях угрозы жизни, разрушения привычной среды, утраты близких и нарушения образовательной стабильности формирует комплексную травматизацию, последствия которой проявляются как в краткосрочной перспективе (тревожность, регресс поведения, нарушения сна), так и в долгосрочной (ПТСР, депрессия, суицидальные риски) [5]. Актуальность исследования обусловлена отсутствием системных моделей сопровождения детей в зонах вооружённых конфликтов на постсоветском пространстве и необходимостью трансляции локальных практик в устойчивые механизмы государственной политики.

В 2023–2025 гг. проводился комплексный мониторинг психологического состояния детей в возрасте 6-17 лет, обучающихся 52 образовательных организаций Луганской Народной Республики. Использовались стандартизированные методики:

– опросник КПТСР-5 (Шкала PCL-5 (Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5) – это стандартизованный список вопросов, который помогает специалистам быстро оценить наличие и тяжесть симптомов ПТСР; была разработана американскими специалистами из Национального центра по посттравматическому стрессу);

– шкала тревожности Спилбергера-Ханина (детский вариант);

– шкала депрессии Бека (детская адаптация).

Скрининг проводился педагогами-психологами, прошедшими специальную подготовку по выявлению кризисных состояний. Для оценки эффективности модели сопровождения применялся метод сравнительного анализа показателей дезадаптации до и после внедрения многоуровневой системы поддержки в 2024–2025 гг.

Эмпирические данные свидетельствуют о значительном ухудшении психологического благополучия детей: доля умеренной и выраженной дезадаптации выросла с 17% (2023 г.) до 38% (2025 г.), симптомы ПТСР выявлены у 57,3% обследованных. Наиболее распространёнными проявлениями стали гипервозбудимость (62%), навязчивые воспоминания о травмирующих событиях (48%), избегание стимулов, ассоциирующихся с угрозой (41%), а также регресс поведения у младших школьников (нарушение навыков самообслуживания, энурез – 29%).

Ключевой проблемой оказалась фрагментарность системы помощи: педагог-психолог присутствует лишь в 51,3% образовательных организаций Луганской Народной Республики (479 из 906), при этом 68% специалистов работают менее чем на одну ставку. Отсутствие единого «входного окна», разрозненность методик и отсутствие межведомственной координации приводили к тому, что более 50% детей с выявленными кризисными состояниями не получали своевременной квалифицированной помощи.

В ответ на эти вызовы ГБОУ ДО ЛНР ЦППМСП «Развитие» разработал и внедрил многоуровневую модель психолого-педагогического сопровождения, включающую четыре компонента:

Система раннего выявления – регулярные скрининги в образовательных организациях с немедленной маршрутизацией детей с критическими показателями к психиатрам и психотерапевтам. В 2025 г. охвачено 5200 респондентов, выявлено 214 детей с суицидальными рисками, все направлены в медицинские учреждения.

Антикризисное подразделение (создано в апреле 2025 г.) – оперативное реагирование на острые кризисы (среднее время прибытия специалиста – 47 минут).

Межведомственная координация – заключён договор с фондом «Защитники Отечества» и соглашения с учреждениями здравоохранения и соцзащиты, что обеспечило сквозную маршрутизацию помощи без разрывов в сопровождении.

Цифровизация – чат-бот «Мой компас» предоставляет доступ к самодиагностике, рекомендациям и автоматической маршрутизации. За 6 месяцев 2025 г. ботом воспользовались 1 842 ребёнка и родителя.

Дополнительно реализовано кадровое усиление: 7 специалистов включены в федеральный реестр психологов экстренной помощи, 5 – в реестр психологов ППМС-центров для сопровождения семей участников СВО. В 2025 г. комплексная помощь оказана 57 семьям участников СВО, выполнены функции регионального координатора по изучению психологического состояния детей в 41 образовательной организации.

Полученные результаты подтверждают, что точечные интервенции без системной интеграции не решают проблему массовой травматизации детей в зонах боевых действий. Эффективная модель сопровождения должна базироваться на четырёх принципах:

Единое «входное окно» – стандартизированный скрининг как обязательный этап выявления нуждающихся в помощи.

Сквозная маршрутизация – чёткие протоколы передачи ребёнка от педагога-психолога к клиническому психологу, психиатру, социальному педагогу без потери преемственности.

Верифицированные методики – использование только апробированных инструментов диагностики и коррекции, исключающих вторичную травматизацию.

Кадровое обеспечение – создание реестров специалистов с обязательной подготовкой по работе с травмой и кризисными состояниями.

Опыт ГБОУ ДО ЛНР «ЦППМСП «Развитие» демонстрирует реализуемость такой модели даже в условиях ограниченных ресурсов. Однако для устойчивого эффекта необходима региональная поддержка в виде:

- утверждения единого стандарта психолого-педагогического сопровождения детей в зонах вооружённых конфликтов;
- создания межведомственного «Маршрута помощи» с цифровой платформой мониторинга;
- обмен опытом по внедрению пилотных моделей в других регионах, затронутых вооружёнными конфликтами.

Только системный подход, объединяющий образование, здравоохранение и социальную защиту, может остановить тревожную динамику углубляющейся травматизации и обеспечить каждому ребёнку право на психологическую безопасность даже в экстремальных условиях.

Список литературы

1. Адлер, А. Психология травмы: теория и практика / А. Адлер. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 320 с.

2. Битти, К. Детская травма и её последствия / К. Битти, М. Фелан. – Москва : Когито-Центр, 2022. – 284 с.
3. Бронфенбреннер, У. Экология человеческого развития / У. Бронфенбреннер. – Москва : Смысл, 2003. – 368 с.
4. Ковалёв, В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалёв. – Москва : Медицина, 2008. – 640 с.
5. Маховиков, А. Б. Психологическая помощь детям в условиях вооружённых конфликтов / А. Б. Маховиков // Вопросы психологии. – 2024. – № 4. – С. 45–58.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.01.2026).
7. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010, № 436-ФЗ (ред. от 01.04.2025). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_107305/ (дата обращения: 15.01.2026).
8. Cohen, J. A. Treating traumatized children: A casebook / J. A. Cohen, A. P. Mannarino, E. Deblinger. – N.Y. : Guilford Press, 2017. – 352 p.
9. UNICEF. Children in Armed Conflict: Annual Report 2025. – N.Y. : United Nations Children's Fund, 2025. – 84 p. – Режим доступа: <https://www.unicef.org/reports/children-armed-conflict-2025> (дата обращения: 20.01.2026).
10. Yule, W. Post-traumatic stress disorder in children and adolescents / W. Yule // International Review of Psychiatry. – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 123–135. – DOI: 10.1080/0954026031000079421.

PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES AND FEATURES OF SUPPORT FOR CHILDREN LIVING IN COMBAT ZONES

The article analyzes the specifics of psychological traumatization of children in armed conflict conditions, using the example of the Luhansk People's Republic. Empirical data on the growth of maladaptation and post-traumatic stress disorder symptoms among children (from 17% in 2023 to 38% in 2025) are presented. The necessity of a systemic model of psychological and pedagogical support is substantiated, including screening, crisis response, interdepartmental coordination and digitalization of assistance. The experience of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Razvitie» is described as an implementation of a multi-level support model demonstrating a reduction in suicidal behavior risks and increased accessibility of qualified assistance.

Keywords: psychological trauma, children in combat zones, post-traumatic stress disorder, psychological and pedagogical support, crisis intervention, interdepartmental coordination.

УДК 159.923

Барышева Елена Ивановна,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск,
helenbar2008@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье поднимаются вопросы особенностей мотивации выбора профессии юношами и девушками. Выбор профессии рассматривается как

важнейший шаг в целостном процессе развития профессиональной идентичности. Представлены результаты исследования психологических особенностей мотивации профессионального выбора молодыми людьми, получающими первое образование, и людьми, которые сменили профессию и получают второе высшее образование по новой специальности. Также проведен сравнительный анализ мужской и женской профессиональной мотивации.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, мотивы, мотивация выбора профессии, профессиональное самоопределение, социально-психологические установки.

Профессиональное становление личности, основанное на формирующейся в процессе деятельности профессиональной идентичности субъекта, является одной из актуальных проблем воспитания личности профессионала в высшей школе. Профессиональная идентичность является одним из критериев профессионального развития субъекта, и на протяжении всего трудового пути человека выступает показателем его профессиональной зрелости. Безусловно, профессиональная идентичность не статичное понятие, развиваясь на разных этапах возрастного развития в различной степени, данный феномен отражает работу личности над своим становлением как специалиста, профессионала.

На наш взгляд, обсуждение проблемы профессионального становления стоит начинать с этапа выбора профессии, ее мотивации и содержательного понимания. Именно такова цель нашей статьи. Также стоит отметить, что выбор профессии юношами и девушками, мужчинами и женщинами может иметь не только сходные личностные мотивационные тенденции, так и специфические смысловые и ценностные различия, социально-ролевые установки. Эти установки закрепляются с раннего детства в семье, через систему воспитания, образования и средства массовой информации.

Родительские ожидания, в свою очередь, становятся мощным фактором, определяющим диапазон допустимых профессиональных ориентиров, особенно в юношеском возрасте, когда формируется первичная профессиональная идентичность (В.Г. Зазыкин, И.Ю. Коваль) [4].

Кроме того, значительное влияние оказывают социальные роли, с которыми человек себя соотносит. (А.А. Бозоров, А.А. Василевский, Е.П. Ильин) [1; 2; 5]. Важным аспектом остается влияние массовой культуры, которая транслирует образы «успешного мужчины» и «успешной женщины» через профессии, символизирующие силу, интеллект, заботу или красоту. Эти образы оказывают неосознанное давление, формируя у молодежи установки на определенные профессиональные ниши и исключая другие как «неподходящие» (С.А. Бакланова, Н.В. Гладкова, Е.П. Ильин, Л.А. Романова) [3; 5; 8].

Изучение проблемы выбора профессионального пути юношами и девушками показало фрагментарность данных и недостаток информации о том, чем отличаются мотивационные предпочтения мужчин и женщин на разных этапах профессионального становления, что обосновывает значимость исследования особенностей профессиональной мотивации и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального пути у мужчин и женщин.

Изучая профессиональное самоопределение личности и особенности профессиональной идентичности психолога, мы в данной статье остановимся на изложении особенностей профессиональной мотивации мужчин и женщин, в том числе и при выборе психологической профессии.

Теоретические аспекты проблемы. Проблематика профессионального выбора является неотъемлемой составляющей жизненного пути личности. Особенно острой эта проблема становится для молодых людей, которые стоят на пороге взрослой жизни. На этом этапе особую значимость приобретает феномен профессионального самоопределения,

представляющий собой сложный, многоаспектный процесс формирования внутренней позиции по отношению к будущей профессиональной деятельности, а также принятия себя как субъекта труда в системе общественных отношений.

Распространенное представление о том, что данная проблема актуальна исключительно для старшеклассников, не отражает всей полноты картины. Профессиональное самоопределение продолжает оставаться значимым и для студентов, находящихся в процессе получения профессионального образования: личность постоянно анализирует и переосмысляет свое профессиональное бытие, утверждается в своей профессии.

Выбор будущей профессии отражает внутреннюю активность субъекта, формирующуюся как результат переработки внешних воздействий сквозь призму индивидуальных мотивационных установок и потребностей. Устойчивость интереса к выбранной сфере возможна только при наличии внутренней мотивации; следовательно, профессиональный выбор должен основываться на свободном и осознанном решении личности. Несмотря на формальную свободу выбора, этот процесс во многом детерминирован как внутренними (субъективными), так и внешними (объективными) факторами. Дефицитарность процесса самоопределения может быть обусловлена неустойчивой самооценкой, отсутствием ясного представления о собственных ресурсах и целях, недостаточной учебной мотивацией или неблагоприятными жизненными обстоятельствами.

Многогранность аспектов и проблематики профессионального самоопределения отражены в исследованиях А.А. Бозорова, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, С.Н. Козловской, И.В. Кузнецовой, Л.А. Романовой, В.Ф. Сафина, С.Н. Чистяковой и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Опираясь на имеющиеся исследования, можно выделить ряд внешних и внутренних факторов, которые могут влиять на процесс самоопределения.

К внешним факторам (социальным, которые не контролируются) можно отнести: социально-экономические условия; социальная среда; рыночный спрос на кадры определенной профессии; требования рынка труда к личности специалиста, состоянию его здоровья, психофизиологических свойств и психологических качеств; профессионально-образовательные требования; особенности избираемой профессии (условия труда, оплаты, престиж, имидж профессии в обществе и т. п.), доступность образования, влияние среды (родителей, друзей, ровесников) [6; 7].

К внутренним факторам (психологическим, поддающимся контролю) можно отнести: мотивацию выбора профессии (ориентация на жизненные ценности, представление о будущем, опыт и т.п.); осознанность значимости профессии лично для человека и в целом для общества; интерес к профессии в целом и ее отдельным функциям; врожденные задатки, темперамент и характер, способности, наклонности, привычки и т.д. [6; 7].

Именно под воздействием этих факторов формируются мировоззренческие установки личности и ее внутренняя готовность к осознанному профессиональному выбору. Анализ данных факторов позволяет выявить определенные закономерности в механизмах профессионального самоопределения, что подтверждается исследованиями С.Н. Козловской [7] и А.А. Бозорова [1].

Выборка исследования. В исследовании принимали участие две категории испытуемых: 1) студенты разных направлений, получающие первую профессию, и 2) специалисты со стажем и опытом работы, получающие второе образование. Каждая группа состоит из 50 испытуемых – по 25 мужчин и 25 женщин, всего 100 человек.

Рассматриваемая выборка разделяется на 4 группы испытуемых. Первые две группы состоят из студентов, получающих второе образование и имеющих опыт работы: группа 1 – студенты-мужчины, получающие второе

образование; группа 2 – студенты-женщины, получающие второе образование.

Третья и четвертая группы состоят из испытуемых – студентов различных направлений без опыта работы: группа 3 – студенты-юноши, получающие первое образование; группа 4 – студенты-девушки, получающие первое образование.

Данное разделение позволяет не только определить психологическое содержание и особенности профессиональной мотивации мужчин и женщин, но и определить влияние профессионального опыта реализации себя в другой профессии и мотивации к ее смене на формирование профессиональной мотивации к освоению новых профессиональных навыков.

Диагностический инструментарий. В исследовании применялись следующие методики: 1) *Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной*. Данная методика дает нам возможность увидеть специфику социально-психологических установок в профессиональной мотивации, так как предполагаем различия у тех людей, которые впервые сталкиваются с профессиональным выбором и тех, кто мотивирован сменить профессию и выбрать другое направление профессиональной деятельности. Дает нам возможность определить доминирование ориентаций на процесс или результат деятельности, альтруизм или эгоизм, ориентацию на труд, свободу, власть или деньги. Также мы сможем увидеть специфику данных психологических образований у мужчин и женщин разного возраста и различной профессиональной ситуации; 2). *Методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)*. Данная методика рассматривает следующие группы мотивов: внутренние индивидуально значимые мотивы; внутренние социально значимые мотивы; внешние положительные мотивы; внешние отрицательные мотивы. 3). *Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана*. Методика позволяет выявлять

некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. В данном исследовании методика позволяет определить направленность личности испытуемых – рабочую или общежитейскую.

Результаты исследования. Рассмотрев данные, полученные по *«Методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере»* О.Ф. Потемкиной мы можем отметить следующие тенденции. В мужской части выборки более выражены, по сравнению с женской, ориентации на процесс, на эгоизм, на труд и на власть. Это может свидетельствовать о том, что мужчины не только стремятся к достижению целей и влияния, но и находят удовлетворение в самом процессе работы и самовыражении, что, в свою очередь, укрепляет их индивидуальные амбиции.

Женская часть выборки больше ориентирована на результат, альтруизм и деньги. Это указывает на целенаправленность и практическое отношение женщин к задачам, подкрепленное стремлением к финансовой стабильности и заботой о других. Альтруизм может свидетельствовать о значимости социальных связей и взаимоподдержки для женщин.

Таким образом, обнаруженные различия в мотивационных ориентациях подчеркивают влияние гендерных социально-культурных стандартов на формирование личных ценностей и мотивов. Мужчины больше ориентированы на внутренний процесс и личное превосходство, тогда как женщины акцентируются на конечном результате, социальном взаимодействии и экономической обеспеченности. Указанные социально-психологические установки в значительной степени определяют и профессиональную мотивацию, и представления, касающиеся своей жизни в профессии, в ее освоении и постановке профессиональных целей.

В целом, мы можем отметить, что у мужской части выборки, по сравнению с женской, более выражены внутренние индивидуально значимые

мотивы, а также внешние положительные мотивы выбора профессии. У женщин более выражены внутренние социально значимые мотивы и внешние отрицательные мотивы.

По всей видимости, мужчины более склонны ориентироваться на личные цели и амбиции при выборе профессии. Они, вероятно, стремятся к самореализации, профессиональному росту и достижению успеха на своих условиях. Кроме того, мужчины более ориентированы на аспекты карьеры, которые могут принести им ощутимые выгоды, такие как социальный статус, финансовая стабильность и признание. Это указывает на прагматичный подход к построению карьеры, где экономические и статусные факторы играют важную роль.

Женщины чаще придают значение социальным аспектам при выборе профессии. Они могут быть более ориентированы на работу, которая приносит пользу обществу или соответствует их этическим и моральным ценностям, например, работа в психологической или социальной сфере, образовании или медицине. Кроме того, женщины более чувствительны к потенциальным негативным аспектам профессиональной деятельности, таким как риск неудачи или несоответствие ожиданиям общества, осуждение со стороны общества, отсутствие поддержки семьи и т.д. Это может указывать на большую озабоченность по поводу социального одобрения и выраженное стремление избегать неблагоприятных ситуаций.

Особо отличаются от других групп испытуемых группа 4 – девушки, впервые получающие профессию. Следует отметить, что выбор профессии не отличается осознанностью, очевидно, нет ориентации на собственные способности или интересы, поступление в вуз могло быть обусловлено внешними влияниями или давлением (позиция родителей, выбор кого-то значимого из окружения, социальный престиж и т.п.). Соответственно, ориентация данных респондентов не связана с внутренней потребностью

освоения профессии, а в большой степени ориентирована на материальные цели.

Таким образом, мы можем говорить о различиях профессиональной мотивации у мужчин и женщин.

Была проведена статистическая обработка результатов исследования в соответствии с критерием различий Манна – Уитни. Сравнивались следующие группы испытуемых: 1) женская и мужская часть выборки; 2) мужчины и женщины, получающие второе образование и имеющие опыт работы (Группа 1 и Группа 2); 3) юноши и девушки – студенты разных направлений подготовки (Группа 3 и Группа 4);

Остановимся на некоторых из полученных результатов.

По методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой было получено значимое различие между мужской и женской частью выборки по шкале «Внешние положительные мотивы» ($U_{Эмп} = 973$). То есть, при выборе профессии и осуществлении профессиональных обязанностей мужчины в большей степени склонны руководствоваться внешними положительными мотивами, по сравнению с женщинами. Это может объясняться социальной ролью мужчин, традиционно ассоциируемой с обеспечением статуса и успеха.

По методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной были получены значимые различия по следующим шкалам: «Ориентация на результат» ($U_{Эмп} = 1002,5$), «Ориентация на эгоизм» ($U_{Эмп} = 914$), «Ориентация на труд» ($U_{Эмп} = 837,5$), «Ориентация на власть» ($U_{Эмп} = 592,5$). Мы можем отметить, что данные результаты подтвердили тенденции – женщинам в большей степени свойственна ориентация на результат, тогда как мужчинам – на власть, личные интересы и процесс деятельности. Женщины в большей степени ориентированы на достижение конкретных результатов, что указывает на их склонность стремиться к эффективному выполнению задач.

Мужчины более склонны к ориентации на власть и эгоизм, что может говорить о стремлении к лидерству и личным амбициям.

Между испытуемыми Группы 1 и Группы 2 (мужчины и женщины – студенты, получающие второе образование) установлены следующие различия.

По методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой значимое различие установлено по шкале «Внешние положительные мотивы» ($U_{Эмп} = 179$). В данном случае внешние положительные мотивы большее значение имеют для мужчин.

По методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной были получены значимые различия по следующим шкалам: «Ориентация на труд» ($U_{Эмп} = 144,5$), «Ориентация на власть» ($U_{Эмп} = 141,5$), «Ориентация на деньги» ($U_{Эмп} = 198,5$). Все три данные ориентации в большей степени распространены среди мужчин.

По методике «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана были получены значимые различия между двумя группами испытуемых по шкалам «Жизнеобеспечение» ($U_{Эмп} = 100,5$), «Общение» ($U_{Эмп} = 166$), «Творческая активность» ($U_{Эмп} = 165$), «Социальная полезность» ($U_{Эмп} = 183$), «Общежитейская направленность» ($U_{Эмп} = 169$), «Рабочая направленность» ($U_{Эмп} = 132,5$). Все данные элементы мотивационной структуры в большей степени свойственны девушкам.

Женщины в большей степени стремятся к жизнеобеспечению, общению, творческой активности, социальной полезности, общежитейской и рабочей направленности. Это свидетельствует о широком спектре интересов, где большое значение имеют социальные и креативные аспекты деятельности. Для женщин важно взаимодействие с окружающими, устойчивое обеспечение жизненных условий и возможность быть полезными обществу.

Мужчины демонстрируют меньшее акцентирование на перечисленных аспектах, что может свидетельствовать о большей сосредоточенности на индивидуальных целях и личных достижениях. Для мужчин, получающих второе образование, более характерна ориентация на труд, власть и деньги, а также – внешние положительные мотивы. Это может указывать на их стремление к карьерному росту, профессиональному успеху и материальному благополучию. Они знают, чего хотят, и испытывают чувство ответственности, связанное с получаемой профессией. Возможно, они более амбициозны в карьерных вопросах и ориентированы на достижение высоких позиций и финансовой стабильности, чем женщины, получающие второе образование.

Между испытуемыми Группы 3 и Группы 4 (юноши и девушки – студенты, получающие первое образование) установлены следующие различия.

По методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной были получены значимые различия по следующим шкалам: «Ориентация на эгоизм» ($U_{ЭМП} = 190$), «Ориентация на власть» ($U_{ЭМП} = 159,5$). Обе эти ориентации в большей степени свойственны юношам.

По методике «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана были получены значимые различия между двумя группами испытуемых по шкалам «Социальный статус» ($U_{ЭМП} = 79$), «Социальная полезность» ($U_{ЭМП} = 200$), «Общежитейская направленность» ($U_{ЭМП} = 183$), «Рабочая направленность» ($U_{ЭМП} = 216$). Общежитейская направленность и социальный статус более свойственны юношам, тогда как девушки чаще демонстрируют рабочую направленность и социальную полезность.

Таким образом, девушки, получающие первое образование, больше ориентируются на внешние отрицательные мотивы (например, имеет значение оказываемое на них давление, порицания, критика, осуждение) и

внутренние социально значимые мотивы (например, желанием делать что-то полезное для общества или получить признание от окружающих). То есть, для них имеет значение, насколько выбранная деятельность позволяет им избегать неблагоприятных факторов и реализовывать свои социальные роли.

Для юношей эти факторы менее значимы, что может быть связано с их большей устойчивостью к внешним отрицательным факторам или менее выраженной ориентацией на социальные аспекты деятельности. На наш взгляд, это все же демонстрирует большую осознанность юношей в выборе профессии. Полученные данные подчеркивают различия в профессиональной мотивации у мужчин и женщин.

Выводы. Исходя из данных проведенного исследования, считаем целесообразным внедрение в систему школьного обучения и внешкольного досугового общения программ, направленных на создание благоприятных условий формирования устойчивой профессиональной мотивации, которая базируется не только на внешней информации, но и на глубоком внутреннем осознании своих возможностей и стремлений. Такого рода развивающие, просветительские программы, базирующиеся на развитии осознанности, понимании своих способностей и возможностей, психологическом информировании будут способствовать формированию у молодых людей позитивного отношения к труду, автономии в принятии решений и стремлению к постоянному развитию.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наличие различий в профессиональной мотивации мужчин и женщин и подчеркнуло важность ее осознанного формирования на всех этапах профессионального пути. Психологическая работа с абитуриентами еще на этапе осмысления и выбора профессии может послужить практико-ориентированной основой для психологического сопровождения процесса профессионального становления учащихся и студентов, содействуя формированию устойчивой

профессиональной мотивации и осознанному построению индивидуального профессионального пути.

Список литературы

1. Бозоров, А. А. Закономерности развития профессиональной самореализации личности / А. А. Бозоров // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 3 (38). – С. 107–109.
2. Василевский, А. А. Модели и методы стимулирования труда в современной организации / А. А. Василевский // Высшая школа: научные исследования. – Москва : ООО «Инфинити», 2024. – С. 8–13.
3. Гладкова, Н. В. Психологические аспекты профессиональной мотивации молодежи / Н. В. Гладкова // Вестник практической психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 58–63.
4. Зазыкин, В. Г. Психология профессионального становления личности / В. Г. Зазыкин. – Москва : Институт психологии РАН, 2018. – 248 с.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студ. высш. педагогич. учеб. заведений / Е. А. Климов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
7. Козловская, С. Н. Закономерности развития профессионального самоопределения личности / С. Н. Козловская // Акмеология. – 2005. – № 2. – С. 25–31.
8. Романова, Л. А. Профессиональная идентичность и мотивация студентов педагогических вузов / Л. А. Романова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 33–41.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MOTIVATION FOR CAREER CHOICES OF MANS AND WOMENS

The article raises questions about the specific motivations for choosing a profession among young men and women. The results of a study of the psychological characteristics of motivation for professional choice by young people are presented. The results of a study on the choice of profession by people acquiring a new specialty are presented. A comparative analysis of male and female professional motivation was conducted.

Keywords: professional identity, motives, motivation for choosing a profession, professional self-determination, socio-psychological attitudes.

УДК 371.134: 378.147

Бернацкая Любовь Вячеславовна,
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
bernatskayalubov@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье освещается теоретико-методологическое значение проблемы транспрофессионализма студентов как субъектов деятельности. Рекомендации автора базируются на психолого-педагогическом опыте, отраженном в теоретических трудах отечественных и зарубежных психологов, а также и на собственном опыте.

Ключевые слова: межпрофессиональное обучение; мультипрофессиональное обучение; транспрофессионализм; трансфессия; трансфессионализм; социономические профессии; модель транспрофессионализма

Сегодня актуальной проблемой, которой посвящено большое количество научных психолого-педагогических статей стала проблема профессионального, межпрофессионального, мультипрофессионального и транспрофессионального обучения. Под первым понимается обучение двум видам профессиональной деятельности, а под вторым – трём видам и более [4, с. 125].

Большой интерес к данным видам обучения возник из-за многочисленных изменений в постиндустриальном обществе, таких как информационно-коммуникативные технологии, сервисные услуги, широкое внедрение электроники в производственную деятельность и цифровизация всех сфер жизнедеятельности людей. Они полностью преобразили мир профессий и привели к его динамичности и предсказуемости. Многие профессии исчезли, другие появляются.

Учёные-психологи пишут, что наше общество характеризуется ускорением релятивистских изменений, среди которых особенно ускоряется многомерность и сложность. Они подчёркивают также мобильность общества и его постоянное разнообразие [1; 4].

Эти изменения особенно отражаются на мире социономических профессий, к которым относятся и психологи, и педагоги.

Перечисленные изменения в области их профессий требуют от данных специалистов расширения спектра профессиональных знаний, гибкости, навыков работы в команде, умений быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды.

Назрела крайняя необходимость инновационного решения этих проблем в плане новой формы профессионализма, а именно транспрофессионализма, что и обусловило главную цель написания нашей статьи и представления в ней новизны излагаемых материалов, в частности нового понимания понятия транспрофессионализма как выхода за рамки традиционного понимания профессионализма, компетенций и квалификации.

Для теоретико-методологического исследования по проблеме нового понятия транспрофессионализм студентов как субъектов деятельности, нами использовались такие методы, как анализ, синтез, систематизация, обобщение, описание и объяснение полученных данных.

Мы выяснили, что в профессиональном большинстве учёных и психологов, и педагогов используют понятия «профессия», «профессиональная деятельность», «профессиональная занятость».

Также в последние годы в нём появился новый термин – «трансфессия», то есть вид трудовой активности, который реализуется на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций из разных специализированных областей.

В качестве их теоретической основы называют многомерность –синтез знаний из области различных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских [4, с. 123].

Утверждается, что тематическим ядром «трансфессий» является «трансфессионализм» – способность к выполнению широкого круга специализированных видов деятельности [4, с.124].

Социально-гуманитарные технологии в ракурсе специалистов социэкономических профессий обеспечиваются гибкими социальными компетенциями, например адаптированностью, уверенностью в себе и конечно мобильностью. Они превращаются в тематическое ядро этих профессий, обуславливая развитие транспрофессионализма и у них, и у психологов и педагогов, что для нас особенно важно.

Наряду с психологами и педагогами социально-гуманитарными профессиями считают ещё воспитателей, менеджеров образования, профориентационных специалистов и многих других.

В. А. Макеев подчеркивает, что развитие профессиональных компетенций специалистов социэкономических профессий позволяет им быть востребованными на рынке труда и повышает их уровень самооценки, уверенности в своих возможностях [6, с. 32–39].

Известные авторы, авторитеты в области психологии профессиональной деятельности и психологии саморазвития личности пишут, что предметом данных профессий являются люди разных возрастов, группы и сообщества, целые социальные системы, поэтому их можно назвать профессиями субъект-субъектного типа [4, с. 124].

В связи с этим многие авторы называют социэкономические профессии человековедческими, где человек – это субъект деятельности и объект человеческого внимания. Это повышает ответственность и духовно-нравственную наполняемость данных профессий.

Достаточное количество авторов едины в том, что креативность, системное мышление, управление проектами, программирование и ряд других качеств относятся именно к социэкономическим профессиям [4, с. 123–125].

В. А. Макеев пишет о том, что профессиональные компетенции и личностные качества развития как субъекта труда должны быть связаны с саморазвитием и с самореализацией, что означает необходимость человека, а в нашем случае студентов стремиться к постоянному обучению и самосовершенствованию, благодаря которым они могут реализовать свой потенциал и достигнуть высот транспрофессионализма в своей деятельности [6].

Все трансфессии, по мнению многих авторов имеют трансдисциплинарную структуру и универсальные квалификационные

характеристики на основе конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности [1; 2; 4; 8].

В целом, анализ зарубежных психолого-педагогических источников выявил, что на сегодня есть достаточно много исследований, посвященных проблеме транспрофессионализма, но большинство из них просто констатируют проблему без конкретики.

Большинство зарубежных учёных психологов и педагогов считают, что транспрофессионализм имеет бесконечное множество вариантов соприкосновения с будущим, и его можно называть средством прогнозирования этого будущего (например, Г. Симпсон, Н. Ватт и мн. др.). Эти идеи разделяют также и многие отечественные авторы в области психологии и педагогики (например, Ф.Э. Зеер, Л.А. Регуш и мн. др.). Они, как и первые, называют транспрофессионализм предикатором преадаптации к своему профессиональному будущему (показателем предсказания) [4; 5].

Некоторые учёные психологи подчёркивают, что психологическая сущность показателя предсказания профессионального будущего существует в прогностических способностях субъекта деятельности, а другие – в опережающем отражении действительности [3; 6; 7].

Также теоретико-методологический анализ психолого-педагогических источников по нашей проблеме показал, что в них нет единого понимания термина транспрофессионализм. Им считают коллективно-распределительную способность рефлексивно связывать и организовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем, то есть творчески работать, сотрудничать, быть полипрофессиональным специалистом в таких же командах [3; 4].

Подчёркивается и то, что он является системным образованием, которое сделает обучение студентов опережающим, конвергентным, синтезированным, родственным [3].

Многие авторы утверждают, что транспрофессионализм проявляется через полипрофессионализм, как через призму, а также ему сопутствует интеграция, междисциплинарные коммуникации и синтез [5].

Т.А. Баранова и А.М. Кобучева называют его условием современной социально-профессиональной успешности [2, с. 20–23].

Ряд учёных психологов и педагогов делают вывод о том, что транспрофессионализм рассматривается ими как освоение различных специальностей, или как готовность к совместному сотрудничеству [4; 5; 8]. Мы согласны больше с тем, что транспрофессионализм – это комплексное понятие, то есть и способность работать в полипрофессиональных командах и профессиональная мобильность, готовность действовать, быть полипрофессионалом [4; 5]. Нам кажется, что в такое понятие обязательно нужно добавить совместную творческую деятельность, так как она повышает эффективность труда в любой организации, развивать свои навыки и способности достигать успеха в карьере, улучшать свои коммуникативные навыки, профессиональный опыт и имидж.

Также в психолого-педагогической литературе обсуждаются и проблемы проектирования структурно-функциональной модели образовательной платформы развития транспрофессионализма субъектов деятельности [4, с. 126].

В.В. Макеев пишет, что такие модели должны быть построены на исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна [6].

Разными авторами подчёркивается, что инструментальными компонентами для группы социэкономических профессий должны быть 5 основных компонентов, такие, как: транспрофессиональная направленность, регулятивный компонент, профессионально-образовательный компонент, информационно-поликоммуникативный компонент и гуманитарно-технологический компонент [4, с. 127–132]. Однако, это уже тема для написания следующей статьи.

Таким образом, как показало наше исследование, мы можем сделать ряд важных выводов по проблеме транспрофессионализма: в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе отсутствует чёткое его определение; нет разработки целостной его концепции; отсутствует психологическая диагностика степени его сформированности, хотя имеются варианты моделей раннего понятия; проводится, но мало исследований, посвященных особенностям его формирования у социально-экономических профессий, особенно у психологов и педагогов. Следовательно, полученные результаты нашего теоретико-методологического исследования по проблеме транспрофессионализма студентов как субъектов деятельности становятся важным аспектом современной психолого-педагогической науки. Она требует дальнейших исследований и систематического мониторинга образовательной системы.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределённости как стратегия развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – №4. – С. 3–36.
2. Баранова, Т. А. Роль транспрофессионализма в системе высшего профессионального образования / Т. А. Баранова, А. М. Кобичева // Актуальные проблемы науки и практики. – 2024. – №4. – С. 20–23.
3. Гузанов, Б. Н. Особенности транспрофессиональной инженерной подготовки в профессионально-педагогическом вузе / Б. Н. Гузанов, М. А. Федулова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №1. – С. 66–70.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 234 с.

5. Зеер, Э. Ф. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводников, М. В. Зиннатова, Т. Д. Буковей, В. С. Третьякова. – Екатеринбург : РПППУ, 2023. – 143 с.
6. Макеев, В. А. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов / В. А. Макеев. – Санкт-Петербург : Лань, 2024. – 280 с.
7. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. / Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – С. 303–352.
8. Ялалов, Ф. Г. Профессиональная многомерность: монография. / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.

Lyubov Bernatskaya

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' TRANSPROFESSIONALISM AS ACTIVITIES SUBJECT

The article highlights the theoretical and methodological significance of the problem of transprofessionalism among students as subjects of activity. The author's recommendations are based on psychological and pedagogical experience, as reflected in the theoretical works of Russian and foreign psychologists, as well as on their own experience.

Keywords: interprofessional education; multiprofessional education; transprofessionalism; transession; transfessionalism; socionomic professions; model of transprofessionalism

Булах Ирина Петровна,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
pochta_bulah@mail.ru

Романов Наталья Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
nataljaromanof@rambler.ru

Бугакова Татьяна Андреевна,
старший преподаватель кафедры психологии и
конфликтологии, ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
г. Луганск

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПРАЗДНИКУ

Праздник в бытовом, обыденном смысле знаком и понятен каждому. Однако понятие «праздника» не ограничивается лишь бытовым пониманием, и в контексте психологической науки феномен праздника предстает в качественно ином свете, более глубоком, влияющем на всю ценностно-смысловую сферу личности. Таким образом, изучение того, как сегодняшние студенты воспринимают, переживают и осознают праздники, позволяет выявить специфику их личностных смыслов, а также найти взаимосвязь между отношением студентов к определенной группе праздников и отдельными составляющими их ценностно-смысловой сферы.

Ключевые слова: праздник, ценности, смыслы, студенческая молодежь.

Понятие «праздник» в психологической науке выходит за рамки обыденного представления о нём как о календарном событии и предстает как сложный феномен, оказывающий сильное воздействие на психику человека.

Непосредственно изучением понятия «праздник» и его психологического содержания занимались такие авторы, как М.И. Воловикова, А.М. Борисова, И.В. Гужова и др.

По М.И. Воловиковой, праздник – это феномен общественной и личной жизни, призванный в доступной форме утверждать основные ценности конкретного народа. Как пишет М.И. Воловикова, «основной смысл праздника с древних времен до настоящего времени состоит в обретении душевного и духовного единства: человека с другими людьми, с природой и с самим собою» [4].

Согласно идеям А.М. Борисовой, праздник понимается как социокультурный феномен, который представляет собой пространство взаимодействия индивидуального с общественным, личностного с коллективистским, внутреннего с внешним [2]. Автор отмечает, что «праздники, как и любое другое социальное явление, несут в себе отпечаток определенного исторического контекста, и такая «преемственность» хорошо прослеживается в праздничном бытовании благодаря наличию в нем прежде всего ценностной составляющей» [3].

Глубокие наблюдения о процессе влияния праздника на становление личности предоставляет П.А. Флоренский. В работе «Философия культа» П.А. Флоренский говорит о «близости праздника законам душевной жизни, о том, как события церковного праздничного года, повторяясь, каждый раз по-новому действуют на человека, бережно и с постепенностью возводят его душевную жизнь на новый уровень духовного постижения мира» [5].

Таким образом, на наш взгляд, изучение отношения к празднику обладает диагностическим потенциалом изучения психологических особенностей личности.

Изучением проблемы «отношения» занимались В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов. Наиболее всесторонний и фундаментальный вклад в разработку данной

категории внес В.Н. Мясищев, рассматривающий отношение как одну из форм отражения человеком окружающей его действительности. Он также выделял сущностные характеристики отношения человека, которыми являются целостность, активность, избирательность и сознательность. Эти составляющие, согласно его теории, находят выход в действиях, реакциях и переживаниях обладателя отношения.

Целью данного исследования было выявить и проанализировать характер взаимосвязи психологических особенностей отношения к праздникам и ценностно-смысловой сферы у студенческой молодежи. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики исследования: анкета, направленная на исследование отношения респондентов к наиболее известным и значимым праздникам; «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда (в модификации С.Б. Бажутиной) и метод прямых ассоциаций. Обработка результатов проводилась с помощью корреляционного анализа и контент-анализа ассоциаций.

В исследовании принимали участие студенты 2-3 курса (возраст – 18-20 лет) ФГБОУ ВО «ЛГПУ». В общей сложности в исследовании приняло участие 30 человек.

Анализ полученных результатов следует начать с описательной характеристики полученных данных, в частности – результатов анкет. Анкеты дали общее представление о наиболее значимых праздниках студентов и ассоциациях, связанных с ними.

Ранжирование студентами праздников позволяет судить о наиболее предпочитаемых и отвергаемых праздниках в среднем. Так, отношение студентов к праздникам можно представить следующим образом (от наиболее значимого к наименее): Новый год, Пасха, Рождество, День Святого Николая, День Победы, День труда, День защитника Отечества, День знаний, День народного единства.

Таким образом, полученные ранги подтверждают результаты проведенных нами ранее исследований. Для более глубокого понимания ценностно-смысловых аспектов отношения к празднику у студентов рассмотрим выявленные в ходе исследования, статистически значимые корреляции.

Обращаясь непосредственно к праздникам, можно сказать, что, чем выше человек ценит Новый год, тем выше он ставит Рождество ($r=0,37$). Данная взаимосвязь четко выделяет семейные праздники, которые связаны с семейным уютом и личными ритуалами. Связь этих праздников не случайна. Мало того, что они близки по времени празднования, они близки в смысловом отношении. Культурно-исторический смысл Рождества – преобразование человека через встречу с Богом и надежда на вечную жизнь. Смысл Нового года – осмысление прошлого, надежда на будущее, выстраивание взаимосвязи между прошлым и будущим в кругу близких людей и в обществе в целом.

За последние триста лет новогодние праздники в нашей стране прошли путь от религиозных до светских и семейных. При этом такие смыслы этих праздников, как ценность семьи и ценность каждого человека, понимание счастья через стремление дарить радость другим и надеяться на лучшее впереди остались неизменными. Из обычаев сохранилось совместное семейное празднование (оно приоритетнее даже для юношеского возраста, в котором досуг чаще проводят с друзьями) и дарение подарков (которое берет начало от даров, которые принесли волхвы младенцу Христу).

Была выявлена корреляция между отношением к празднику Новый год и духовной ценностью «совесть» ($r=0,38$). Мы можем предполагать, что поскольку Новый год взаимосвязан с анализом прошедшего года и мечтами и планами на будущий, совесть помогает определить и понять, что было сделано хорошо, а что не очень хорошо, а также дает некоторую направленность выстраиванию планов на будущее.

Особый интерес представляет взаимосвязь между Рождеством и ценностью творческой деятельности ($r=0,4$). На наш взгляд, объяснить данную корреляцию можно через ассоциации, которыми наши студенты чаще всего характеризуют Рождество, а именно: колядки, стихи, трапеза, украшение дома (гирлянды, мишура), подарки. Таким образом, украшение дома, выбор и приготовление особых блюд, выбор подарков и исполнение колядок предполагают проявление творчества, фантазии и активного создания праздничной атмосферы. Исходя из этого, студенты, в большей степени, вовлеченные в этот праздник, проявляют большую активность, и имеют больше возможностей для самовыражения и творчества.

Сделаем акцент на еще одной корреляционной плеяде, в центре которой праздники День Победы и День защитника Отечества. Они образуют между собой положительные прямые корреляционные связи ($r=0,37$). В сознании студентов оба праздника посвящены героизму, исторической памяти, воспринимаются как взаимодополняющие и равнозначно важные элементы национальной идентичности.

День Победы связан со способностью видеть мир жизнеутверждающе ($r=0,43$), День защитника Отечества обратно коррелирует с ценностями удовольствия, комфорта и телесных наслаждений. Комментируя полученные связи, обратимся к этимологии слова *Победа*. В статье А.Б. Бодрякова был исследован концепт *Победа*. Самыми частотными признаками для этого концепта являлись слова: быть, «одержать верх», война. По мнению автора, *Победа* актуализирующий смысл для всего народа. Ассоциации студентов указывают на знаково-символическую составляющую концепта *Победы*: народ. Бессмертный полк, знамя Победы – это государственные, патриотические, идейные символы. Но у каждого есть и свои, личные значения, которые носят жизнеутверждающий характер.

Великая Победа служит источником вдохновения, на примере ее героев воспитываются нынешние защитники Отечества. В онтологическом смысле

понятие «защитник» связано с различными аспектами преодоления. И рассматривается как духовный ориентир развития (защита бытия от небытия, победа жизни над смертью). Таким образом, становятся понятными полученные корреляционные связи.

Отношение к празднику День народного единства образует противоречивые корреляции, которые требуют дальнейшего изучения.

В анкете респондентам была дана возможность дополнить перечень праздников. У подавляющего большинства студентов таким праздником оказался личный праздник – мой день рождения.

Личный праздник мой День рождения также образует разнообразные связи. Положительно коррелирует с переменными «моя мама» ($r=0,56$), «сотрудничество» ($r=0,37$), «добро» ($r=0,39$), «творческая деятельность» ($r=0,5$) и отрицательно с праздниками Новый год ($r=-0,63$), Рождество ($r=-0,36$).

Рассмотрим подробнее полученные корреляции. Анализируя ассоциативный ряд, связанный с этим праздником, мы можем констатировать преобладание эгоцентрической направленности у студентов, которые выбирают этот праздник как самый значимый. Это проявляется в желании внимания, подарков, поздравлений. С другой стороны, он всегда связан с родными и близкими.

Ценность «моя мама», вероятно, является значимой в связи с тем, что этот праздник начинается у наших респондентов с благодарности маме, как источнику их жизни.

Кроме того, в ассоциативном ряду мы видим, что важное место занимает не только семья, но и друзья, что показывает как сохраняющуюся значимость дружеских отношений, так и социальную направленность личного праздника в целом. Подготовка к празднованию, организация и само празднование включает в себя совместную, творческую деятельность.

День рождения как личный праздник также имеет связь с понятием добра ($r=0,39$). Скорее всего, для наших респондентов содержание понятия добра включает отношения в семье, с друзьями и с самим собой.

Таким образом, использованный нами подход дает возможность анализировать некоторые аспекты ценностно-смыслового содержания праздников. Анкеты выявляют личностно значимые предпочтения, формируя список любимых праздников. Цветовой тест отношений (ЦТО) М. Эткинда (в модификации С. Б. Бажутиной) предоставляет информацию о ценностно-смысловой сфере студента.

Обобщающим результатом исследования стала информация о том, что праздники как социально-культурный и психологический феномен образуют пространство, в котором соотносятся личные, общественные и духовные ценности. Корреляционный и ассоциативный анализ позволили определить некоторые ценностно-смысловые аспекты отношения к празднику у студентов. Отношение к праздникам характеризует разнообразные ценностно-смысловые аспекты бытия наших респондентов. Так, одним из значимых смыслов Нового года и Рождества будет самоидентификация с семьей, сохранение и трансляция православных традиций, ритуалов и обычаев. С этим праздником студенты связывают переживание возможности проявления творчества в быту. Ценностно-смысловое поле Дня Победы активизирует жизнеутверждающие ресурсы личности, а символы и смыслы Дня Защитника Отечества противостоят ценностям культа потребления и комфорта. В пространстве личного праздника «День рождения» проявляются скрытые внутренние конфликты, характерные для современного молодежного сообщества. В них противоречие между индивидуализмом и эгоцентризмом, с одной стороны, и стремлением к семейной общности, дружескому единению и поддержке – с другой. Есть праздники, которые молодежь не наделяет значимыми смыслами, чаще ассоциирует их с

выходным днем или развлечением. Авторы считают важным продолжение исследования в этом направлении.

Список литературы

1. Бодриков, А. Б. Мотивирующие признаки концепта победа / А. Б. Бодриков // МНИЖ. – 2021. – № 10-3 (112). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiviruyuschie-priznaki-kontsepta-pobeda> (дата обращения: 22.02.2026).

2. Борисова, А. М. Исследование праздничной культуры: историко-психологический подход / А. М. Борисова. // Пензенский психологический вестник. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-prazdnichnoy-kultury-istoriko-psihologicheskiiy-podhod> (дата обращения: 19.12.2025).

3. Борисова, А. М. Психолого-мировоззренческие функции праздника в российском обществе / А. М. Борисова, М. И. Воловикова. // Психологические проблемы современного российского общества ; ответственные редакторы А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – Москва : Изд-во ИП РАН, 2012. – С. 105–124.

4. Воловикова, М. И. Психологическое значение праздника для личности / М. И. Воловикова, А. М. Борисова. – // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-znachenie-prazdnika-dlya-lichnosti> (дата обращения: 20.12.2025).

5. Флоренский, П. Философия культа (опыт православной антропологии) / П. Флоренский // Собрание сочинений. – Москва : Мысль, 2008. – С. 21–23.

VALUE AND MEANING ASPECTS OF STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS HOLIDAYS

In the everyday, mundane sense, the holiday is familiar and understandable to everyone. However, the concept of “holiday” is not limited to this ordinary understanding. In the context of psychological science, the phenomenon of the holiday appears in a qualitatively different and deeper light, exerting influence on the entire value-semantic sphere of the personality. Therefore, studying how contemporary students perceive, experience, and conceptualize holidays enables the identification of the specific features of their personal meanings, as well as the discovery of relationships between students’ attitudes toward particular groups of holidays and individual components of their value-semantic sphere.

Keywords: holiday, values, meanings, student youth

УДК 37.018.43:159.9:004.8

Васюк Анастасия Александровна,
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
alana-97@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются риски и педагогические последствия использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Анализируются изменения в учебной мотивации и познавательной

активности студентов. Обоснована необходимость применения таких форм аудиторной и внеаудиторной работы, которые стимулируют самостоятельный анализ, поиск информации и развитие критического мышления.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, когнитивные способности, учебная мотивация, критическое мышление, педагогические риски.

В последние годы информационные технологии совершили значительный рывок, в особенности, в сфере цифровизации и развития искусственного интеллекта. Последний получил значительное распространение во всем мире из-за повсеместного его внедрения во многие сферы деятельности человека. Не вызывает сомнений тот факт, что процесс обучения также меняется под влиянием искусственного интеллекта. В частности, у обучающихся появляются возможности обработки больших массивов информации, генерации идей, перевода иностранной литературы на русский язык и так далее.

С одной стороны, эти технологии позволяют существенно расширить возможности обучения, ускоряют доступ к информации, делают обучение более персонализированным. С другой же стороны, возникает обоснованное беспокойство относительно трансформаций, которые могут произойти непосредственно в самой структуре когнитивной деятельности студентов. Эта проблема особенно значима для педагогов и психологов, поскольку преобразования в когнитивной сфере могут изменить классические представления, относительно развития интеллектуальной субъектности обучающихся.

Сегодня в повседневной работе со студентами, преподаватели высшей школы все чаще замечают негативные последствия использования обучающимися технологий искусственного интеллекта в процессе

подготовки к семинарским занятиям и выполнении контрольных работ. Об этом свидетельствуют и результаты экзаменационных сессий, когда студент демонстрирует существенно более низкий уровень владения учебным материалом чем тот, который он же предоставлял при выполнении самостоятельных работ в течении учебного семестра.

Результаты исследований показывают, что у студентов, использующих нейросети для выполнения учебных задач, снижаются способности к аналитической деятельности. В частности, исследование АНО «Цифровая экономика» выявило, что группа участников, которые полагались на генеративные нейросети в последствии демонстрировали более слабую аргументацию и выводы, чем группа участников, которая не прибегала к их использованию и решала задания самостоятельно [1]. В особенности, тревожит тот факт, что подобные проблемы возникают уже в первый год обучения, когда формируются общие универсальные знания студентов, являющиеся базой дальнейшего обучения.

Систематическое использование технологий искусственного интеллекта оказывает негативное влияние на когнитивные процессы студентов. В частности, у них снижается уровень критического мышления, происходит утрата навык формулировки собственных мыслей, теряется необходимость использовать память, поскольку всегда есть оперативный доступ к любой интересующей информации. Кроме того, существенно снижается также и мотивация к образовательной и исследовательской деятельности, получению и обработке новой информации.

Еще одной угрозой, на наш взгляд, является формирование у обучающихся привычки прибегать к использованию «готовых решений», что приводит к снижению их познавательной активности. В итоге, студенты начинают злоупотреблять ответами «цифровых помощников», пользуясь легкостью получения готовых решений снижают свою собственную исследовательскую и творческую активность, у них ослабляется стремление

погружаться в учебный материал, что постепенно приводит их к утрате субъектности в образовательном процессе.

Можно сказать, что происходит деградация мыслительных способностей. Студенты привыкают к готовым ответам и уже не способны самостоятельно получать, анализировать информацию, выстраивать логические цепочки. Кроме того, глубокую обеспокоенность вызывает тот факт, что студенты самостоятельно формируют зависимость от нейросетей, что приводит к нежеланию решать сложные задачи, развивается поверхностное мышление. В конечном итоге это приводит к тому, что у студента формируются состояние «выученной беспомощности» [3].

Исследователи не оставляют без внимания и угрозу технологий искусственного интеллекта в ограничении социальных взаимодействий, ослаблении эмоционального контакта между обучающимися и преподавателями, механизации образовательного процесса [2].

Еще одной проблемой является то, что на сегодняшний день традиционные формы обучения не выдерживают испытаний искусственным интеллектом, поскольку ему по силам написание эссе, выполнение домашних заданий, подготовка докладов и рефератов без участия самого студента, достаточно лишь одного запроса.

Так, И.А. Семенкина рассматривая проблемы организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в условиях развития технологий искусственного интеллекта отмечает, что самостоятельную работу нельзя назвать эффективной формой обучения, когда обучающийся использует возможности Интернета для поиска правильного ответа, а не приходит к ответу самостоятельно [0]. Ее позиция основывается на результатах эксперимента, в ходе которого выяснилось, что те студенты, которые использовали цифровых помощников при выполнении самостоятельной работы давали более слабые ответы на экзамены, чем те студенты, которые такие средства не использовали.

Размышляя о пользе ИИ в образовательной деятельности можно прийти к выводу, что алгоритмы нейросетей могут дать некоторую свободу для обучающегося, взяв на себя рутинную деятельность, связанную с монотонной работой, что позволило бы высвободить силы и время для более глубокого изучения дисциплин, проектной и исследовательской деятельности. Однако на практике мы видим, что пока это нередко сопровождается снижением возможностей базовых когнитивных функций.

Таким образом, обзор современных исследований позволяет сделать вывод, что внедрение искусственного интеллекта в образовательную практику оказывает разноплановое влияние на когнитивные способности обучающихся. С одной стороны, бесспорно, ИИ расширяет доступ к информации и создаёт новые дидактические возможности, однако с другой – формирует тенденцию снижению уровня самостоятельного анализа, значительным ослаблением когнитивных процессов, а также уменьшением субъектности обучающихся в образовательном процессе.

Исследования показывают, что наиболее уязвимыми когнитивными компонентами, которые больше других страдают от использования искусственного интеллекта является произвольное внимание, глубина переработки информации, рефлексия и способность самостоятельно выстраивать логические рассуждения. Наблюдается смещение от деятельностного усвоения знаний к потреблению готовых интеллектуальных продуктов без дополнительной авторской обработки со стороны обучающегося, что в конечном итоге создает риск формирования зависимой модели поведения.

Влияние искусственного интеллекта на когнитивные способности обучающихся носит неоднозначный характер и требует системного регулирования. Однако, все эти негативные эффекты от использования искусственного интеллекта можно нивелировать при активном использовании со стороны педагогических сотрудников активных,

интерактивных и исследовательских методов обучения, при которых искусственный интеллект может рассматриваться лишь как помощник, не заменяющий собственную познавательную деятельность обучающихся.

Практический опыт работы со студентами показывает преимущества применения интерактивных форм обучения, при которых обучающийся не имеет возможности прибегнуть к помощи нейросетей, когда ответы нужно давать здесь и сейчас, получать опыт применения знаний в практической деятельности, при решении ситуационных задач, кейсов, участии в деловых играх.

В связи с этим, учебные задания необходимо разрабатывать таким образом, чтобы лишить обучающегося возможности ограничиться получением быстрого короткого ответа, заданий в которых нужно аргументировать собственную позицию или выбор, демонстрировать способности интерпретации и рефлексии.

Список литературы

1. Влияние ИИ на образование: вызовы и рекомендации // АНО «Цифровая экономика». – URL: <https://deconomy.ru/analitic/vlijanie-ii-na-obrazovanie> (дата обращения: 12.02.2026)

2. Гаврилова, Ю. В. Социальные ожидания внедрения технологий искусственного интеллекта в образовании (на материалах анкетного опроса студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана) / Ю. В. Гаврилова, И. Е. Моторина, Т. Е. Павлова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2022. – № 1. – С. 20–25.

3. Есенин, Р. А. Психологические вызовы цифровой реальности: искусственный интеллект сегодня и в перспективе / Р. А. Есенин // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 2 (53). – С. 121–128.

4. Семенкина, И. А. Проблемы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в условиях развития технологии искусственного интеллекта / И. А. Семенкина, П. В. Прусакова // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 16 мая 2024 года). – Москва : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет», 2024. – С. 174–178.

5. Суханова, Е. В. Проблема развития образного мышления у детей и подростков / Е. В. Суханова, А. А. Милинская // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86–3. – С. 268–271.

Anastasiya Vasyuk

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TRANSFORMATIVE FACTOR IN LEARNERS' COGNITIVE PROCESSES

The article examines the risks and pedagogical consequences of using artificial intelligence in the educational process. Changes in students' learning motivation and cognitive engagement are analyzed. The necessity of implementing instructional and extracurricular learning formats that promote independent analysis, information seeking, and the development of critical thinking is substantiated.

Keywords: artificial intelligence; educational process; cognitive abilities; learning motivation; critical thinking; pedagogical risks.

Дмитриенко Анна Владимировна,
канд. пед. наук, заместитель директора
Института педагогики и психологии,
старший преподаватель кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
annadmitrienko28@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ВУЗА

В статье анализируется трансформация субъектности и лидерского потенциала студентов в гибридной образовательной среде вуза. На основе теории самодетерминации рассматриваются критерии разграничения подлинной активности лидеров и ее симуляции. Предложена методология диагностики мотивационно-смысловой сферы обучающихся. Обосновывается роль студенческого самоуправления как пространства становления осознанной субъектной позиции в условиях интеграции онлайн и офлайн-форматов.

Ключевые слова: лидерство, субъектность, социальная активность, студенческое самоуправление, гибридная реальность вуза, развитие лидерского потенциала.

Сегодня мы находимся на уникальном этапе развития образования, где классическое обучение встречается с цифровым миром, и эта встреча порождает феномен «гибридной реальности».

Под гибридной реальностью вуза мы понимаем среду, в которой физическое пространство (аудитории, корпуса, студенческий городок, живые коммуникации) и цифровое пространство (образовательные онлайн-платформы, видеоконференции, мессенджеры, социальные сети) не просто

сосуществуют, а взаимопроникают друг в друга, создавая новые паттерны поведения, мышления и взаимодействия. Для современного студента нет четкой границы между «онлайн» и «офлайн» – это единый континуум его жизни [2].

Ключевым достоинством смешанного формата обучения выступает расширение доступности высшего образования. Обучающиеся, проживающие в отдалении от университета, совмещающие учебу с воспитанием детей или профессиональной деятельностью, обретают возможность осваивать программу без ущерба для иных значимых сфер жизни. Дистанционная составляющая предоставляет свободу выбора времени и темпа работы, тогда как аудиторные занятия обеспечивают непосредственное межличностное общение, установление профессиональных контактов и полноценное погружение в академическую среду.

Помимо этого, интеграция онлайн- и офлайн-форматов стимулирует формирование у студентов автономности и осознанного подхода к учебе. Они овладевают навыками планирования, самоменеджмента, критического анализа и структурирования данных – компетенциями, определяющими конкурентоспособность специалиста в текущих реалиях. Для высших учебных заведений открывается поле для внедрения инновационных педагогических решений, совершенствования дидактических подходов и повышения интерактивности образовательного процесса.

Отдельную сложность представляет поддержание ценности личного присутствия. Вуз выполняет не только образовательную функцию, но и служит площадкой для социализации, становления корпоративной культуры и развития надпрофессиональных компетенций, включая эмоциональный интеллект и др. Архитектура смешанного обучения должна быть выстроена таким образом, чтобы очные встречи не сводились к формальному пребыванию в аудитории, а наполнялись глубоким содержанием и практической значимостью.

Лидерство и субъектность взаимосвязаны через способность индивида принимать активные решения и влиять на окружающих. В данном случае мы

понимаем *субъектность* как способность быть автором собственной жизни, инициатором и ответственным исполнителем деятельности. Лидер, обладая высокой субъектностью, формирует свою идентичность и ценности, что позволяет ему вдохновлять и мотивировать других. В свою очередь, субъектность команды или группы способствует развитию коллективного лидерства, где каждый участник вносит свой вклад в достижение общих целей. Таким образом, субъектность выступает внутренним стержнем лидерства, превращая формальное руководство в подлинное влияние, основанное на ценностях и личной инициативе.

В условиях формирования гибридной среды субъектность студентов проходит своеобразную трансформацию. В традиционной парадигме субъектность студента формировалась через преодоление усвоения материала и прямое взаимодействие с наставником.

В гибридной реальности мы наблюдаем следующие трансформации субъектности:

- *Фрагментация и мультизадачность*: студент учится управлять множеством идентичностей (Я в чате, Я на паре, Я в профиле соцсети). Это требует высокой саморегуляции, но и создает риск «рассеивания» субъектности.
- *Автономия в выборе траектории*: гибридный формат объективно требует от студента большей самостоятельности в организации своего времени. Субъектность теперь проявляется не только в том, как студент отвечает на паре, но и в том, как он выстраивает свой цифровой след и график освоения контента.
- *Ответственность за цифровой образ*: современный студент – не просто слушатель, а «медиатор» собственного образовательного процесса. Его субъектность проявляется в умении презентовать себя в цифровой среде, критически анализировать информацию и защищать личные границы.

Помимо прочего, *при развитии лидерского потенциала в гибридной среде формируются новые грани*: лидерство перестает быть исключительно

харизматичной характеристикой. Оно технологизируется и интеллектуализируется. Появляются следующие новообразования:

- *Цифровая эмпатия:* способность чувствовать эмоциональное состояние собеседника через экран, правильно интерпретировать интонации в переписке, сглаживать конфликты в дистанционных коммуникациях.
- *Сетевая организация:* современный лидер – это не всегда формальный староста, организатор, активист. Это «узловая точка» сети, человек, который умеет собирать распределенные команды для решения задач, используя цифровые инструменты.
- *Гибкость в условиях неопределенности:* гибридная реальность (онлайн/ офлайн) сама по себе является тренажером гибкости. Лидерский потенциал сегодня – это способность сохранять продуктивность и вести за собой людей в условиях постоянно меняющихся условий и обстоятельств.

Ключевым звеном, своеобразным посредником между двумя реальностями, выступает студенческое самоуправление университета или структурного подразделения (ССУ). Его роль в становлении субъектности колоссальна и специфична именно в текущих условиях.

Во-первых, ССУ как пространство «реальной» субъектности. В учебном процессе студент часто остается объектом педагогического воздействия. ССУ – это единственная легитимная площадка, где студент становится полноправным субъектом преобразования действительности. Он не просто выполняет задание, а инициирует проекты, несет ответственность за ресурсы и результат перед другими студентами. Это и есть «кристаллизация» субъектности.

Во-вторых, ССУ как институт гибридной коммуникации. Органы студенческого самоуправления сегодня вынуждены работать на стыке сред. Они организуют мероприятия в смешанном формате, ведут агитацию в соцсетях, решают административные вопросы через цифровые сервисы. Участвуя в этом, студенты-активисты получают уникальный опыт:

- Управления вниманием в условиях информационного шума.

- Модерации гибридных дискуссий.
- Трансляции ценностей через разные каналы коммуникации.

В-третьих, ССУ как школа ответственного выбора. Гибридная реальность размывает границы и часто провоцирует инфантилизм («спрятаться за аватаркой»). Студенческое самоуправление, напротив, возвращает чувство реальности поступка. Когда твой голос в онлайн-голосовании влияет на реальное определение победителя в номинации или организацию концерта в актовом зале, субъектность получает мощнейшее подкрепление. Студент видит: «Мое действие в цифровом поле имеет последствия в физическом мире, и наоборот».

В-четвертых, ССУ как генератор надпрофессиональных навыков. Именно в студенческом самоуправлении, в условиях гибридной образовательной среды, наиболее эффективно формируются необходимые современные актуальные навыки:

- Самоорганизация (управление собой в условиях неконтролируемой цифровой среды).
- Коллективное мышление (принятие решений на стыке мнений).
- Эмоциональный интеллект (понимание мотивов других, чтение «между строк» в переписке).

В процессе анализа истинности субъектности зачастую могут возникнуть трудности. Социальная активность, с научной точки зрения, становится пространством подлинного становления субъекта, если она удовлетворяет трем базовым психологическим потребностям: автономии, компетентности и связанности с другими. Данный подход, разработанный в русле теории самодетерминации (Р. Райан, Э. Деси), активно развивается в отечественной психологии [7].

Подлинная субъектность (внутренняя мотивация):

- Воспринимает активность как ценность саму по себе (интересно, важно здесь и сейчас).

- Иницирует деятельность сам или присваивает внешние цели, делая их своими. Как отмечают Т.О. Гордеева и О.А. Сычев, именно внутренняя мотивация, поддерживаемая автономией, лежит в основе продуктивной учебной и социальной активности [3].

- Проявляет надситуативную активность (выходит за рамки должного, предлагает новое).

- Демонстрирует устойчивость к неудачам, так как активность подкреплена смыслом.

Симуляция активности (внешняя мотивация / экстернальный локус контроля):

- Активность является инструментом для получения внешнего подкрепления (баллы, запись в портфолио, избегание наказания).

- Деятельность прекращается, как только внешний стимул исчезает (собрал баллы – ушел из совета).

- Характеризуется формальным участием («присутствием тела») без эмоционального и смыслового вовлечения.

- Стратегия носит характер «социального автомата» – действия по инструкции без рефлексии.

Для того, чтобы диагностировать и различить эти феномены в студенческой среде можно предложить триангуляцию методов (сочетание количественных и качественных подходов) с опорой на разработки российских ученых.

Адаптированные версии опросников, измеряющих профиль мотивации дает возможность получить количественная оценку:

1) *Шкалы академической мотивации*, адаптированные на российской выборке Т.О. Гордеевой [4]. Они позволяют построить профиль: почему студент проявляет активность?

- Внешняя регуляция: «Потому что требуют директорат/куратор».

- Интроецированная регуляция: «Потому что стыдно не участвовать, все делают».

- Идентифицированная регуляция: «Понимаю, что это полезно для моего будущего».

- Внутренняя мотивация: «Мне это искренне нравится и интересно».

- Индикатор симуляции: Доминирование первых двух типов регуляции над последними.

2) *Опросник уровня субъективного контроля* (адаптация методики Дж. Роттера, выполненная Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткингом) или тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Индикатор подлинности: Интернальный локус контроля и высокие показатели осмысленности жизни (человек считает себя причиной своих действий, а активность наполнена смыслом).

3) *Методика «Личностный семантический дифференциал»* (Ч. Осгуд, адаптирована сотрудниками Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева): студентам предлагается оценить понятия («волонтерство», «студсовет», «проект») по шкалам: «активный – пассивный», «мой – чужой», «свободный – навязанный», «творческий – формальный». Факторный анализ выявляет латентное отношение [6].

При использовании анкеты есть возможность отследить социально желаемые ответы. Для более детального изучения нужны качественные методы (анализ смыслов):

4) *Нарративный анализ*: анализ историй участия студента. Ключевой маркер – наличие рефлексивности и способности к смыслопорождению. Как отмечает В.В. Бабич, анализируя нарративную идентичность, важно различать внутренние (автобиографические, основанные на личном опыте) и внешние (культурные, социальные) элементы конструирования идентичности [1].

В данном случае актуальны будут вопросы: «Был ли момент, когда вы могли уйти, но остались? Почему?», «Что было самым трудным и как вы решали это без подсказки?».

5) Также можно применить *метод анализа продуктов деятельности и кейсов*. Анализ «жизнеспособности» проектов: если студент инициировал проект, продолжает ли он существовать после того, как формальные требования (получение зачета/балла) выполнены? Жизнеспособность результата без внешнего подкрепления – маркер подлинности.

6) *Наблюдение (включенное)*. Фиксация паттернов поведения в моменте. По мнению некоторых учёных анализ продуктов деятельности позволяет судить о мотивации и личностных особенностях субъекта по результатам его труда. Студент с внутренней мотивацией в паузах между обязательными активностями продолжает генерировать идеи или общаться по делу; «симулянт» переключается на телефон.

Таким образом, участие обучающихся в жизнедеятельности высшего учебного заведения носит дуальный характер. Феномен обретает черты аутентичного личностного становления лидера исключительно при условии институционального содействия процессам интернализации экзистенциально значимых ориентиров. Критерий «аутентичности» детерминируется не формальными показателями вовлеченности (накопление баллов или факультативная активность), а глубинным анализом мотивационно-смысловых детерминант и аксиологических оснований деятельности личности. Актуальные эмпирические данные современных исследований свидетельствуют о воздействии внутренней мотивации на формирование субъектной позиции не прямо, а через актуализацию личностного потенциала – таких конструкторов, как персональная эффективность, жизнестойкость и экзистенциальная наполненность. Корреляционный анализ демонстрирует: чем более выражены показатели автономной регуляции деятельности и интернального локуса контроля в структуре индивидуальной активности, тем правомернее

квалифицировать индивида как субъекта собственной жизненной траектории, а не как пассивный объект административного воздействия рейтинговой системы оценивания.

Трансформация субъектности и лидерского потенциала в гибридной реальности неизбежна. Мы не можем игнорировать цифровой компонент, но и не должны позволить ему поглотить живую ткань учебно-воспитательного процесса. Студенческое самоуправление в этом контексте выступает уникальным интегратором. Оно очеловечивает цифру и оцифровывает реальность, оставаясь пространством, где молодой человек может сказать: «Я есть, я действую, я влияю».

Задача психологов и педагогов – поддерживать эти инициативы, помогать студентам рефлексировать свой опыт в гибридной среде и превращать стихийную активность в осознанную субъектность и лидерскую позицию.

Список литературы

1. Бабич, В. В. Кто рассказывает нашу историю? Нарративное бессознательное и миф о суверенной идентичности / В. В. Бабич // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». – 2025. – № 10 (3). – С. 83–91.

2. Гибридная модель обучения: будущее высшего образования в пост-пандемийную эпоху [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/12/gibridnaya-model-obucheniya-budushee-visshego-obrazovaniya-v-post-pandemiinuyu-epohu (дата обращения: 19.02.2026).

3. Гордеева, Т. О. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnye>

profili-kak-prediktory-samoregulyatsii-i-akademicheskoy-uspeshnosti-studentov
(дата обращения: 19.02.2026).

4. Гордеева, Т. О. Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Сибирский психологический журнал. – 2024. – № 92. – С. 44–63.

5. Дмитриенко, А. В. Методологическая основа исследования проблемы формирования лидерских качеств будущих педагогов / А. В. Дмитриенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_63489965_49209878.pdf (дата обращения: 19.02.2026).

6. Кожевникова, О. В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016 – 120 с.

7. Психологические механизмы влияния внутренней мотивации на субъектность личности: опосредующая роль личностных ресурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/605/132212> (дата обращения: 19.02.2026).

Anna Dmitrienko

TRANSFORMATION OF THE SUBJECTIVITY AND LEADERSHIP POTENTIAL OF MODERN STUDENTS IN THE HYBRID REALITY OF A UNIVERSITY

The article analyzes the transformation of agency and leadership potential in students within the hybrid educational environment of a university. Based on self-determination theory, the criteria for distinguishing between authentic leader activity

and its simulation are examined. A diagnostic methodology for assessing the motivational and meaning-based sphere of students is proposed. The role of student self-government is substantiated as a space for the formation of a conscious agentive position under conditions of integrating online and offline formats.

Keywords: leadership, subjectivity, social activity, student self-government, hybrid university reality, leadership potential development.

УДК 159.9.072

Епихина Наталья Юрьевна,
главный государственный таможенный инспектор
отдела государственной службы и кадров Луганской таможни,
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
natalya_epikhina@inbox.ru

ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЖИТЕЛЯМИ ПРИФРОНТОВЫХ ТЕРРИТОРИЙ

В статье рассматриваются особенности временной перспективы жителей прифронтовых территорий как непрерывное взаимодействие прошлого опыта, настоящих событий, будущих перспектив и планов, в основе которого лежат индивидуально-личностные особенности человека, пережившего ситуацию вооруженного конфликта.

Ключевые слова: временная перспектива, трудная жизненная ситуация, переживание ситуации вооруженного конфликта.

Временная перспектива является одним из важнейших факторов для стабильного психологического благополучия и психического здоровья личности. Актуальность изучения временной перспективы личности во многом определяется представлением человека о своем прошлом и

настоящем, которое может повлиять на эффективность деятельности личности в настоящем.

Изучению данного явления внимание уделялось в зарубежной и в отечественной науке (Б. Зайгарник, Ф. Зимбардо, О. Квасова, К. Левин, Е. Миско, О. Митина, Е. Соколова, Н. Тарабрина, В. Франкл и др.).

В развитии личности причина временной перспективы является неотъемлемой частью самой структуры личности, а также ее самосознания. Следовательно, временные перспективы личности можно обозначить как одну из стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях.

Временная перспектива затрагивает разные аспекты личности человека: возраст индивида, пол, социальный статус, уровень культуры и интеллекта, образование, профессиональную сферу деятельности, место проживания, национальную идентификацию и условия жизни, и многое другое. Непрерывное взаимодействие прошлого опыта, настоящих событий, будущих перспектив и планов, в основе которого находятся личностные особенности человека, позволяет ему использовать прошлый опыт в осознании действительности и выстраивать цели и планы на будущее.

Впервые понятие «временная перспектива» начал использовать в своих трудах Курт Левин, которую ученый понимал как взгляд на свое будущее или прошлое в момент настоящего времени [3]. Б.В. Зейгарник полагала, что важную роль в поиске жизненных перспектив играет прошлый опыт личности, то, как человек определяет временные периоды для достижения своих жизненных целей, и что, в свою очередь, является значительной особенностью динамической части личности [1].

Анализ ряда исследований показывает, что под влиянием стрессовых факторов или травматического опыта может произойти динамика целей, ценностей и самого восприятия жизни, включая в себя аспект временного восприятия. К основным трансформациям временной перспективы относятся переживания «растянутости» времени либо ощущение его полной остановки,

фиксируется дисбаланс между временными зонами, когда будущее воспринимается как «нереальное» или «невозможное» [2; 4]. Травматический характер переживания жизненных событий определяет восприятие действительности во «вневременности», «со стороны», включая процесс диссоциации и «панорамного переживания».

Так, проживая в определённое культурно-историческое время, субъективная картина мира и восприятие общественно-социальных событий будет восприниматься согласно личностному, возрастному развитию, соизмеряемо в биографических и исторических датах. Конкретная временная направленность может предопределить восприятие человека на выбор определенного конструкта, который включает ориентацию не только на будущее, но и на прошлое и настоящее. Фиксирование личности на каком-то одном временном промежутке («раньше было лучше, чем сейчас», «надо подождать и в будущем все изменится», «есть только здесь и сейчас, другого нам не дано») приводит к личностной диспозиции и рассматривается как индивидуальная черта личности.

Согласно теории Ф. Зимбардо, временная перспектива является процессом, обусловленным какой-либо ситуацией, на который оказывают свое воздействие биологические, сенсорные и социальные факторы, и одновременно с этим, является устойчивой переменной индивидуальных различий (мотивационных, эмоциональных, когнитивных) [6].

В методике по временной перспективе (Zimbardo Time Perspective Inventory; ZTPI) предлагается оценить различные измерения временной перспективы (прошлое-настоящее-будущее) [5; 6, с. 60]

Опираясь на данное утверждение, *цель* нашего исследования изучить особенности временной перспективы у жителей прифронтовых территорий, подвергающиеся ежедневным стрессовым факторам.

Методы исследования. На данном этапе исследования оценивалось отношение человека к своему прошлому (влияние прошлого опыта на его

настоящее и будущее); к настоящему моменту (его удовлетворенность жизнью, способность жить «здесь и сейчас»), а также наличие планов и ожиданий от будущего. С этой целью респондентам было предложено пройти методику «Изучения временной перспективы личности Ф. Зимбардо» (Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) в адаптации А. Сырцевой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной. [5; 6]

В рамках данной методики оценивались пять временных перспектив: прошлое негативное, прошлое позитивное, настоящее гедонистическое, настоящее фаталистическое и будущее.

Методология исследования. Исследование проводилось с добровольного согласия самих респондентов. В исследовании приняли участие 102 человека в возрасте от 35 до 73 лет: 35 мужчин и 67 женщины. Все респонденты во время исследования проживали на территории Луганской Народной Республики.

Результаты исследования. Оценивая новый жизненный опыт как экстремальное переживание, результаты исследования показали отношение респондентов ко времени, а через него дали оценку отношения личности к прошлому, настоящему и будущему (Рис. 1).



Рис. 1. Изучение временной перспективы

Преобладающее большинство респондентов оценивают прошлое как позитивное (37%), что говорит о более высоком уровне адаптации и способности к интеграции положительных ощущений. Возможно, это связано с более теплыми воспоминаниями, отношением к значимым прошлым событиями в жизни людей, сентиментальному отношению к прошлому. Такое оценивание своего прошлого, как положительного периода жизни, дает чувство идентичности, защищенности, здорового отношения к жизни, способностью к построению близких межличностных отношений. Это свидетельствует о принятии своего прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим личностному развитию.

Оценивание же своего жизненного прошлого как «прошлое негативное» (18%) характеризуется негативной реконструкцией прошлого, где пережитый опыт не используется как необходимый, подкрепляющий ресурс с положительными яркими эмоциональными переживаниями. В силу реконструктивного характера прошлого такие негативные аттитюды могут быть связаны как с действительным переживанием неприятных или травматичных событий в прошлом, так и с негативной реконструкцией нейтральных событий. Межличностные отношения людей с высокими баллами по этой шкале ограничены и зачастую неудовлетворительны. Они не мотивированы работать ради вознаграждения в будущем, но также не получают удовольствия и от своей жизни в настоящем.

Отношение к событиям настоящего времени как чему-то фаталистическому, predetermined, predetermined пережить именно данному человеку, личности (15%) может указывать на то, что люди в среднем и зрелом возрасте более реалистично оценивают риски и последствия военных конфликтов, однако продолжают испытывать некоторую фаталистическую настроенность. Эти люди убеждены в том, что будущее predetermined и не зависит от действий самого человека. Что так же может указывать на преобладания у данного числа выборки

экстернального локуса контроля как склонности приписывать результаты деятельности внешним факторам. Человек убежден, что его успехи и неудачи зависят прежде всего от условий окружающей среды, поведения других, случайности, везения-невезения. Так же это может говорить об отсутствии сфокусированной временной перспективы и особом защитном механизме личности. Большинство же респондентов к своему «настоящему» относятся внимательно, серьезно, избегая лишних рисков во времени и жизни, стараясь предвидеть и взвешивать будущие последствия. Направленность на получение удовольствия от жизни в «гедонистическом настоящем», без сожалений и последствий в условиях военных действий, становится опасным из-за возможных неконтролируемых, импульсивных действий, поиска новых ощущений, что в данном периоде является не (4%).

В обстановке военных действий более важным становится развитие способности предвидеть и взвешивать будущие последствия, а также добросовестность, постоянство, «вера в будущее» как мотивация на достижение будущих целей и вознаграждений. Это может указывать на то, что с возрастом и опытом ориентация на будущее значительно важнее. Это может быть связано с ответственностью за семью, близких, их защитой, и обеспокоенностью за их будущее (26%). Подобная ориентация на достижение поставленных целей приводит к позитивной самооценке, снижению уровня тревоги и импульсивности, к применению активных копинг-стратегий, включая высокий уровень жизнестойкости.

Таким образом, пережитые респондентами сложные жизненные события, связанные с вооруженным конфликтом, привели к значительным трансформациям в оценке жизненной перспективы. Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают, что стрессовые и психотравмирующие события нарушают временную перспективу, искажая восприятие прошлого, настоящего и будущего как единого целостного процесса. В свою очередь, это влияет на будущее планирование событий,

утрату возможности реализации своих целей, формированию фаталистического, предопределенного отношения к своей жизни или чрезмерной фиксации на негативных аспектах пережитого прошлого.

Важным аспектом становится способность личности к восстановлению временной перспективы, что требует активного проживания утраты и включения в адаптационные процессы, направленные на интеграцию нового жизненного опыта. Позитивное представление о будущем наполняет существование личностными смыслами, восполняет чувство идентичности, а ориентация на настоящее (гедонистическое) наполняет ежедневную жизнь молодостью и чувственными радостями. Человек нуждается в гармоничном сочетании этих трех ориентации для того, чтобы полностью реализовать свой потенциал.

В заключении отметим, что изучение временной перспективы личности, оказавшейся в сложных жизненных ситуациях, является актуальным для отечественной психологической науки и требует дальнейших теоретических и эмпирических исследований.

Список литературы

1. Зейгарник, Б. В. Личность и патология деятельности / Б. В. Зейгарник. – Москва : URSS, 2021. – 98 с.
2. Квасова, О. Г. Временная перспектива личности в экстремальной ситуации / О. Г. Квасова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. – №2. – С. 66–71.
3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с.
4. Миско, Е. А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии ЧАЭС / Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 44–52.

5. Сырцова, А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е. Соколова, О. Митина // Психологический журнал. –2008. – №3. – С. 101–109.

6. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 271 с.

7. Zimbardo, P. G. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Journal of personality and social psychology. –1999. – Vol. 77. – P. 1271–1288.

Natalya Epihina

PERCEPTION OF TIME PERSPECTIVE AMONG RESIDENTS OF FRONTLINE TERRITORIES

The article examines the features of the time perspective of residents of frontline territories as a continuous interaction of past experiences, current events, future prospects, and plans, which is based on the individual characteristics of a person who has experienced an armed conflict.

Keywords: time perspective, difficult life situation, experience of an armed conflict.

Изосимова Снежана Александровна,
м.н.с., ФГБНУ «ИПФИ», г. Донецк
izosimova.snezhana@mail.ru

Пигуз Валентина Николаевна,
н.с., заведующий компьютерно-информационным отделом,
ФГБНУ «ИПФИ», г. Донецк
izosimova.snezhana@mail.ru

Ивашко Кристина Сергеевна,
м.н.с., ФГБНУ «ИПФИ», г. Донецк
izosimova.snezhana@mail.ru

Ковалева Ксения Витальевна,
м.н.с., ФГБНУ «ИПФИ», г. Донецк
izosimova.snezhana@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ И БЕЗМЕДИКАМЕНТОЗНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЕМОГО В УСЛОВИЯХ ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА

В работе анализируется роль компьютерной интеллектуальной системы диагностики психоэмоционального состояния личности, разработанной сотрудниками ФГБНУ «Институт проблем искусственного интеллекта» в рамках НИР «Разработка теоретических основ и компьютерных интеллектуальных технологий диагностирования и безмедикаментозной саморегуляции психоэмоциональных состояний личности» в качестве методологической базы для проведения научных исследований в области психологии образования.

Ключевые слова: психология образования, компьютерная интеллектуальная система диагностики, информационная психотравма, анализ ситуации, биопсихосоциальный подход, релаксация.

Цифровизация личности – психоэмоциональный аспект. Современная социотехнологическая среда требует развития нового цифрового типа личности, базирующегося на расширенном «Я». Интеграция цифровых технологий в когнитивную и социальную системы человека порождает «цифровое расширение» личности [1]. Сегодня человек живет во многих реальностях, причем в сети Интернет многие проводят значительно больше времени, чем в реальности. Также индивидуум регулярно взаимодействует со многими неживыми предметами: чат-ботами, виртуальными помощниками, общается в соцсетях, – гиперподключенность к Интернету, порождающая смешанную реальность, требует инновационного развития и от человеческой личности. Таким образом теоретико-методологический подход, согласно культурно-исторической концепции теории развития человеческой психики, разработанной Л.С. Выготским, включает в себя естественно-научную, классическую и гуманитарную концепции и является теоретической базой для исследования особенностей инновационной цифровой реальности эмоционального искусственного интеллекта.

Современное поколение – свидетели перехода от аналогового мира к цифровому, современный человек – активный участник процесса изменения образа жизни под влиянием технического прогресса. Что привело к бурному росту цифровых пространств, порождающих новые формы взаимодействия между их участниками. В результате чего такие предметы, как смартфон, айфон, компьютер, ноутбук и т.п. стали обычными и привычными частями жизни. Однако, дело в том, что у различных поколений данные формы не только соседствуют, но и постоянно дополняются, замещаются новыми, т.е. конкурируют между собой, что и является процессом цифровой социализации. Причем особенно активно данный процесс отражается у детей и подростков – «передового отряда человечества по освоению цифровых технологий» [2].

У. Бронфенбреннер, родоначальник теории экологических систем и последователь социальной концепции психического развития личности Л.С. Выготского, кроме взаимосвязи между личностью и 4, ранее известными системами: микро-, мезо-, экзо- и макро-, выделил еще одну – техносистему. Ее составляющими является масса компьютерных цифровых систем и программ, сред и платформ и является результатом изменения экосистемы человечества в условиях современных цифровых трансформаций [3]. На данный момент именно техносистема формирует взаимодействие ребенка с окружающим миром, влияет на процесс его социальной адаптации, т.е. формирует его как личность. Поэтому данный процесс у современного молодого поколения происходит по иному пути, нежели у его предшественников.

М. Маклюэн отмечает, что именно техносистема стала важной частью экологии современного человека, при этом способ передачи информации не менее важен чем ее смысловая наполненность (контент). Техносистема сегодня – не просто набор технических средств и программ, а активный интерфейс индивидуума, подключенного к Интернету, и является многофункциональным личностным инструментом, обеспечивающим связь человека с окружающим миром. Это своеобразный мост, связующее звено, объединяющее сегодня две реальности существования человека – онлайн и офлайн, в результате чего является смешанной (совмещенной) реальностью мира современного индивидуума [4].

Однако, необходимо также обратить внимание на нешуточную угрозу аспекта персонализации современного общества. Как пишет д.т.н. О. Соловьев, можно представить общество оцифрованной на 100% реальности. Где дети не ходят в школу и не контактируют со сверстниками и окружением в реальности, а существуют в оцифрованной VR-реальности. Т.е. общаются исключительно с аватарами друзей и родителей. Студенты вместо посещения пар в реальном времени, «закачивают» в мозг и память

знания напрямую. Либо постоянно участвуют в бесконечных игровых квестах онлайн [5]. Из вышесказанного возникает закономерный вопрос – получится ли из данного супа максимально авторизированных личностей аутентичный народ, обладающая собственной индивидуальностью нация или страна, обладающая способностью самозащиты от угроз внешнего и внутреннего плана, не говоря уже о возможности реализации крупных научных проектов?

В основе персонализации обучения лежит методология философии экзистенциализма: обучающийся – не объект, а субъект обучения. Именно человек принимает решение и несет ответственность за то, каким дисциплинам и в какой форме он будет учиться. Человек ставит перед собой цель обучения, далее индивидуально выбирает пути ее достижения, соответствующие его личным качествам и опыту. В идеале, образовательная программа должна помочь обучающемуся достичь этих целей. Таким образом, краеугольным камнем персонализации обучения является самоорганизация и самодисциплина обучающегося.

Из вышесказанного приходим к следующим выводам: 1. Без цифровой социализации процесс социальной социализации современной личности невозможен. 2. Использование цифровых технологий в современной жизни видоизменяет личность, ее когнитивную и социальную системы в реальности. 3. Трансдисциплинарный подход к концепции «смешанной реальности» на данный момент не разработан до конца и требует дальнейшего уточнения и рассмотрения.

Компьютерная интеллектуальная система диагностики и саморегуляции психоэмоционального состояния личности. Компьютерная интеллектуальная система диагностики и саморегуляции психоэмоционального состояния личности (далее КИСДИС), разработанная сотрудниками ФГБНУ ИПИИ, представляет собой web-приложение, предназначенное для сбора в онлайн-режиме, накопления и анализа

информации о психологическом состоянии респондентов (пациентов под наблюдением врача, любых пользователей, желающих пройти диагностику по собственной инициативе), а также коррекции эмоционального состояния немедикаментозными средствами. Может применяться также для планирования и проведения научных исследований в области психологии [6-8].

В 2025 г. система была апробирована экспериментально: контингент обследуемых лиц составил 65 респондентов в возрасте от 18 до 69 лет, проживающих на территории проведения специальной военной операции (Донецкая Народная Республика, далее ДНР), но не принимавших непосредственного участия в боевых действиях, а также не состоявших на военной службе.

Для достижения цели и решения поставленных задач разработанная программа исследовательского эксперимента включала 3 этапа: 1) проведение комплексного психодиагностического исследования при помощи разработанной сотрудниками ФГБНУ ИПИИ компьютерной интеллектуальной системы диагностирования психоэмоционального состояния личности отобранных по критериям включения 65 респондентов; 2) статистическая обработка полученных результатов исследования. Изучение выявленных особенностей психоэмоционального реагирования личности на стрессовую ситуацию, а также адаптационных ресурсов организма человека в условиях хронического стресса военного времени; 3) на основании полученных в ходе эксперимента данных разработка рекомендаций по немедикаментозной саморегуляции психоэмоционального состояния респондентов, находящихся в состоянии дистресса, направленных на коррекцию текущего эмоционального состояния личности респондента [9].

Инновационный аспект системы разрабатывается в разделе «Эксперименты», включающем элементы аудио- и визуального воздействия:

картины природы, музыкальные композиции разных жанров – классика, блюз, электронная музыка, колыбельные для детей и пр. Также в систему включен тест для распознавания эмоций зарегистрированным пользователем в соответствии с загруженными в базу данных системы иллюстрациями.

Также в системе задействована вербальная терапия – библиотерапия (стихотерапия). А также аудиотерапия (звуки природы): шум дождя, пение птиц, шум моря. Что позволяет респонденту самостоятельно избирать путь немедикаментозной коррекции личного психоэмоционального, основываясь на собственных внутренних ощущениях и в зависимости от конкретной стрессовой ситуации.

Кроме того, интеллектуальная компьютерная система диагностики путем специально подобранных тестов дает возможность тренировки концентрации внимания, сосредоточенности, гибкости когнитивного мышления. Что является базой для предотвращения возрастных изменений в тканях головного мозга, а также является прекрасной нейропрофилактикой.

Каждый зарегистрированный пользователь автоматически становится обладателем личной страницы с результатами пройденных тестов, которые сохраняются в базе данных системы. Таким образом, как у пользователя, так и у курирующего специалиста (при необходимости), есть возможность оперативно получить объективную картину психоэмоционального состояния тестируемого, сформированную на протяжении определенного периода времени. В системе также присутствует блок тестов, рекомендованных респонденту к прохождению. Также зарегистрированный пользователь может оставить свои предложения по улучшению рабочих функций системы в специальном разделе «Замечания».

Заключение. Современность бросает процессу обучения настоящий вызов – необходимость органичного слияния и взаимодействия двух форматов образования – онлайн и офлайн. В этом заинтересованы, прежде всего государство и будущий работодатель, а также учреждения образования

и, конечно, сам обучаемый. Лучшая государственная стратегия в данном случае – сохранение здорового консерватизма на начальном и среднем школьном уровне обучения.

При этом отдельного внимания требует следующий момент: хотя диагностика психоэмоционального состояния обучаемого и персонализация обучения требуют обширного сбора пользовательских данных, но это обязывает образовательное учреждение с максимальной ответственностью и осторожностью относиться к собранным БД обучаемых, соблюдать необходимый баланс между персонализацией и конфиденциальностью. В обязательном порядке должны соблюдаться законы и нормативные акты о конфиденциальности.

Неоспоримым достоинством системы является то, что она предназначена как для коллективного, так и для индивидуального пользования. Позволяет любому пользователю, заинтересованному в нормализации своего психофизиологического и психоэмоционального состояния, осуществить данную коррекцию без особых усилий и напряжения. Позволяет разгрузить мозг и психику обучаемого от негативных воздействий окружающей среды, полагаясь при этом на естественные возможности человеческого организма и нервной системы, без медикаментозного вмешательства. Кроме того, использование компьютерной системы способствует использованию интеллектуальных компьютерных технологий в более глобальных, индивидуальных, личностных масштабах.

Из вышесказанного следует вывод: главной задачей моделирования действующих компьютерных психодиагностических систем является моделирование экспертных рассуждений психологов «путем эксплицирования интерпретационных схем психодиагностических методик для формирования базы психодиагностических знаний, которая станет их основой, реализующей компьютерное заключение по результатам тестирования» [1–3]. По сути, задача, стоящая перед компьютерными

психодиагностическими системами, обучение компьютера созданию психодиагностического заключения по результатам тестирования, как это делает специалист-психолог. Однако, проблема в том, что экспертные знания обладают интуитивным, неосознанным, трудно вербализируемым характером. Главной задачей построения модели интерпретации тестовых данных является задача четкого формулирования и выявления интерпретационных схем. Также трудности заключаются в способах извлечения и структурирования знаний эксперта-психолога, с последующей подачей их в форме, воспринимаемой интеллектуальной компьютерной системой диагностики.

На сегодняшний день ни одна психодиагностическая система не может полностью описать человека и быть достаточной для успешной терапии. Компьютерная система диагностики и саморегуляции, разработанная сотрудниками ФГБНУ ИПИИ, представляет собой эффективный подход, объединяющий многочисленные возможности психотерапии и позволяющий единовременно работать на различных уровнях: сознательное и бессознательное; тело и психика (эмоции); прошлое, настоящее и будущее; вне зависимости от возрастной группы; коллективно или индивидуально [10].

Список литературы

1. Бондарчук, В. В. Система психодиагностики и саморегуляции «Диагностика психоэмоционального состояния. Безмедикаментозная саморегуляция» (сайт) [Электронный ресурс] / В. В. Бондарчук, Н. М. Кравченко, Т. Д. Ключанова, К. В. Ковалева. – Режим доступа: <http://psydiag.guideidn.ru/home> (дата обращения: 14, 21-25.01; 03-07, 19-26.02; 03-07.03.2026 г.)
2. Боев, И. В. Символдрама: коррекция личностных и поведенческих нарушений / И. В. Боев, Я. Л. Обухов; М-во здравоохранения и социал. развития, Ставроп. гос. мед. акад. (СтГМА), Гос. учреждение

Клиника погранич. состояний СтГМА. – Ставрополь : Сервисшкола, 2009. – 167 с. – ISBN 978-5-93078-664-4.

3. Био-психо-социо-духовный подход в работе с травмой и посттравматическим стрессовым расстройством : монография / А. М. Карпов и др. – Казань : ИД «МеДДоК», 2024. – 148 с. – ISBN 978-5-907770-65-2

4. Ивашко, К. С. Теоретические аспекты диагностики и саморегуляции психоэмоциональных состояний личности / К. С. Ивашко, С. А. Изосимова, В. Н. Пигуз, К. В. Ковалева // Журнал «Проблемы искусственного интеллекта». – 2025. – №1 (36). – С. 58–67. – ISSN 2413-7383. DOI 10.24412/2413-7383-58-67.

5. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн. – Москва : Кучково поле, 2007. – 358 с.

6. Нурмуханбетова, А. А. Влияние образа жизни на формирование иммунодефицитного состояния [Электронный ресурс] / А. А. Нурмуханбетова // Вестник КАЗНМУ. – 2012. – № 2. – С. 28–29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obraza-zhizni-na-formirovanie-immunodefitsitnogo-sostoyaniya/viewer> (дата обращения: 16.02.2026).

7. Сальников, И. С., Изосимова, С. А., Пигуз, В. Н., Ивашко К. С. Психоэмоциональное реагирование личности в условиях хронического стресса военного времени / И. С. Сальников, С. А. Изосимова, В. Н. Пигуз, К. С. Ивашко // Российский научный журнал «Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований». – 2025. – № 1(17). – С. 47–55. – DOI: 10.24412/1994-3776-2025-1-47-55. ISSN 1994-3776.

8. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и эволюция психики [Электронный ресурс] / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 431–450. – DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450. – Режим доступа: <https://psy->

обращения: 24.02.2026)

9. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

10. Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. – Housand Oaks, CA: Sage Publ. – 306 p.

Snezhana Izosimova, Valentina Piguz,

Kristina Ivashko, Kseniya Kovaleva

COMPUTER INTELLIGENT SYSTEM FOR DIAGNOSTICS AND NON-MEDICAMENTAL SELF-REGULATION OF PSYCHOEMOTIONAL CONDITIONS OF STUDENTS UNDER CHRONIC STRESS

The paper analyzes the role of a computer-based intelligent system for diagnosing a person's psychoemotional state, developed by the Institute of Artificial Intelligence Problems as part of the research project "Development of Theoretical Foundations and Computer-Based Intelligent Technologies for Diagnosing and Non-Drug-Based Self-Regulation of a Person's Psychoemotional States," as a methodological basis for conducting scientific research in the field of educational psychology.

Key words: educational psychology, computer-based intelligent diagnostic system, information psychotrauma, situation analysis, biopsychosocial approach, and relaxation.

Кагермазова Лаура Цраевна,
д-р психол. наук, профессор, профессор РАО
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет», г. Грозный
laura07@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ «ДЭЙДРИМЕРОВ» КАК ФОРМА ДЕЗАДАПТАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Несмотря на растущий интерес к феномену навязчивых грёз (НГ) в молодежной среде, остаётся недостаточно изученной роль диссоциативных процессов как ключевого механизма, лежащего в основе глубокого и продолжительного погружения в фантазийную реальность. Этим обусловлена актуальность данного исследования. Целью исследования является эмпирическая проверка гипотезы о наличии положительной связи между выраженностью навязчивых грёз и уровнем диссоциативных состояний, дезадаптации, в частности деперсонализации-дереализации. Результаты подтверждают, что интенсивная погруженность в навязчивые грёзы связана с развитием устойчивых диссоциативных состояний, определенными формами дезадаптации, отличается от процесса нормального фантазирования преимущественно шириной спектра диссоциативных симптомов, а не только тяжестью и силой их проявления.

Ключевые слова: навязчивые грёзы, формы дезадаптации, дезадаптивная мечтательность, диссоциация, деперсонализация, дереализация, диссоциативные расстройства.

Навязчивые грёзы (НГ, дезадаптивная мечтательность, ДМ) – это яркая, обширная и сложноорганизованная фантазийная активность, включающая в себя отрыв от реальности в пользу интенсивного эмоционального взаимодействия с полноценными альтернативными реальностями (Soffer-Dudek, Somer, Spiegel, et al., 2025) [7].

Эли Сомер выделил ряд характерных для навязчивых грёз особенностей, которые отличают этот феномен от иных видов фантазийной деятельности (грёзы наяву, блуждания разума, низкий когнитивный темп и т.д). Согласно данным Эли Сомера, люди, имеющие навязчивые грёзы, замечают свою склонность к ним ещё в детстве, причём детская травма или высокая социальная тревожность могут выступать предикторами ДМ, если наблюдается высокая потребность или даже зависимость от мечтаний (Somer, Herscu, 2017) [6].

В исследовании М.В. Алаевой и А.Н. Вардиной говорится о том, что у дэйдримеров (людей с навязчивыми грёзами) может возникать привязанность к придуманным ими персонажам и сюжетам, так как они компенсируют неудовлетворённые желания и потребности из реального мира (Алаева М. В., Вардина А. Н., 2025). [1] Таким образом, чувство одиночества или социальной несостоятельности может быть компенсировано в грёзах в виде сюжетов о счастливой семье, обширной компании друзей или достижении социального признания (Бахман С. С., 2023) [2].

Под диссоциацией понимается бессознательное расщепление психических процессов на различные составляющие и последующее нарушением интеграции психических функций (Коган Б. М., 2023). [5]. Диссоциативному состоянию свойственны кратковременные изменения мышления, искажения ощущения протекания времени, отстранение от эмоций и чувств, нарушения восприятия образа собственного тела и окружающей реальности, как следствие, потеря контроля над поведением.

Таким образом, взаимосвязь навязчивых грёз с диссоциацией может быть объяснена нами через процесс развёртывания фантазийной деятельности, описанный Т.Н. Савченко и О.И. Теславской. В процессе интенсивного и продолжительного фантазирования происходит структурное расщепление сознания — собственно диссоциация. Погружаясь в мир детализированных и эмоционально насыщенных грёз, индивид временно отчуждается от актуальных переживаний и внешней реальности, что ведет к формированию двух относительно автономных потоков сознания. Фантазирование, в котором субъект максимально удален от реальности и перенесен в сферу неосуществимых, но желаемых представлений, по своей сути запускает диссоциацию мышления, характеристики дезадаптации (Дякина Н. В., 2022) [4].

Выборка состоит из 50 человек и представлена как юношами, так и девушками ($n_{\text{ж}}=38$; $n_{\text{м}}=12$). Возраст участников колеблется от 18 до 30 лет. Средний возраст респондентов составил 22,4 года ($SD=4,1$ года).

В ходе исследования для диагностики изучаемых характеристик применялись следующие методики: шкала навязчивых грёз, MDS-16. Эта методика измеряет яркость выраженности навязчивых грёз в соответствии с авторским пониманием границ нормы (Somer, 2016) [6]; шкала диссоциации, DES. Эта шкала является как диагностическим, так и исследовательским инструментом для измерения и оценки выраженности диссоциативных состояний и переживаний (Богданова М. В., 2015) [3]; шкала деперсонализации Нуллера. Методика оценивает тяжесть и массивность проявлений деперсонализации и дереализации (видов диссоциативного состояния).

Оценка нормальности распределения проверялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, согласно результатам, распределение по каждой шкале отклоняется от нормального. Для исследования взаимосвязи между выраженностью навязчивых грёз и уровнем диссоциативных состояний был

использовал коэффициент корреляции Спирмена. Для оценки того, насколько различаются уровни диссоциации (в том числе деперсонализации и дереализации) у респондентов с разным уровнем выраженности навязчивых грёз, был использован U-критерий Манна-Уитни.

Были выявлены статистически значимые различия в уровне диссоциации у респондентов с разной выраженностью НГ: люди с низким уровнем, не выходящим за пределы нормы, демонстрируют более низкий уровень диссоциации. Значимые различия с показателем тяжести деперсонализации получены не были, однако таковые выявлены с показателем массивности. Мы можем сделать вывод, что люди с низким и высоким уровнем навязчивых грёз не отличаются по интенсивности или глубине переживания отдельных симптомов деперсонализации. То есть, сила (тяжесть) переживания конкретного признака деперсонализации может быть схожей в обеих группах. Люди с низким уровнем грёз могут испытывать отдельные переживания так же тяжело и остро, как и люди с высоким уровнем, но сталкиваются с этим реже. Наличие значимых различий по показателю массивности может означать, что высокий уровень выраженности грёз проявляется в одновременном «включении» большого количества признаков диссоциации (деперсонализации), а также в более широком распространении этих признаков на большее количество сфер личности. Таким образом, у людей с чрезмерной мечтательностью деперсонализация проявляется не всегда сильнее, но определённо шире, чем у людей с нормальным уровнем грёз. Иными словами, чрезмерная мечтательность приводит к тому, что диссоциативные процессы проявляются не «глубже», а «шире», затрагивая больше аспектов самовосприятия и сознания.

Список литературы

1. Алаева, М. В. Навязчивые грезы как механизм психологической защиты / М. В. Алаева, А. Н. Вардина // Интеграция науки и образования в

XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции (Саранск, 20 марта 2025 года). – Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2025. – С. 12–16.

2. Бахман, С. С. Дезадаптивная мечтательность / С. С. Бахман // *Scientist (Russia)*. – 2023. – Т. 1. – № 23. – С. 77–79.

3. Богданова, М. В. Деперсонализация как защитно-адаптационный механизм, направленный на сохранение эго-идентичности / М. В. Богданова, Э. В. Городовых // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – № 11. – С. 61–65.

4. Дякина, Н. В. Диссоциация как защитный механизм при психических травмах / Н. В. Дякина // *Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере: онтогенетически ориентированные*. – 2022. – С. 99–111.

5. Коган, Б. М. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии / Б. М. Коган, Т. Е. Семина // *Системная психология и социология*. – 2010. – № 2. – С. 43–52.

6. Somer, E., Soffer-Dudek, N., & Ross, C. A. (2017). The Comorbidity of Daydreaming Disorder (Maladaptive Daydreaming). *The Journal of nervous and mental disease*, 205(7), 525–530. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000685>

7. Maladaptive daydreaming should be included as a dissociative disorder in psychiatric manuals: position paper . *Br J Psychiatry*. 2025 Apr; 226(4) : 238-242. doi: 10.1192/bjp.2024.279.

Laura Kagermazova

CHARACTERISTICS OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF "DAYDREAMERS" AS A FORM OF MALADJUSTMENT IN YOUTH

Despite the growing interest in the phenomenon of obsessive daydreaming (OD) among young people, the role of dissociative processes as a key mechanism underlying deep and prolonged immersion in fantasy reality remains understudied. This determines the relevance of this study. The aim of the study is to empirically test the hypothesis of a positive relationship between the severity of obsessive daydreaming and the level of dissociative states and maladjustment, particularly depersonalization-derealization. The results confirm that intense immersion in obsessive daydreaming is associated with the development of persistent dissociative states and certain forms of maladaptation, and differs from normal daydreaming primarily in the breadth of the spectrum of dissociative symptoms, not just in the severity and intensity of their manifestation.

Keywords: obsessive daydreaming, forms of maladaptation, maladaptive daydreaming, dissociation, depersonalization, derealization, dissociative disorders

УДК 378.011.3 – 051: 159.9: 005.336

Ковалева Антонина Валериевна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТАТУСАМИ И ТИПАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи профессиональной идентичности и стрессоустойчивости у студентов. Выборку составили 225 респондентов. Используются методики изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), опросник профессиональной идентичности студента (У.С. Родыгина), методика оценки стрессоустойчивости (Ю.В. Щербатых).

Установлено, что сформированная идентичность и активная позиция с положительными эмоциями выступают ресурсными факторами стрессоустойчивости, тогда как состояние моратория и пассивные типы идентичности сопряжены с повышением итоговой стрессочувствительности и психосоматических проявлений. Выявлены значимые корреляционные связи между исследуемыми параметрами.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, стрессоустойчивость, статусы идентичности, типы идентичности, студенты, самоотношение, копинг-стратегии, корреляционный анализ.

Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к психологическим ресурсам личности. Период обучения в вузе совпадает с сенситивным этапом профессионального самоопределения, когда формируется профессиональная идентичность – важнейший личностный конструкт, определяющий отношение к будущей профессии и траекторию профессионального развития. Одновременно студенты сталкиваются с интенсификацией учебных нагрузок, экзаменационным стрессом и необходимостью совмещения учебы с работой, что актуализирует проблему стрессоустойчивости. Противоречие между объективной потребностью в высокой стрессоустойчивости и несформированностью идентичности у части обучающихся обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель данной работы заключается в выявлении и описании различий в показателях стрессоустойчивости у студентов с разными статусами и типами профессиональной идентичности. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) проведение теоретического анализа понятий «профессиональная идентичность» и «стрессоустойчивость»;
- 2) эмпирическое изучение статусов и типов идентичности в студенческой выборке;

3) сравнение показателей стрессоустойчивости в группах с разной идентичностью; установление характера корреляционных связей между изучаемыми переменными.

Профессиональная идентичность рассматривается в русле эпигенетического подхода Э. Эриксона как чувство тождественности с профессией и непрерывности профессионального пути [8]. В отечественной психологии значительный вклад в разработку проблемы внесли А.А. Азбель и А.Г. Грецов, которые операционализировали статусную модель идентичности применительно к профессиональной сфере, выделив неопределенную, навязанную идентичность, мораторий и сформированную идентичность [1]. У.С. Родыгина предложила типологию, основанную на сочетании эмоционального отношения (положительные, нейтральные, отрицательные эмоции) и осознанной активности (пассивная, средневыраженная, активная позиция), что позволяет более дифференцированно подойти к анализу профессионального самоопределения [5].

Стрессоустойчивость понимается, вслед за Ю.В. Щербатых, как интегративное свойство личности, характеризующее способность противостоять стрессогенным воздействиям и сохранять продуктивность деятельности. Важными компонентами выступают базовый уровень стрессочувствительности (конституционально обусловленная реактивность) и итоговый показатель, отражающий актуальное состояние под влиянием текущих стресс-факторов, а также копинг-стратегии – конструктивные и деструктивные способы преодоления трудных ситуаций [7].

Исследование проводилось на базе Луганского государственного педагогического университета. Выборку составили 225 студентов 1–5 курсов, из них 203 девушки (90,2%) и 22 юноши (9,8%). Средний возраст респондентов – 18 – 20 лет. Эмпирическое исследование включало три диагностические методики: методику изучения статусов профессиональной

идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), позволяющую определить выраженность неопределенной, навязанной идентичности, моратория и сформированной идентичности; опросник профессиональной идентичности студента (У.С. Родыгина), диагностирующий эмоциональное отношение, осознанную активность и итоговый тип идентичности; методику оценки стрессоустойчивости (Ю.В. Щербатых), включающую показатели базовой и итоговой стрессочувствительности, обстоятельства, усложнение, психосоматику, деструктивное и конструктивное преодоление.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием описательной статистики, критерия Крускала-Уоллиса для сравнения трех и более независимых групп и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Перейдем к более детальному рассмотрению полученных результатов исследования.

Так, анализ распределения статусов профессиональной идентичности по методике Азбель-Грецова показал, что сформированная идентичность с сильно выраженным уровнем характерна для 66,67% респондентов, тогда как средний уровень сформированности диагностирован у 14,22%, выше среднего – у 11,56%, ниже среднего – у 5,33%, слабо выраженная – у 2,22%. Статус моратория (кризис выбора) имеет средний уровень выраженности у 28% студентов, ниже среднего – у 49,33%, слабо выражен у 19,11%. Неопределенная идентичность преимущественно выражена слабо (66,7%) или ниже среднего (24,44%), а навязанная идентичность в 89,78% случаев имеет слабую выраженность, что свидетельствует об относительном благополучии выборки в плане свободы профессионального выбора (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Результаты дескриптивного анализа по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов)

Уровень выраженности	Слабо выраженная (%)	Ниже среднего (%)	Средний уровень (%)	Выше среднего (%)	Сильно выраженная (%)
Неопределенная	66,7	24,44	7,56	1,33	0
Навязанная	89,78	8,44	1,78	0	0
Мораторий	19,11	49,33	28	3,56	0
Сформированная	2,22	5,33	14,22	11,56	66,67

По опроснику У.С. Родыгиной получены следующие результаты. В структуре эмоционального отношения преобладают положительные эмоции (62,22%), нейтральные эмоции характерны для 23,56%, отрицательные – для 14,22%. Осознанная активность проявляется преимущественно в активной позиции (70,67%), средневывраженная активная позиция диагностирована у 20,89%, пассивная позиция – у 8,44%. Распределение по девяти типам идентичности выявило доминирование Типа 9 (активная позиция, положительные эмоции) – 55,56%. Значимыми также являются Тип 8 (активная позиция, нейтральные эмоции) – 11,56%, Тип 5 (средневывраженная активная позиция, нейтральные эмоции) – 9,78%, Тип 4 (средневывраженная активная позиция, отрицательные эмоции) – 7,11%. Тип 3 (пассивная позиция, положительные эмоции) в выборке отсутствует полностью (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Результаты дескриптивного анализа по опроснику профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгина)

Эмоциональное отношение (%)	Положительные эмоции	62,22
	Отрицательные эмоции	14,22
	Нейтральные эмоции	23,56
Осознанная активность (%)	Позиция активного отношения	70,67
	Позиция пассивного отношения	8,44
	Средневывраженная активная позиция	20,89
Тип 1 (%)	Пассивная позиция, отриц. эмоции	5,33
Тип 2 (%)	Пассивная позиция, нейтральн. эмоции	2,22

Тип 3 (%)	Пассивная позиция, положит. эмоции	0
Тип 4 (%)	Средневыраж. акт. позиция, отриц. эмоции	7,11
Тип 5 (%)	Средневыраж. акт. позиция, нейтр. эмоции	9,78
Тип 6 (%)	Средневыраж. акт. позиция, полож. эмоции	5,78
Тип 7 (%)	Активная позиция, отриц. эмоции	2,67
Тип 8 (%)	Активная позиция, нейтр. эмоции	11,56
Тип 9 (%)	Активная позиция, полож. эмоции	55,56

В ходе эмпирического исследования уровня стрессоустойчивости с использованием методики Ю.В. Щербатых был проведен анализ по семи основным шкалам: базовый и итоговый показатели стрессочувствительности, а также влияющие на них факторы — восприятие объективных обстоятельств, склонность к усложнению ситуаций, выраженность психосоматических реакций, а также предпочтение деструктивных или конструктивных стратегий преодоления стресса.

Результаты описательной статистики по всей выборке показывают, что среднее значение базового показателя стрессочувствительности составило 90,2 балла при стандартном отклонении 25,6, что указывает на умеренную вариабельность исходной чувствительности к стрессорам среди студентов. Итоговый показатель, интегрирующий влияние всех факторов, в среднем равен 72,4 балла ($SD = 32,1$), что говорит о более широком разбросе данных и значительном влиянии индивидуальных стратегий совладания и личностных особенностей на конечный результат. Среди компонентов, формирующих стресс-реакцию, наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкале «Конструктивное преодоление» ($M = 34,5$, $SD = 9,3$), что свидетельствует о доминировании адаптивных копинг-стратегий в выборке. Чуть ниже, но также на значимом уровне, находятся показатели «Обстоятельства» ($M = 26,8$, $SD = 8,4$) и «Усложнение» ($M = 24,3$, $SD = 8,1$), отражающие степень субъективной оценки внешних факторов и склонность к катастрофизации. Наименьшие средние значения зафиксированы по шкалам «Психосоматика» ($M = 21,1$, $SD = 10,2$) и «Деструктивное преодоление» ($M = 22,7$, $SD = 9,8$), что указывает на относительно невысокий уровень

соматических проявлений стресса и неадаптивных форм поведения в исследуемой группе.

Анализ распределения уровней стрессоустойчивости на основе итогового показателя выявил, что подавляющее большинство респондентов (63,6%) демонстрируют средний уровень, что является нормативной характеристикой для данной возрастной группы и свидетельствует о сбалансированности стресс-факторов и ресурсов совладания. Высокий уровень стрессочувствительности, сопряженный с риском дезадаптации, диагностирован у 21,2% испытуемых. Низкий уровень, отражающий высокую устойчивость к стрессу, выявлен у 15,2% выборки (Таблица 3).

Таблица 3

**Результаты дескриптивного анализа по тесту на стрессоустойчивость
(Ю.В. Щербатых)**

Показатель	N	M	SD	Min	Max	Уровень	Интерпретация
Базовый показатель стрессоустойчивости	225	86,19	26,11	11	154	средний	70-100
Итоговый показатель стрессоустойчивости	225	56,53	39,60	0	169	низкий	0-69
Обстоятельства	225	25,53	7,79	5	43	средний	15-30
Усложнение	225	23,75	8,32	5	48	средний	14-25
Психосоматика	225	19,52	11,11	5	50	средний	12,28
Деструктивное преодоление	225	17,52	7,82	5	42	средний	10-22
Конструктивное преодоление	225	34,57	8,60	5	50	средний	23-35

При сравнительном анализе средних значений по полу обнаружены устойчивые различия: девушки демонстрируют более высокие показатели практически по всем шкалам. У них итоговый показатель стрессочувствительности в среднем составил 74,3 балла против 65,8 баллов у юношей. Это сопровождается более высокими оценками внешних

обстоятельств (27,4 против 24,2), склонности к усложнению (24,9 против 22,1), психосоматических проявлений (21,7 против 19,3) и деструктивного преодоления (23,4 против 20,5). При этом у девушек также выше и уровень конструктивного преодоления (35,1 против 32,8), что может указывать на более интенсивное, но и более рефлексивное переживание стресса.

Анализ динамики стрессоустойчивости в зависимости от курса обучения показывает тенденцию к росту итогового показателя от первого к четвертому курсу (с 68,2 до 75,1 баллов), что, вероятно, связано с нарастанием академической нагрузки, профессиональным самоопределением и повышением требований к самостоятельности. На пятом курсе наблюдается некоторое снижение среднего показателя (70,4 балла), что может быть связано с адаптацией к условиям обучения и приближающимся завершением образовательного цикла. Наиболее высокий средний итоговый показатель зафиксирован у студентов магистратуры (78,3 балла), что, вероятно, обусловлено совмещением учебы с профессиональной деятельностью и высокой личной ответственностью (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты дескриптивного анализа динамики по курсам

Курс	N	Базовый (M=SD)	Итоговый (M=SD)	Конструктивное (M=SD)
1	60	88,48 ± 22,70	53,05 ± 35,94	36,25 ± 7, 85
2	64	74,92 ± 24,70	44,02 ± 36,28	33,62 ± 8,79
3	55	97,27 ± 24,89	73,33 ± 38,75	34,24 ± 8,93
4	36	88, 33 ± 27,17	62,53 ± 46,29	34,22 ± 7,83
5	10	75,90 ± 30,17	43,50 ± 27,60	33,60 ± 12,24

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня стрессоустойчивости в студенческой выборке, наличии особенностей стресс-реагирования у юношей и девушек и определенной динамике показателей в процессе обучения. Выявленные тенденции могут быть использованы для разработки адресных программ психологической поддержки студентов.

Показатели стрессоустойчивости по методике Ю. В. Щербатых в целом по выборке характеризуются средним уровнем базовой стрессочувствительности ($M=86,19$; $SD=26,11$) и низким уровнем итоговой стрессочувствительности ($M=56,53$; $SD=39,60$), что указывает на существенное влияние актуального стрессового фона. Конструктивное преодоление находится на среднем уровне ($M=34,57$; $SD=8,60$), деструктивное преодоление – также в пределах средних значений ($M=17,52$; $SD=7,82$). Психосоматические проявления выражены средне ($M=19,92$; $SD=11,11$).

При сравнении групп студентов с разными статусами идентичности выявлены статистически значимые различия. У студентов со сформированной идентичностью итоговая стрессочувствительность значимо ниже ($U=1245,5$; $p<0,01$), а показатели конструктивного преодоления выше ($U=1567,0$; $p<0,05$) по сравнению с группой моратория. Студенты в состоянии моратория демонстрируют наиболее высокие значения итоговой стрессочувствительности ($M=73,33$; $SD=38,75$) и психосоматики ($M=24,56$; $SD=12,34$). Анализ типов идентичности по У. С. Родыгиной показал, что Тип 9 характеризуется максимальными значениями конструктивного преодоления ($M=38,42$; $SD=7,21$) и минимальными – деструктивного ($M=14,33$; $SD=6,12$). Напротив, Тип 1 (пассивная позиция, отрицательные эмоции) и Тип 4 (средневыраженная активная позиция, отрицательные эмоции) имеют наиболее высокие показатели психосоматики ($M=27,89$; $SD=13,45$ и $M=25,67$; $SD=12,89$ соответственно) и деструктивного преодоления.

Корреляционный анализ по Спирмену выявил значимые связи между исследуемыми переменными. Статус моратория положительно коррелирует с итоговой стрессочувствительностью ($\rho=0,41$; $p<0,01$) и психосоматикой ($\rho=0,36$; $p<0,01$). Сформированная идентичность обнаруживает отрицательную связь с итоговой стрессочувствительностью ($\rho=-0,28$; $p<0,05$)

и положительную – с конструктивным преодолением ($\rho=0,32$; $p<0,01$). Тип 9 поУ. С Родыгиной положительно коррелирует с конструктивным преодолением ($\rho=0,53$; $p<0,001$) и отрицательно – с деструктивным ($\rho=-0,31$; $p<0,01$). Типы с пассивной позицией и отрицательными эмоциями (Тип 1 и Тип 4) значимо связаны с показателями психосоматики ($\rho=0,34$; $p<0,01$ и $\rho=0,29$; $p<0,01$ соответственно). Параметры самоотношения также обнаружили корреляции: саморуководство положительно связано с базовой стрессоустойчивостью ($\rho=0,37$; $p<0,01$), а внутренняя конфликтность – отрицательно с итоговой стрессоустойчивостью ($\rho=-0,44$; $p<0,001$).

Анализ динамики по курсам обучения показал, что наиболее высокие значения базовой ($M=97,27$; $SD=24,89$) и итоговой ($M=73,33$; $SD=38,75$) стрессоустойчивости фиксируются на третьем курсе, что совпадает с периодом активного профессионального самоопределения и, вероятно, завершения кризиса идентичности. На втором курсе отмечаются наиболее низкие показатели базовой стрессоустойчивости ($M=74,92$; $SD=24,70$). При этом девушки имеют более высокую базовую стрессочувствительность ($M=87,17$; $SD=26,31$ против $M=77,18$; $SD=22,79$ у юношей) и более выраженную психосоматику ($M=20,51$; $SD=11,28$ против $M=14,50$; $SD=7,69$).

Полученные данные согласуются с теоретическими представлениями о том, что сформированная идентичность выполняет ресурсную функцию, обеспечивая личности чувство определенности, целостности и уверенности в профессиональном будущем. Это способствует выбору конструктивных копинг-стратегий и снижает уязвимость к стрессу. Напротив, состояние моратория, характеризующееся кризисом выбора, неопределенностью и поиском, закономерно усиливает стресс-реагирование и провоцирует психосоматические реакции. Выявленная положительная корреляция моратория с итоговой стрессочувствительностью подтверждает, что период профессионального самоопределения является стрессогенным сам по себе и требует дополнительных адаптационных ресурсов.

Типологический подход У.С. Родыгиной позволяет дифференцировать не только статусную принадлежность, но и эмоционально-оценочный компонент идентичности. Доминирование Типа 9 (активная позиция с положительными эмоциями) в выборке свидетельствует о благоприятной тенденции – большинство студентов осознанно и позитивно относятся к профессиональному развитию. Высокая корреляция этого типа с конструктивным преодолением подтверждает, что оптимальное сочетание активности и позитивного аффекта создает основу для эффективного совладания со стрессом. Напротив, пассивная позиция, особенно, в сочетании с отрицательными эмоциями, формирует уязвимость к стрессу и склонность к соматизации.

Таким образом, мы видим, что проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии взаимосвязи между профессиональной идентичностью и стрессоустойчивостью у студентов. Наиболее благоприятным для сохранения устойчивости к стрессу является сочетание сформированной идентичности (или активной позиции с положительными эмоциями) и высокого уровня конструктивного копинга. Состояние моратория и пассивные типы идентичности сопряжены с риском снижения стрессоустойчивости и роста психосоматических проявлений. Выявлены значимые корреляционные связи между параметрами идентичности, самоотношения и стрессоустойчивости, что позволяет рассматривать профессиональную идентичность как важный личностный ресурс совладания со стрессом.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов психологической службой вуза для профилактики стресса и поддержки студентов в кризисные периоды профессионального самоопределения. Рекомендуется разработка программ психологического сопровождения, направленных на формирование активной профессиональной позиции.

Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным изучением динамики идентичности и стрессоустойчивости на протяжении всего периода обучения, а также с расширением выборки за счет включения студентов разных специальностей и вузов.

Список литературы

1. Азбель, А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности в старшем школьном возрасте / А. А. Азбель // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 20–28.
2. Ермолаева, Е. П. Психология социальной и профессиональной идентичности / Е. П. Ермолаева. – Москва : Институт психологии РАН, 2014. – 208 с.
3. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–98.
4. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – Москва : Смысл, 1993. – 32 с.
5. Родыгина, У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–47.
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
7. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 256 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.

9. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – Vol. 3, No. 5. – P. 551–558.

Antonina Kovaleva

FEATURES OF STRESS RESISTANCE IN STUDENTS WITH DIFFERENT STATUSES AND TYPES OF PROFESSIONAL IDENTITY

The article presents the results of an empirical study of the relationship between professional identity and stress resistance in students. The sample consisted of 225 respondents. The study used methods for studying the status of professional identity (A.A. Azbel, A.G. Gretsov), the Student Professional Identity Questionnaire (U.S. Rodygina), and the Stress Resistance Assessment Method (Yu.V. Shcherbatykh). It has been established that a formed identity and an active position with positive emotions are resource factors for stress resistance, while a moratorium state and passive types of identity are associated with an increase in final stress sensitivity and psychosomatic manifestations. Significant correlations between the studied parameters have been identified.

Keywords: professional identity, stress resistance, identity statuses, identity types, students, self-attitude, coping strategies, correlation analysis.

Кубатина Юлия Анатольевна,
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Луганск
Yula5176@mail.ru

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПСИХОЛОГА, РАБОТАЮЩЕГО
С УЧАСТНИКАМИ СВО И ИХ СЕМЬЯМИ**

В период СВО особое внимание уделяется подготовке психологов, задачей которых является психологическое сопровождение реадаптации комбатантов в социуме. В том числе и формированию у будущих специалистов такого качества как толерантность к неопределенности. Статья содержит результаты исследования особенностей развития толерантности к неопределенности студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности как маркера их профессионального развития.

Ключевые слова: психологическая помощь участникам СВО, требования к личности психолога, профессиональная идентичность студентов-психологов, толерантность к неопределенности психолога-профессионала

Современные исследователи (Е.О. Александров [1], А.Г. Караяни [3], М.М. Решетников [4]) подчеркивают, что сегодня война обрела «психологическое измерение», ее целью становится разрушение «психологической силы врага» [3, с. 8]. Действительно, военные действия содержат в себе множество деструктивных факторов, наносящих урон психическому состоянию бойцов: психофизиологические и эмоциональные

перегрузки, давление пропаганды врага, гражданский характер конфликта, гибель сослуживцев – все это негативно воздействует на моральный дух воинов, снижая их боеспособность и разрушая психическое здоровье, вызывая так называемые «психогенные потери», как указывает А.Г. Караяни [3]. Такой же ущерб военные действия наносят и близким воинов, и еще широкому кругу мирного населения, проживающего на территории военных действий. Это акцентирует необходимость оказания психологической помощи как непосредственным участникам боевых действий – комбатантам, так и гражданскому населению.

Эти новые вызовы предъявляют самые высокие требования к профессионалу-психологу – ему необходимо демонстрировать не только высокий уровень профессиональной компетентности, но и наличие определенных личностных качеств – веры в человеческие силы, уважения к личности другого, чуткости и внимательности, эмпатии и такта, высокого уровня саморегуляции.

Еще одним значимым качеством, необходимым психологу-профессионалу, по нашему мнению, является толерантность к неопределенности, которая помогает человеку сопротивляться нестабильности, неустойчивости ситуации, быстрой смене событий, их нелогичности или размытости, давая ему возможность оставаться целостным и дееспособным. Это обусловлено, во-первых, тем, что толерантность к неопределенности является одним из факторов стрессоустойчивости самого специалиста помогающей профессии, который в ситуации работы с комбатантами и их семьями зачастую сталкивается с последствиями боевой психической травмы и человеческим горем, которое сами обращающиеся пережить не в силах. И психолог должен оказать необходимую помощь, стараясь не разрушиться при контейнировании негативных переживаний, которые ему предъявляются.

При этом психолог сам находится в ситуации со многими неизвестными (новый характер военных действий ставит под сомнение те концепции психологической помощи, которые работали еще полвека назад с ветеранами афганской и чеченской войн), а ситуация зачастую требует немедленного реагирования в условиях повышенной напряженности, ограниченного времени и информации. И психолог, обладая всеми необходимыми компетенциями, опираясь на уже имеющийся опыт, должен быть готов «идти на ощупь» в каждом конкретном случае, что требует от него хорошей профессиональной подготовки.

Во-вторых, формирование толерантности к неопределенности будет одной из основ восстановления психической устойчивости как способности совладать со стрессом самих комбатантов и членов их семей, т.к. по В.П. Зинченко, «личность, толерантная к неопределённости, рассматривает неопределённую ситуацию как возможность выбора, приобретения нового опыта, такая личность не испытывает деструктивной тревоги в неопределённых ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них» [2, с. 11].

Т.е. толерантность к неопределенности должна стать как одной из мишеней в процессе психологической реабилитации и реадaptации комбатантов и членов их семей, так и личностным свойством психолога как условием оказания психологической помощи бойцам и их семьям.

Целью нашего исследования было изучение особенностей толерантности к неопределенности у студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности (как показателя и результата их профессионального развития [5]). Выборку нашего исследования составили 42 студента-выпускника ФГБОУ ВО «ЛГПУ» направления подготовки 37.03.01 Психология. В рамках исследования были использованы методика «Опросник профессиональной идентичности» У.С. Родыгиной и методика

«Шкала толерантности к неопределенности, MSTAT-I» (в адаптации Е.Н. Осина).

При помощи методики У.С. Родыгиной была сделана попытка определить уровень профессиональной идентичности студентов-психологов 4 курса как показателя их сформированности как специалистов. Методика позволяет выявить такие значимые компоненты профессиональной идентичности, как эмоциональное отношение к профессии психолога и деятельную активность в выбранной сфере (Рис. 1).

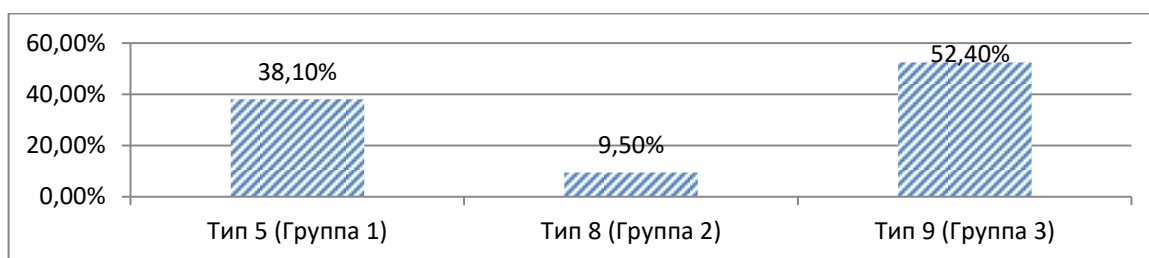


Рис. 1. Доминирующие типы профессиональной идентичности у студентов-психологов 4 курса

Как показал наш эксперимент, выборка разделилась на три неравномерных группы по типу сформированной профессиональной идентичности:

– чуть больше половины (52,4%) опрошенных выпускников показали высокий уровень профессиональной идентичности – их результаты свидетельствуют о наличии у них девятого типа профессиональной идентичности, что говорит об активной позиции студентов в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками, сопровождающейся положительными эмоциями относительно будущей профессии и своей причастности к ней;

– еще 10% студентов продемонстрировали 8 тип профессиональной идентичности, которому также присуща активная деятельностная позиция по

отношению к приобретаемой профессии, однако эмоциональная вовлеченность в нее уже ниже (группа 2);

– и больше трети студентов-психологов показали пятый тип профессиональной идентичности, который свидетельствует о средневыраженной активной позиции студентов-психологов 4 курса, сопровождающейся нейтральными эмоциями относительно будущей профессии, что говорит о недостаточно невысоком уровне развития профессиональной идентичности студентов.

Затем мы рассматривали непосредственно особенности толерантности к неопределенности как необходимого качества специалиста-психолога у студентов с разным уровнем профессиональной идентичности (методика «Шкала толерантности к неопределенности, MSTAT-I», адаптация Е.Н. Осина), взяв для сравнительного анализа группу 1 (тип 5) и группу 3 (тип 9).

На рисунке 2 отражено отношение будущих психологов к выбору модальности ситуации: им более комфортна четкая, понятная, определенная или они наоборот, чувствуют себя более хорошо в неопределенной, размытой ситуации.

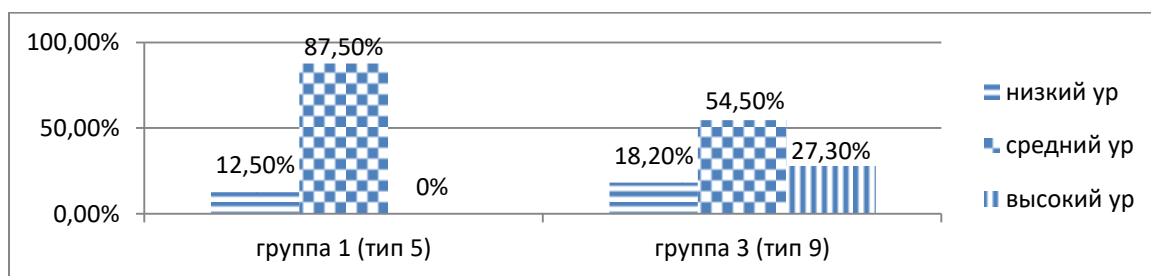


Рис. 2. Предпочтение неопределенности студентами-психологами с разным уровнем профессиональной идентичности

Как видим, несмотря на то, что в группе студентов с 9 типом профессиональной идентичности выявлена небольшая группа опрошенных с избеганием неопределенности (18,2%), в этой же группе практически треть

студентов-психологов склонны к освоению изменений, готовы быстро адаптироваться к переменам и перестроить деятельность в новых условиях, не испытывая при этом сильных негативных эмоций, более оптимистичны и склонны ожидать успеха в будущем. Тогда как большинство студентов группы 1 не склонны выбирать нестандартные, неизвестные ситуации.

Если предыдущая шкала методики говорила о предпочитаемом выборе определенности/неопределенности, то следующая шкала показывает, насколько будущие психологи готовы принять неопределенность как данность (Рис.3).

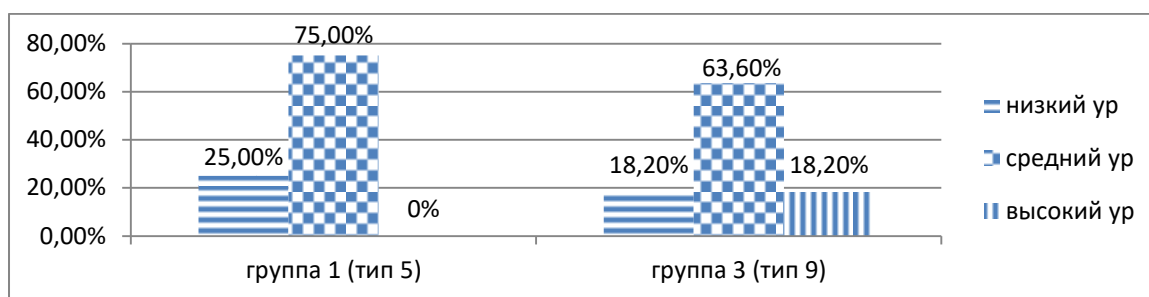


Рис. 3. Принятие неопределенности студентами-психологами с разным уровнем профессиональной идентичности

Здесь, как видим, результаты обеих групп несколько хуже, но тенденция сохраняется: четверти студентов с более низким уровнем профессиональной идентичности сложнее принять перемены, это может вызывать у них сильные негативные эмоции; внутреннее сопротивление; ощущение потери сил и ресурсов. В группе с типом 9 таких испытуемых меньше, при этом практически 1/5 продемонстрировали высокий уровень принятия неопределенности, что может говорить о вере в собственные силы и возможности справиться с вызовами. Этот вывод подкрепляется и результатами студентов обеих групп по шкале отношения к новизне (Рис.4).

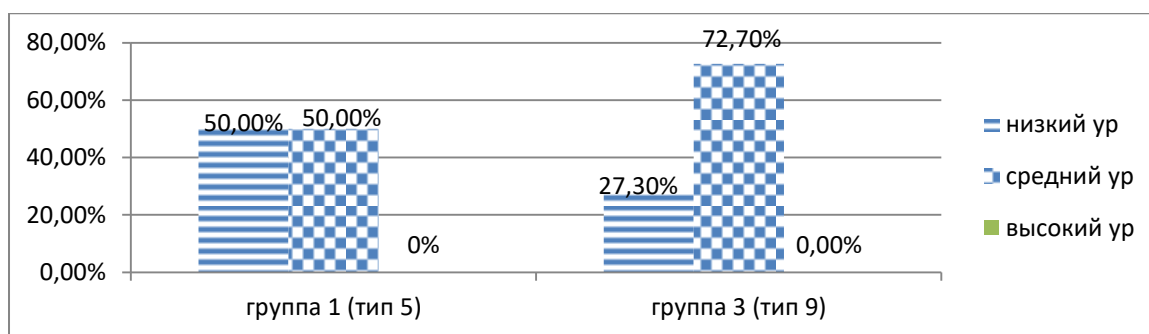


Рис 4. Отношение к новизне студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности

Сразу отметим, что и в группе с высоким уровнем профессиональной идентичности (тип 9), и в группе с более низким (тип 5) студентов с высокими показателями позитивного отношения к новизне не выявлено, т.е. выпускники-психологи в целом достаточно ровно относятся к наличию нового в их жизни. Однако, если студенты с типом 9 в большинстве (72,7%) все-таки более положительно относятся ко всему новому, чувствуют интерес к новизне, то в группе с пятым типом профессиональной идентичности половину опрошенных новизна пугает отсутствием знакомых и понятных алгоритмов действия.

Ситуации неопределенности зачастую сопряжены с необходимостью решать сложные задачи, возможно, это является еще одним пугающим фактором новизны, фрустрирующим группу студентов с более низким уровнем профессиональной идентичности (результаты соответствующей шкалы методики приведены на Рис. 5.

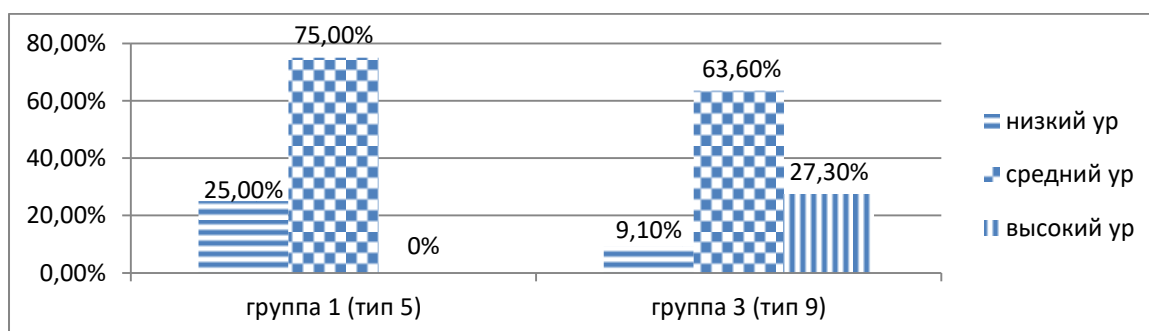


Рис 5. Отношение к сложным задачам студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности

Здесь также явно видно, что студенты с пятым типом профессиональной идентичности менее способны и нацелены на решение сложных задач (четверть опрошенных показали низкий уровень по данной шкале, а с высоким уровнем респондентов не выявлено вовсе), тогда как практически треть студентов-психологов 4 курса с типом 9 демонстрируют ориентированность на достижение цели и уверенность в успешном разрешении проблемных ситуаций.

Наконец обратим внимание на общие показатели толерантности к неопределенности в обеих группах опрошенных (Рис.6).

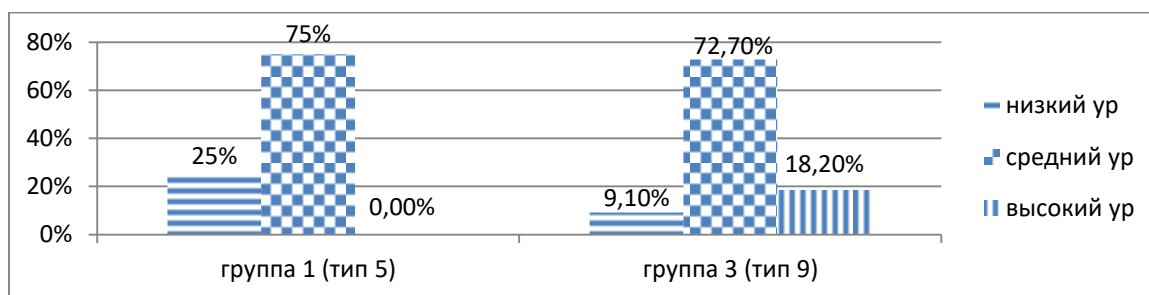


Рис. 6. Общая шкала «Толерантность к неопределенности» студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности

Итак, мы видим, что в группе 1 (тип 5) подавляющее большинство показали средний уровень толерантности к неопределенности, при этом высокий выявлен не был; тогда как в группе 3 (тип 9) у 18,2% испытуемых высокие показатели по толерантности к неопределенности и % испытуемых с низкими уровнем практически в три раза меньше (9,1% против 25%).

Итак, проведенный анализ экспериментальных данных позволяет говорить, что студенты с более высоким уровнем профессиональной идентичности менее травматично переживают ситуацию неопределенности, более стремятся к новизне и готовы гибко реагировать на изменения, они принимают неопределенность как данную реальность, способны ее

выдерживать и готовы в ней действовать, осознают наличие множества возможностей разрешения трудной жизненной ситуации и готовы к их поиску. Именно эти качества психолога-профессионала и затребованы в нынешней ситуации работы с людьми, пережившими травму войны.

Стоит отметить, что многие авторы сходятся во мнении, что в ситуации глобальной неопределенности, которая характеризует современный этап развития истории человечества, основным источником определенности для себя может стать сам человек через формирование собственной устойчивой системы смыслов и ценностей. Это даст ему возможность сопротивляться влияниям извне и оставаться собой, преодолевая любые жизненные кризисы. Следовательно, образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой практических психологов, должны уделять должное внимание вопросу формирования толерантности к неопределенности будущих специалистов. Это должно стать одной из задач их профессионального развития в рамках формирования профессиональной идентичности специалиста-психолога.

Список литературы

1. Александров, Е. О. Психотерапия ПТСР у комбатантов / Е. О. Александров. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 272 с.
2. Зинченко, В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // В кн. А. К. Болотова (ред.), Человек в ситуации неопределенности. – Москва : ТЕИС, 2007. – С. 9–33
3. Караяни, А. Г. Настольная книга военного психолога : практическое пособие / А. Г. Караяни. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 332 с.
4. Решетников, М. М. Психология войны. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей: монография / М. М. Решетников. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 336 с.
5. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МОСУ, 2001 г. – 272 с.

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A PSYCHOLOGIST WORKING WITH PARTICIPANTS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION AND THEIR FAMILIES

During the Special Military Operation, special attention is paid to the training of psychologists whose task is to provide psychological support for combatants' readaptation into society. This includes developing a quality such as tolerance for uncertainty in future specialists. The article contains the results of a study examining the development of uncertainty tolerance in psychology students with different levels of professional identity as a marker of their professional development.

Keywords: psychological support for Special Military Operation participants, requirements for psychologists, professional identity of psychology students, tolerance for uncertainty in professional psychologists.

УДК 159.96:343.9

Ладыга Александр Иванович,
канд. ист. наук, доцент, начальник кафедры государственных и
гражданско-правовых дисциплин, майор полиции
ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Воронеж
kafedra.tigp@bk.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕСТУПНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В представленной статье доказано, что политическим преступлениям присущи два существенных признака: наличие официальных

государственно-властных полномочий и наличие неофициального общественного влияния. Указанные черты существенно повышают общественную опасность личности, антисоциальные характеристики которой органично сочетают в подструктуре установок нигилистические, эгоцентрические экзистенциальные образования, продуцирующие криминальную активность с применением инструментов политического влияния. Понять и предупредить, в определенной мере, деятельность политических преступников призвана предложенная авторская типология, выработанная на основе анализа современного социально-психологического пространства.

Ключевые слова: политическая преступность, социально-психологическое пространство, типология.

На протяжении жизни одного поколения людей эры постмодерна научная картина мира меняется многократно. Это свойство современной социодинамики отражается как на институциональных составляющих общественного прогресса, так и на его мировоззренчески-ориентированных компонентах. Более острыми становятся эффекты аномии, продуцируемые культурными противоречиями поколений, а интенсифицированные глобализационные тренды конфликтуют с принципиальными позициями в публичном управлении, которые все чаще оказываются неспособными дать адекватный ответ угрозам, в том числе и криминогенного характера. Следовательно, возникает насущная проблема в межотраслевом, межсистемном упорядочении существующих знаний, их синхронизации, адаптации под общественные запросы в решении комплексных задач, таких, например, как эффективное противодействие преступности.

Поскольку типология преступников напрямую зависит от их криминологически значимых качеств, то при ее осуществлении должны учитываться факторы как внутреннего, так и внешнего свойства. Однако они

далеко не исчерпаны исключительно развитостью политического сознания, местом политических целей в структуре преступного целеполагания, а также способом криминальной активности. Учитывая это, считаем возможным предложить вариант типологии политических преступлений, который, по нашему мнению, в определенной степени устраняют выявленные недостатки.

1. В зависимости от особенностей ведущего мотива в механизме политического преступления:

а) идейный тип, которому свойственно совершение политического преступления исключительно на идеологической основе, по твердому убеждению. В свою очередь, в этом типе можно выделить несколько подтипов:

– по социальной оценке преступной деятельности: условно идейно-позитивный – совершает преступление, которое одобряется большинством общества, например, покушение на жизнь тирана; условно идейно-негативный – совершает преступление, не имеющее одобрения у большинства общества, например, приказ о разгоне демонстрантов с применением огнестрельного оружия;

– по стойкости и глубине политико-идеологических составляющих в направленности личности: идеолого-здравомыслящий, который способен к критической оценке собственных взглядов под влиянием внешней среды и взвешенных аргументов. Вместе с тем, совершает политическое преступление, не решаясь начать системные изменения в объекте политического управления; идеолого-фанатичный – не приемлет критики идеологии, составляющей базовый компонент его направленности. Совершает преступление для утверждения идеологических целей, криминальная активность рассматривается как допустимое средство для достижения «высокой» цели [4, с. 128];

– по характеру идеологической основы преступного поведения можно выделить: светско-идеологический тип, основан на философском

мировоззрении в понимании политических отношений; религиозный тип, исходит из теологических соображений, божественного происхождения государства, политической власти, а, следовательно, и праведности своего преступного поведения (например, участие в «священной войне»); националистический тип, для которого совершение политического преступления является способом защиты предполагаемых интересов нации в пределах государства или национального государства как такового;

б) корыстный тип – для данного типа совершение политического преступления является средством дальнейшего собственного обогащения. То есть политическое преступление (преступная деятельность) оказывается полимотивированным. Действительно, когда мы ведем речь о политическом преступлении как таковом, априори констатируется центрирование мотивационного процесса с властно-политическим полем целеполагания. Однако наличие цели на завладение, изменение расстановки политических сил в государстве является доминирующей лишь в течение определенного промежутка времени – актуального на период реализации планов преступной деятельности. Мотив же второго уровня, побуждающий к жизни мотив политический, является уже сугубо эгоистичным, не подкрепленным запросами в удовлетворении потребностей в принадлежности, то есть – корыстен. Именно он становится доминирующим в линии деятельности лица в случае «успешного» воплощения в жизнь планов по совершению политического преступления.

Отдельно в этом типе следует выделить подтип преступника – политического коррупционера, для которого характерно основанное на неправомерной выгоде распространение своего влияния в политической сфере. Последний ограничивается использованием своих властных полномочий вопреки интересам службы, не затрагивая ее основополагающие элементы. Политический коррупционер концентрируется именно на

криминогенно детерминированных политических взаимодействиях, которые сами по себе могут приобретать преступный характер;

в) нигилистический тип – утверждение в преступлении собственных амбиций. Преступное поведение приобретает демонстративный характер. Происходит пренебрежение общепринятыми правилами (законодательством, нормами морали, договорами и т.п.) в пользу самоактуализации личности, которая носит такой асоциальный характер. Не подкрепленная прочной идеологической основой криминальная активность отличается своей алогичностью; ситуация преступной деятельности воспринимается преступником как личный вызов, как возможность утвердить собственное преимущество в действительном или предполагаемом противостоянии на внутриполитической, региональной или геополитической арене;

г) игровой тип – политическая борьба вообще и совершение политических преступлений как ее часть, в частности, является для такого преступника личным вызовом. Одолеть правовые основы международных отношений, оппонировать базовым принципам мироустройства – вот пиковые значения комплексов такого лица. Они вполне могут проявляться и в меньших масштабах – на национальном (внутригосударственном, ведомственном) уровне целеполагания. Риск одержать победу вдохновляет таких людей на все более радикальные шаги, связанные, как правило, с совершением политических преступлений, перечень которых не ограничен. При этом существенным элементом их совершения остается открытый, демонстративный характер, а их природа проявляет черты, аналогичные негативистской агрессии.

2. В зависимости от характера целеполагания в механизме преступной активности:

а) рациональный – его преступная деятельность поддается логическому обоснованию. В ее реализации наблюдаются элементы стратегии на более или менее долгосрочную перспективу, основываясь на научных принципах

управления. В связи с этим, к системе криминальных практик привлекается немало дополнительных акторов: от отдельных руководителей органов государственной власти до целых министерств, ведомств или международных организаций;

б) иррациональный (патологический) – обычно такие лица имеют психические расстройства, не исключаяющие вменяемость. Ситуации совершения ими политических преступлений носят искусственно генерируемый характер и не соответствуют объективной конфигурации факторов влияния. В структуре этого типа возможно выделить еще два подтипа:

– иррационально-подчиненный – лица, чья направленность определяется делом служения определенной идеологии или вождю. Они практически теряют свою индивидуальность, которая «растворяется» в принадлежности к определенной социальной группе. Этот подтип проявляет схожие черты с идеолого-фанатичным, однако отличается большей эмоциональной и интеллектуальной ригидностью, агрессивностью, психологической зависимостью от группы. При этом именно последний фактор предопределяет его основное отличие от идеолого-фанатичного. Иррационально-подчиненному типу принципиально не важен смысл идеологии или конкретная персона сакрализованного лидера. Основным здесь является сам процесс служения. А потому личная преданность вполне может сменяться лютой ненавистью к одному и тому же вождю, когда его персону дискредитируют и сводят к рангу оппонентов действительными групповыми целями и ценностями. К таким преступникам, в частности, можно отнести террористов-смертников;

– властно-аддиктивный – является противоположным предыдущему с тем лишь значением, что психологическая зависимость проявляется в перманентно возрастающем, непрерывном расширении властных полномочий и фактических возможностей самого этого условного вождя

(политического лидера). Власть, таким образом, оказывается источником психологической зависимости и в этом ключе – единственным средством ее удовлетворения. Этот вид зависимости нашел надлежащую разработку в психологических исследованиях, где она обычно связывалась с действием компенсаторных механизмов, активизирующихся под влиянием личностных комплексов различной природы [2]. А, следовательно, преступники данного типа имеют устойчивую психологическую зависимость от постоянного расширения их властного влияния. Достижение определенного нового состояния влечет за собой недолгое время эмоционального покоя, за которым снова следует тревожность, неудовлетворенность собственным положением и новая противоправная деятельность, направленная на экзистенциальное сбалансирование. При этом никаких альтернатив в превенции таких преступлений, кроме прекращения властных полномочий подобных лиц нет.

3. В зависимости от преобладающего способа преступного поведения (проявления личностной деструктивности):

а) агрессивный тип – в его поведении преобладают откровенно деструктивные тенденции. Зона конфликта, в котором разворачивается ситуация и, в конечном итоге, преступная деятельность, является открытой, а само преступление не маскируется. К таким лицам относятся, прежде всего, террористы. Политически мотивированный терроризм получил последнее время широкое распространение, используется не только организациями, но и государствами ради достижения целей. Кроме террористов типичными агрессивными политическими преступниками являются лица, принимающие активное участие в массовых беспорядках, совершающие посягательства на жизнь государственных деятелей и другие агрессивно-насильственные преступления [3, с. 62];

б) экспансионистский тип характеризует внутреннее стремление к расширению сферы влияния или его углублению через приобретение фактических и/или юридических властных полномочий. Как правило, такие

лица непосредственно не являются исполнителями насильственных преступлений, однако могут выступать их организаторами. Для таких преступников свойственным также является широкое применение средств политической коррупции для получения тактического или стратегического преимущества в актуальном режиме и на перспективу;

в) обманный тип (политический мошенник) – лица, избегающие прямой конфронтации, находящиеся в стороне от организации и совершения насильственных преступлений. Они, как правило, являются приспособленцами, быстро меняют политическую ориентацию в зависимости от ситуации, злоупотребляя доверием однопартийцев, избирателей. Наиболее распространенным преступлением таких лиц является государственная измена, сопряженная со злоупотреблением доверием или обманом, акты политической коррупции и т.п.;

г) комбинированный тип – универсальный преступник, способный на широкий спектр действий ради достижения политических целей; сочетает в себе черты двух или трех ранее выделенных типов.

4. В зависимости от направленности преступных действий по отношению к действующему политическому режиму:

а) бунтарь. Этот тип политического преступника отличается своей радикальной направленностью. При этом идеологическая основа в структуре мотивации не имеет принципиального значения. Этот тип условно делим на два подтипа: революционер и реакционер. Их выделение имеет смысл лишь в том случае, когда в государстве произошли революционные изменения, влекущие за собой рост реваншистских тенденций у сторонников бывшей политической элиты.

К чертам революционеров как политических акторов отнесем следующие: склонность к насилию; произвольная безосновательность как проявление произвола. И, наверное, прав был Д.С. Мережковский, отмечавший, что в страшной свободе, способности отрывать от опоры, от

быта, истории, сжигать все свои корабли, ломать все свое прошлое во имя неизвестного будущего, – в этой произвольной беспочвенности и заключается одна из глубочайших особенностей революционного духа [5, с. 27]. Действительно, осознание лицом отсутствия правовых и моральных обязательств является одним из самых опасных факторов, который наиболее высокие моральные побуждения революционера способны превратить в нигилизм. Кроме того, для революционеров характерны: высокая степень эмоциональной и когнитивной ригидности, неспособность к критическому анализу собственных установок, а также объективных фактов, избирательность источников получения информации по критерию лояльности к идее, которую он отстаивает; преобладание игровых мотивов в мотивационном комплексе радикальных революционных действий.

Интересной в этом ключе является оценка психологического портрета революционера, представленная И.А. Буниным: «какие они одинаковые, все эти революции! Во время Французской революции ... сразу была создана целая бесконечность новых административных учреждений, образовался целый поток декретов – и вообще всяческих властей стало неисчислимым; комитеты, союзы, партии росли как грибы, и все «съедали друг друга», образовалась совершенно новая, особая речь, сплошь состоящая из высокопарных выкриков вперемешку с бульварной бранью в адрес грязных остатков издыхающей тирании... все это повторяется, прежде всего, потому, что одна из самых отличительных черт революции – бешеная жажда игры, лицедейства. В человеке пробуждается «обезьяна» [1, с. 101]. Как это ярко продемонстрировала «революция достоинства» в Украине.

Абстрагируясь до уровня теоретических положений, акцентируем внимание на том, что с криминологической точки зрения (то есть, не учитывая диаметрально противоположных мировоззренческих компонентов в структуре политического сознания) революционеры и реакционеры есть суть один тип – бунтари;

б) консерватор – стремится к сохранению устоявшихся конфигураций политического режима, удовлетворяющих требованиям стабильности. При этом варианты указанной стабильности не имеют для такого типа принципиального значения. Главная цель консерватора, совершающего политическое преступление – недопущение «ревизии» политического режима в целом или отдельных его составляющих. Конечно, это является целью-средством, а не целью-результатом. Сохранение существующих базовых властных институтов является залогом удовлетворения потребностей и интересов другого характера – сугубо личностных (контроль над отдельными властными структурами, возможность «пожиться» с властных полномочий и т.п.), групповых (в интересах отдельного политического или бизнес-актора – политической партии, финансовой группы и т.п.). Типичными преступлениями для такого преступника являются электоральные преступления (фальсификация избирательных документов, итогов голосования или сведений Государственного реестра избирателей, нарушение порядка финансирования избирательной кампании кандидата, политической партии, подкуп избирателей и др.), а также вмешательство в деятельность судебных органов с целью склонить последние к принятию незаконного решения и др.

Предложенная типология предполагает возможность выделения подтипов в зависимости от конкретных детализированных проявлений криминологически значимых свойств личности политического преступника. Вместе с тем, следует иметь в виду, что каждый критерий типологии должен иметь потенциал реализации трех функций: диагностической, описательной и прогностической. Их комплекс составляет основу практико-преобразовательной функции, воплотившейся в уголовно-превентивной практике. Для полноты последней, кроме описанных выше данных, охватывающих информацию о политическом преступлении, феномене и детерминации политической преступности, личности политического

преступника, важными являются гносеологические предпосылки, которые формируют предметную область знания о факторах преступности. Они тесно связаны с политической преступностью и проявляют зависимость от нее, но имеют свою специфику, раскрытие которой будет служить фундаментом конструирования адекватной модели снижения криминогенности политики в целом.

Список литературы

1. Бунин, И. А. Окаянные дни / И. А. Бунин // Даугава. – 1989. – № 4. – С. 98–104.
2. Гозман, Л. Я. Кто и почему рвётся к власти / Л. Я. Гозман, Е.Б. Шестопал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#q=%D0%D (дата обращения 21.01.2026).
3. Кабанов, П. А. Классификация как метод познания политических преступников в современной политической криминологии / П. А. Кабанов // Криминология: вчера, сегодня, завтра. – 2013. – №3 (30). – С. 61–62.
4. Криминология : учебник / Под ред. В. Н. Кудрявцева. – 5 изд. – Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2025. – 800 с.
5. Мережковский, Д. С. Полное собрание сочинений: в 24 т. – Т. 2 / Д. С. Мережковский. – Санкт-Петербург : Типография товарищества И. Д. Сытина, 1914. – 360 с.

Alexander Ladyga

NEW APPROACHES TO THE PERSONALITY TYPOLOGY OF POLITICAL CRIMINALS IN THE MODERN SOCIO-PSYCHOLOGICAL SPACE

The presented article proves that political crimes are characterized by two essential features: the presence of official state authority and the presence of

unofficial public influence. These features significantly increase the social danger of a person whose antisocial characteristics organically combine nihilistic, egocentric existential formations in the substructure of attitudes, producing criminal activity using tools of political influence. The proposed author's typology, developed on the basis of an analysis of the modern socio-psychological space, is designed to understand and prevent, to a certain extent, the activities of political criminals.

Keywords: political crime, socio-psychological space, typology.

УДК 378.1

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент каф. социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
maltzevate@mail.ru

Васюк Андрей Григорьевич,

канд. психол. наук, доцент, зав. каф. социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vaglutua62@mail.ru

Бабич Вячеслав Иванович,

д-р. пед. наук, профессор, профессор каф. социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vjacheslav2025@mail.ru

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ВУЗЕ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье рассматриваются различные научные подходы к пониманию сущности социально-профессиональной субъектности, его компонентов и факторов, влияющих на его формирование, как со стороны личности, так и со стороны объективных социальных условий. Особое внимание уделяется

значимости социально-профессиональной субъектности для специалистов социальной работы, способствующей их самовосприятию, осознанию собственной значимости, успешной профессиональной деятельности и жизненного пути.

Ключевые слова: социально-профессиональная субъектность, подготовка специалистов, рынок труда, социальная работа, субъект профессиональной деятельности, метадисциплинарность, жизненный путь.

Сегодняшние перемены касаются всех ступеней развития общества, следовательно не просто повышают качество, а изменяют вектор развития рынка труда, и это значит подготовки специалистов в вузе.

Те требования, которые совсем недавно только маячили на горизонте, сегодня стали основными реальными подходами к подготовке специалистов в высшей школе. Главная цель сегодняшних вузов – сформировать субъекта профессиональной деятельности, то есть такого специалиста, который не просто обладает знаниями и умениями в области своей профессиональной деятельности, а сформированное метадисциплинарное ядро субъектно-личностных качеств – социально-профессиональную субъектность.

Безусловно, эти трансформационные процессы остро чувствует социальная сфера. Профессиональные требования к деятельности специалистов социальной работы постоянно усложняются и совершенствуются, изменяется общественное сознание в отношении характера социального взаимодействия, в котором отмечается повышение роли социальных услуг населению, особого ответственного отношения к людям, нуждающимся в помощи.

Сегодня уже не вызывает сомнений, что для оказания эффективной социальной помощи должны быть высококвалифицированные специалисты, обладающие особыми субъектно-деятельностными качествами, такими как умение и желание оказывать помощь на самом высоком современном уровне,

высокая персональная ответственность за результат своей деятельности, умение осуществлять индивидуальные и персонализированные подходы к разным категориям клиентов, реализовывать особый творческий подход к каждому случаю, нацеливая свою деятельность на успешный результат. Формирование социально-профессиональной субъектности как метакомпетентности, на наш взгляд, целенаправленно развивает в будущем социальном работнике все качества субъекта профессиональной деятельности и тем самым определяет ключевую роль в становлении его жизненного пути.

Целью данной статьи является теоретическое определение и обоснование роли формирования социально-профессиональной субъектности в вузе в становлении субъекта жизненного пути.

Несмотря на очевидную необходимость, понятие социально-профессиональной субъектности не имеет четкого и однозначного определения в современном тезаурусе российской науки. Ученые по-разному понимают его сущность. Однако все научные школы сходятся в том, что основные компоненты социально-профессиональной субъектности – субъект и субъектность – это не просто перманентный процесс развития профессионализма в течение жизни человека, а самосовершенствование, рефлексия, постоянная деятельность, направленная на продуцирование своих знаний и умений [10].

Проблема субъекта и субъектности будущих профессионалов изучается с разных научных и жизненных позиций: от самых глобальных – до частных, конкретных. К.А. Абульханова-Славская, например, рассматривает субъект как символ российского самосознания [1], А.В. Брушлинский изучает проблему субъекта как психологический феномен [4], Ф.Г. Мухаметзянова – как важнейшее качество будущего педагога [13], В.А. Петровский, расшифровывая понятия «Идея», «Я», «Мир», «Развитие», «Личность», вообще раскрывает парадигму субъектности [14].

Характерно, что Е.В. Медведева рассматривает субъектность как наиболее существенную характеристику современного профессионализма: «Субъектность – это системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества» [12].

В своем диссертационном исследовании доказывает значимую роль субъектности в становлении профессионала О.С. Тумшайс. Она отмечает: «Запаздывание развития субъектности как качества личности по отношению к социально-нормативному темпу личностного становления проявляется у современных студентов в ослаблении ценностно-смысловой обоснованности выбора профессии, цели развития и реализации потенциала в пространстве самоформирования» [15, с. 52].

А.Ф. Березина интересуется развитием субъектности в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов [3], тогда как А.С. Яроцкая считает, что развитие субъектности студентов вуза вообще определяет общий уровень развития учебных групп [16].

На наш взгляд, понятие субъектности обязательно должно характеризовать специалистов социальной сферы. В этом случае социально-профессиональная субъектность – это не только возможность получить высшее профессиональное образование и статус профессионала, но и использование собственного жизненного опыта с профессиональными ценностями, которые побуждают его к социально значимой деятельности [10; 11].

По мнению А.А. Залевской, профессиональная субъектность – это способность личности к сознательному выбору, самореализации, саморазвитию в профессиональной сфере, креативности и адаптации к изменяющимся условиям труда [7].

Т.С. Киенко выделяет целый ряд компонентов профессиональной субъектности [9]:

- профессиональные знания и умения;
- рефлексивное сознание;
- система личностной и деятельностной нормативной регуляции, самоконтроля;
- система профессиональных ценностей, общей, личной и профессиональной культуры и этики;
- профессиональное мышление, профессиональная идентичность, профессиональное самосознание, профессиональная ответственность;
- личностные смыслы профессиональной деятельности;
- мотивация, способность и готовность к познанию, самопознанию, саморазвитию, достижению профессионализма, творчеству, автономности, построению равноправных субъектных профессиональных отношений, способствующих социально-значимой преобразовательной деятельности.

На формирование социально-профессиональной субъектности влияют как субъектные качества личности (мировоззренческие, психологические, социальные, когнитивные и пр.), так и объектные социальные факторы. Назовем некоторые из них [9; 10; 11]:

- на макроуровне – общесоциальные системы права, экономики, культуры, особенности организации социальной структуры общества и принципы стратификации и мобильности;
- на мезоуровне – специфические региональные аспекты;
- на микроуровне – организационные, технологические, социально-психологические и другие аспекты труда.

Для формирования социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с социально-функциональными отличиями целесообразно применение таких, например, методических подходов [10; 11]:

- особый учебно-воспитательный процесс, в котором студент одновременно является субъектом и учебной, и профессиональной деятельности (в учебной, игровой форме);

- практическая направленность на осознание своей функциональной роли в профессии, перестройку и переосмысление своей субъектной роли в жизнедеятельности;

- использование активных и интерактивных дистанционных методов общения студента с преподавателем, участие в сетевых семинарах, коллоквиумах, тренингах, что помогает сформировать субъектно-деятельностную «Я-концепцию» будущего специалиста;

- организация поля субъектного развития, которое направлено на индивидуальные возможности и потребности, персонализацию методов и подходов.

Анализируя различные подходы к определению структуры социально-профессиональной субъектности [2], можно выделить два ключевых компонента, тесно взаимосвязанных между собой и интегрированных в целостную систему, благодаря ключевому фактору – субъектности: социальная субъектность и профессиональная субъектность.

Социальная субъектность является важнейшим компонентом социально-профессиональной субъектности, который помогает студенту сформировать те ценностные ориентиры, которые помогут ему адаптироваться в профессиональной жизни, а, соответственно, в жизнедеятельности в целом. К таким социально-ценностным ориентирам можно отнести: профессиональную идентификацию, осознание значимости своей роли в избранной профессии (в социальной работе), желание всегда прийти на помощь нуждающимся, сострадание и эмпатию во взаимодействии

с людьми, попавшими в трудные жизненные обстоятельства, стремление к саморазвитию, самореализации в профессии, соблюдение этических профессиональных норм. Внутренняя мотивация, направленная на профессиональное развитие и профессиональный рост, является важнейшим фактором формирования социально-профессиональной субъектности [5; 6; 8].

Профессиональная субъектность основывается не только на овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности, но и характеризует готовность и способность личности к активной профессиональной деятельности, мобильность, резильентность, адаптивность и стрессоустойчивость. Кроме того, профессиональная субъектность включает в себя способность к рефлексии и самоанализу, позволяет объективно и беспристрастно оценивать результаты своей деятельности и вносить необходимые коррективы. Профессиональная субъектность включает в себя целый ряд необходимых личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, это: ответственность, коммуникабельность, доброжелательность, эмоциональная зрелость и способность к саморегуляции. Важным аспектом является целеустремленность, наличие позитивной Я-концепции и уверенности в своих силах.

Для специалистов социальной сферы – социально-профессиональная субъектность помогает воспринимать себя как субъекта социально-профессиональной деятельности, осознавать собственную значимость и масштабы будущих достижений.

Сформировать и развивать социально-профессиональную субъектность можно только в условиях специально организованного в вузе поля субъектного развития, объединяющего теоретическую подготовку, практическую деятельность и личностное развитие. Не последнее место в

таким полем занимает программа здоровьесбережения, нацеленная на формирование здорового образа жизни всех участников учебно-воспитательного процесса, укрепление их физического и психологического здоровья.

Заурядный образовательный процесс в университете не может быть направлен на формирование социально-профессиональной субъектности студентов. Только особые педагогические условия, в которых каждый студент – субъект деятельности, способствуют этому. Такой подход не ограничивается привычными формами образовательной деятельности – лекциями и семинарами, он включает в себя использование интерактивных методов обучения, проведение тренингов и мастер-классов, организацию стажировок как в социальных учреждениях, так и с помощью ИИ в виртуальных лабораториях, а также стимулирование самостоятельной работы и исследовательской деятельности студентов.

Важным аспектом формирования социально-профессиональной субъектности является создание благоприятной образовательной среды в вузе, характеризующейся атмосферой сотрудничества, взаимного уважения и поддержки. Педагоги должны выступать не только в качестве трансляторов знаний, но и в качестве проводников (фасилитаторов), помогающих студентам реализовать свой потенциал и найти свое место в профессии.

Кроме того, университет не должен ограничиваться опытом Российской Федерации, а активно взаимодействовать с зарубежными вузами, социальными институтами и организациями, чтобы предоставить студентам возможность приобрести уникальный практический опыт и завязать профессиональные контакты. Это позволяет студентам не только лучше понять специфику своей будущей профессии и подготовиться к реальным условиям работы, но и проявлять такие качества социально-профессиональной субъектности, как творчество, субъектная позиция и

умение брать на себя ответственность в трудных профессиональных ситуациях.

Таким образом, формирование социально-профессиональной субъектности в высших учебных заведениях играет существенную роль и является важным условием формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов по социальной работе, способных эффективно решать сложные социальные проблемы и вносить свой вклад в благосостояние общества. Дальнейшее исследование уровней сформированности социально-профессиональной субъектности у будущих социальных работников позволит разработать критерии и показатели этой метакомпетенции.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Субъект – символ российского самосознания / К. А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – Москва, 1995. – С. 12–28.
2. Антыкова, Е. В. Социально-профессиональная субъектность в волонтерской деятельности будущих социальных работников / Е. В. Антыкова // Человек. Наука. Социум. – 2022. – №2 (10). – С. 100–121.
3. Березин, А. Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / А. Ф. Березин. – Ставрополь, 2002. – 175 с.
4. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 3–11.
5. Горлова, Ю. И. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к преподаванию предмета «физическая культура» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика

профессионального образования» / Юлия Ивановна Горлова / Курский государственный ун-т. – Курск, 2006. – 174 с.

6. Грувер, Н. В. Организационно-педагогические условия реализации интеграционного потенциала волонтерской деятельности в образовательной среде вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Грувер Надежда Всеволодовна; [Место защиты: Ульянов. гос. ун-т]. – Москва, 2018. – 293 с.

7. Залевская, А. А. Развитие профессиональной субъектности личности в условиях цифровизации общества : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : специальность 5.7.7. «Социальная и политическая философия» / Анна Александровна Залевская ; ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова». – Новочеркасск, 2023. – 185 с.

8. Кариев, А. Д. Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Кариев Адлет Дюсембаевич; ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». – Махачкала, 2020. – 210 с.

9. Киенко, Т. С. Проблемы и факторы формирования профессиональной субъектности социального работника: монография / Т. С. Киенко. – Южный федеральный университет, 2019. – URL: <https://www.livelib.ru/book/1006384690> ISBN: 978-5-9275-2953-7.

10. Мальцева, Т. Е. Специфические особенности понятия социально-профессиональной субъектности / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 1. – С. 46–51.

11. Мальцева, Т. Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования : монография / Т. Е. Мальцева. – Москва : Ruscience, 2018. – 252, [2] с. – ISBN 978-5-4365-2603-4.

12. Медведева, Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза / Е. В. Медведева // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 82–88.

13. Мухаметзянова, Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ф. Г. Мухаметзянова ; Вятский государственный гуманитарный университет. – Киров, 2002. – 422 с.

14. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

15. Тумшайс, О. С. Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. С. Тумшайс ; Московский психолого-социальный институт. – Смоленск, 2006. – 212 с.

16. Яроцкая, А. С. Динамика развития субъектности студентов и учебных групп на различных этапах обучения в вузе / А. С. Яроцкая // Социальная психология и общество. – 2018. – №9 (2). – С. 93–109. – <https://doi.org/10.17759/sps.2018090207>

**Tatiana Maltseva,
Andrey G. Vasyuk,
Vyacheslav Babich**

**THE ROLE OF THE FORMATION OF SOCIO-PROFESSIONAL
SUBJECTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE
FORMATION OF THE SUBJECT OF THE LIFE PATH**

The article examines various scientific approaches to understanding the essence of socio-professional subjectivity, its components and factors influencing its formation, both from the perspective of personality and from the perspective of objective social conditions. Special attention is paid to the importance of socio-professional subjectivity for social work professionals, contributing to their self-perception, awareness of their own importance and successful professional activity.

Keywords: socio-professional subjectivity, training of specialists, labor market, social work, subject of professional activity, metadisciplinarity, professional qualities, life path.

УДК 159.9.072.43

Марусенко Елена Андреевна,
канд. мед. наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск
emarusenko@yandex.ru

Ковалева Антонина Валериевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
tosikkov@yandex.ru

Алиев Шаиг Акбер оглы,
аспирант 5.3.4 «Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
23shaig_aliev23@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются ключевые психологические аспекты профессионального развития педагогов в контексте современных образовательных вызовов. Анализируются внутренние и внешние факторы,

влияющие на личностно-профессиональный рост учителя, выделены основные психологические барьеры профессионального развития. Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей профессионального развития педагогов с различным стажем работы.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, психологические аспекты, профессиональная идентичность, эмоциональное выгорание, психологические барьеры, образовательная среда, профессиональная рефлексия.

Процесс профессионального развития педагогического работника характеризуется как многоуровневое и имеющее сложную структуру явление, обладающее особой важностью в контексте актуальных изменений, наблюдаемых в системе образования.

Масштабная цифровизация образовательного пространства, актуализация и внедрение обновленных стандартов, а также трансформация требований к профессиональной компетентности учителей обуславливают возникновение новой образовательной среды, в которой психологические условия профессионального становления преподавателя приобретают определяющее значение для его адаптационных возможностей и повышения профессиональной успешности [1].

Изучение психологических факторов профессионального становления учителя представляется востребованным ввиду необходимости разработки и реализации действенных механизмов психологического сопровождения педагогических кадров при росте профессиональных вызовов и увеличении объема служебных задач.

Согласно выводам Е.Ф. Зеера, динамика профессионального развития педагогов не обладает строго последовательным характером, а отражает

наличие кризисных эпизодов и фаз застойных процессов, преодоление которых требует от специалиста существенных психологических усилий [4].

Цель данного исследования – выявить и проанализировать ключевые психологические аспекты профессионального развития педагогов в современных условиях, а также определить основные психологические барьеры, препятствующие их профессиональному развитию.

В современной психолого-педагогической науке сформировалось несколько ведущих подходов к пониманию профессионального развития педагога. Согласно акмеологического подхода Н.В. Кузьминой, профессиональное развитие рассматривается как движение к профессиональному «акме» – вершине мастерства [5]. С позиций системно-деятельностного подхода профессиональное развитие педагога представляет собой интегративный процесс, включающий становление профессиональных компетенций и личностных качеств в их единстве [5].

Особое место занимает личностно-профессиональный подход, предложенный Л.М. Митиной, в рамках которого профессиональное развитие педагога рассматривается как активный процесс качественного преобразования учителем своего внутреннего мира, приводящий к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [7].

Исследователи выделяют комплекс психологических факторов, влияющих на профессиональное развитие педагога. Значимость смысловых установок и ценностных ориентаций педагога как ключевых детерминант его профессионального роста подчеркивается в работах Д.А. Леонтьева [10].

Исследователи Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников акцентируют внимание на мотивационных аспектах профессионального развития, выделяя внутреннюю мотивацию как основной драйвер профессионального развития [8]. В своих работах Э.Ф. Зеер отмечает важность профессиональной рефлексии, понимаемой как процесс осмысления педагогом своей

профессиональной деятельности, позволяющий выявлять и преодолевать возникающие противоречия [4]. В трудах Л.Б. Шнейдер подчеркивается значимость профессиональной идентичности педагога как интегральной характеристики личности, отражающей единство профессионального самоопределения, самоорганизации и самореализации [11].

Профессиональное развитие педагога нередко сталкивается с психологическими барьерами, препятствующими его становлению. Согласно исследованиям Н.В. Кузьминой к таким барьерам относятся: профессиональные деформации, синдром эмоционального выгорания, профессиональная стагнация, кризисы профессионального развития [4].

В свою очередь, О.Н. Гнездилова выделяет сопротивление инновациям как значимый психологический барьер, характеризующийся нежеланием педагога осваивать новые технологии и методы работы [2]. В работах В.А. Сластенина анализируется профессиональная ригидность – неготовность к изменению собственных установок, стереотипов, способов профессиональной деятельности [9].

Учитывая актуальность проблемы профессионального развития педагогов нами, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 педагогов Стахановского колледжа (филиал) ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Выборка была разделена на три группы в зависимости от педагогического стажа: начинающие педагоги (стаж до 5 лет) – 12 человек, педагоги со стажем от 5 до 15 лет – 22 человек, педагоги со стажем более 15 лет – 16 человек.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник «Диагностика уровня профессионального выгорания» (К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой);
2. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана);
3. Опросник «Уровень рефлексивности» (А.В. Карпов);

4. Методика «Диагностика профессиональной идентичности» (Л.Б. Шнейдер);

5. Авторская анкета «Психологические барьеры профессионального развития педагога».

Анализ полученных данных позволил выявить значимые различия в психологических характеристиках профессионального развития педагогов с различным стажем работы. Исследование показало, что высокий уровень эмоционального истощения наблюдается у 18,2% начинающих педагогов, 35,7% педагогов со средним стажем и 45,8% педагогов с большим стажем работы. Деперсонализация как компонент профессионального выгорания наиболее выражена у педагогов со стажем от 5 до 15 лет (32,1%), что может свидетельствовать о переживании ими кризиса профессиональной идентичности. Редукция профессиональных достижений чаще встречается у педагогов с большим стажем работы (41,7%), что согласуется с данными исследований Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой о кризисе профессиональной самооценки на поздних этапах карьеры [1].

Изучение мотивации профессиональной деятельности показало, что у начинающих педагогов преобладает внешняя положительная мотивация (стремление к карьерному росту, признанию), у педагогов со средним стажем – внутренняя мотивация (интерес к содержанию деятельности, самореализация), у педагогов с большим стажем – сочетание внутренней и внешней отрицательной мотивации (избегание критики, санкций). Полученные данные коррелируют с исследованиями Н.С. Пряжникова, указывающими на трансформацию мотивационной структуры педагога на разных этапах профессионального развития [8].

Исследование рефлексивности показало следующие результаты: наиболее высокий её уровень продемонстрировали педагоги со средним стажем работы (средний балл – 7,2 по 10-балльной шкале), что может объясняться активным осмыслением ими своего профессионального опыта и

поиском новых стратегий профессиональной деятельности. У начинающих педагогов и педагогов с большим стажем средние показатели рефлексивности были ниже (5,8 и 6,1 балла соответственно).

Исследование профессиональной идентичности показало, что среди начинающих педагогов преобладает диффузная идентичность (38,5%) и мораторий идентичности (34,6%); у педагогов со средним стажем – достигнутая позитивная (42,9%) и псевдоидентичность (28,6%); у педагогов с большим стажем – достигнутая позитивная (54,2%) и псевдоидентичность (37,5%). Данные результаты согласуются с концепцией Л.Б. Шнейдер о стадиях становления профессиональной идентичности [11].

Анализ данных авторской анкеты на исследование барьеров профессионального развития показал, что для начинающих педагогов основными психологическими барьерами являются: недостаточная уверенность в своих профессиональных компетенциях (73,1%), трудности в выстраивании отношений с коллегами (57,7%) и администрацией (50%). Для педагогов со средним стажем наиболее значимыми барьерами выступают: профессиональное выгорание (64,3%), неудовлетворенность системой стимулирования (57,1%), конфликт между работой и личной жизнью (53,6%). Педагоги с большим стажем отмечают в качестве основных барьеров: сопротивление инновациям (66,7%), профессиональные деформации (62,5%), трудности адаптации к изменяющимся требованиям (58,3%).

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации по психологической поддержке профессионального развития педагогов с различным стажем работы.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что психологические аспекты профессионального развития педагогов имеют специфические особенности, связанные со стажем профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание, профессиональная мотивация, рефлексивность и профессиональная идентичность выступают ключевыми

психологическими характеристиками, определяющими траекторию профессионального развития педагога.

Значимым фактором успешного профессионального развития выступает своевременное выявление и преодоление психологических барьеров, препятствующих профессиональному развитию. Дифференцированный подход к психологической поддержке педагогов с различным стажем работы позволяет оптимизировать процесс их профессионального развития и повысить профессиональную эффективность.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 343 с.

2. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. – 11(4). – С. 61–64. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n4/Gnezdilova (дата обращения: 19.02.2026)

3. Есенкова, Т. Ф. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога: сборник дидактических материалов / Т. Ф. Есенкова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск, 2018 – 47 с.

4. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монография / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с. – ISBN 978-5-8050-0572-6

5. Кузьмина, Н. В. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1 Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред.

В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. – Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с. – ISBN 978-5-904423-64-3

6. Леонтьев, Д. А. К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный контексты / Д. А. Леонтьев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 12 (2). – С. 111–121. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201>

7. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика [Электронный ресурс] / Л. М. Митина // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Том 19. – № 2. – С. 9–19. – DOI:10.17759/bppe.2022190201

8. Пряжникова, Е. Ю. Размышления о профессиональном самоопределении молодежи / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников // Вестник практической психологии образования, 4 (3). – С. 42–45. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2007_n3/28855 (дата обращения: 19.02.2026)

9. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

10. Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002 – 343 с. – ISBN 5-89357-134-7

11. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МОСУ, 2001. – 272 с.

**Elena Marusenko,
Antonina Kovaleva,
Shaig Aliev**

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MODERN CONDITIONS

The article discusses the key psychological aspects of teachers' professional development in the context of modern educational challenges. It analyzes the internal and external factors affecting teachers' personal and professional growth, and identifies the main psychological barriers to professional development. The article presents the results of an empirical study of the psychological characteristics of professional development among teachers with different work experience.

Keywords: professional development of teachers, psychological aspects, professional identity, emotional burnout, psychological barriers, educational environment, professional reflection.

УДК 159.9.018.3; 159.9.018.4

Молоткова Елена Алексеевна,
канд. психол. наук., преподаватель кафедры психологии управления
и юридической психологии,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
emolotkova@sfedu.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ УЧАСТНИКОВ СВО В РЯДУ ДРУГИХ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ

В статье анализируются психологические проблемы адаптационных механизмов функционирования участников и ветеранов СВО в трансформируемом социально-психологическом пространстве; рассматривается необходимость нового взгляда на проблему их становления как субъектов жизненного пути в связи с принятием решения о возвращении на СВО. Предлагается использование психологического анкетирования их жизненных ценностей и выборов в связи с планируемым настоящим и будущим.

Ключевые слова: адаптационные механизмы; ценностные ориентиры, планирование будущего; использование психологического анкетирования.

Настоящее время, заявленное Правительством Российской Федерации, очерченное в многочисленных выступлениях Президента РФ В.В. Путина как время геополитического излома, изменения мировых центров и политических полюсов, пересмотра зон ответственности, влияния и регионов, для нашей страны с 24 февраля 2022 года безусловно является временем Героев.

Специальная военная операция, как мы наглядно наблюдаем, привела к большой психологической мобилизации, по сути большого пласта социальных групп разных возрастов, как мужчин, так и женщин, представителей различных профессий не только военной, но и гражданской сферы. В этой связи оправдано широко стало использоваться понятие «социально-психологического пространства», являющееся логичным и ментальным продолжением образа возвращённых РФ территорий. Это понятие, очевидно, нуждается также в функциональном определении через категорию трансформируемого событиями СВО пространства.

Новая страница российской истории закономерно диктует новый социально-психологический взгляд на жизнь обновленного российского общества, имея в виду безусловно т.н. «новые территории», в первую очередь ЛНР, ДНР, имеющие красные линии соприкосновения.

Представляется, что произошедшие за последнее десятилетие геополитические и социально-психологические изменения, в которых активным, героическим актором, творцом истории, являются российские воины.

Трудно спорить с тем, что основной участник, творец будущего России, собственно, жизненного пути в самом широком смысле – это

комбатант, в устоявшейся научной терминологии или, по-другому говоря, участник боевых действий.

В данную историческую единицу времени, истории, происходит зримый переход от нашего, россиян, жизненного пути, который в определённом смысле отсечён временем до СВО, через СВО ко времени, в котором нам предстоит жить завтра. Без сомнения, есть психологический запрос к тому, чтобы вступить в новое, обновлённое личное и общественное завтра.

Отмеченное с новой силой поднимает на щит необходимость нового взгляда на проблему становления субъекта жизненного пути со стороны психологической науки.

Значимыми представляются следующие методические подходы к функционированию данного субъекта в трансформируемом социально-психологическом пространстве.

Первое. Представляется необходимым, по-новому пересмотреть зародившуюся в США такую диагностическую единицу, как ПТСР [3]. Широко известно, что клиническая специфика посттравматического стрессового расстройства раскрывалась разработчиками данного диагноза в первую очередь через повторяемость вызвавших расстройство переживаний, а также через определённые отдалённые по времени последствия – феномены всплеск травматических воспоминаний и окрасивших их психоэмоциональных состояний. Однако специфичность именно для участия в военных действиях этой феноменологии заслуживала дальнейшего изучения.

В настоящее время несколько забыта дискуссия психолого-психиатрического сообщества о том, что понятие ПТСР было использовано для американских комбатантов вьетнамской войны с целью льготного получения ими социальных пакетов, аналогичных получению у нас группы

инвалидности. Вооруженный конфликт с Украиной (СВО) дает возможность по-новому взглянуть на феномены ПТСР.

Второе. Ценностные вопросы. Есть воспоминания потомков участников Второй мировой войны, советских и американских, показывающие социально-психологические, культурологические особенности реагирования на ПТСР. Советские воины старались не поднимать вопрос о количестве лично убитых. Американцы делали это, оформляя выплаты.

Третье. Наш, отечественный, опыт отношения к участию в военных действиях во многом очень ценностный с опорой на долг Родине, патриотизм, коллективизм и защиту семьи.

Настоящий 2026 год в начале Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года [5].

Трудно переоценить роль психологов в ходе сопровождения семей в трудных жизненных условиях и тем более значима в их работе с семьями участников боевых действий, ветеранов. Подобного рода работа может быть проведена через поднятие роли семьи в структуре базовых ценностей, ориентацию на создание семей, формирование позитивной мотивации к этому.

Четвертое. Наличие в структуре жизненного пути травматического опыта войны, относимого к категории сверхэкстремального, как представляется, имеет программирующий сознание эффект. Известно, что восстановление и реабилитация в качестве своего механизма имеют изменение социального окружения. Отдельного внимания заслуживает проблема коррекции психологической зависимости от бессрочного «членства» в воинских подразделениях.

Пятое. Ориентируясь на пример «Разговоров о главном» для учащихся общеобразовательных школ, представляется действенным психологическое

консультирование участников боевых действий по ценностным, смысложизненным вопросам, по построению их личного мирного будущего, по вопросам планирования жизненного пути [2], [4]. Данная консультативная помощь перекликается с работой в направлении выделенных президентом России 17 ценностей.

Шестое. Помимо изучения ситуаций неопределенности есть необходимость изучения механизмов планирования желаемого будущего. Как ещё отмечала К.А. Абульханова-Славская, на изломе тысячелетия, в 2000 году, нужны стратегии жизни [1], консультативное участие психологов в этих вопросах.

Седьмое. Ориентируясь на имеющийся позитивный опыт советского периода по использованию вдохновляющих культурных ценностей, можно сказать о необходимости оптимистичных и героических образов и образцов, книжных, кинематографических. Очевидно, есть запрос в том, чтобы расширить позитивную тональность и модальность культурологических продуктов.

В этой связи важно изучение того, кто для участников боевых действий всех категорий является примером. Предложение со стороны культуры для них должно уводить от психологического выгорания. Очевидно, следует дозировано применять риторику, которая очень конструктивна по смыслу, но цепляет ассоциации со службой, не способствует психологическому расслаблению и разрядке.

В этой связи представляется верным развести множество западных фильмов и литературных произведений, гнетущих, устрашающих, в стиле фэнтези, и доброжелательные, приключенческие книги и фильмы, во множестве своём отечественные. Представляется, что важно использовать психологический опыт Великой Отечественной войны, во время которой был снят фильм-сказка «Золушка» (начало работы – 1944), фильмы «Свадьба»

(1944), «Сердца четырех» (1941), «Близнецы» (1945) и другие жизнеутверждающие фильмы.

Из большого арсенала тестовых методик мы предлагаем анкетный подход к изучению отношения участников боевых действий, собственно, к участию в СВО в сравнении с их довоенной, обычной жизнью, и в сравнении с их представлением о жизни завтрашней. В подобного рода исследованиях, как видится, нужна особая корректность, поскольку понятие кадровой военной службы, патриотизма дополнилось понятием профессиональной военной деятельности или, в широком ходовом понимании, «военной работой по найму». Необходимость компетентного, корректного отношения к участникам боевых действий разных категорий в ходе психологической работы с ними обуславливает, на наш взгляд, предпочтительность анкетной методологии.

Предлагаемая нами анкета представляет собой ниже следующие вопросы.

Вопросы общего характера:

1. Ваш статус на СВО:
 - 1.1. Кадровый военнослужащий
 - 1.2. Ополченец
 - 1.3. Добровольческий отряд
 - 1.4. Другой статус
2. Вы участвовали в вооружённых конфликтах до СВО?
3. Вы участвовали в ополчении в 2014 году?
4. С какого времени Вы участвуете в СВО?
5. Сколько у Вас было отпусков?
6. У Вас есть семья?

Содержание анкеты

1. Оцените из ниже приведённого списка по шкале до 10 баллов, чьё мнение Вы учитываете, когда решаете, продолжать службу на СВО:

- 1.1. Родителей?
- 1.2. Супруги (подруги)?
- 1.3. Товарищей по СВО?
- 1.4. Своё собственное мнение?
- 1.5. Мнение командования?
- 1.6. Другое мнение?
- 1.7. Как Вы полагаете:

2. Где больше порядка:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей будущей жизни,

3. Где больше дружбы:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

4. Где выше денежное довольствие:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

5. Где осмысленнее жизнь в целом:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

6. Где более искренние люди?

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

7. Где больше уверенности в будущем:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

8. Где больше понятно то, чем заниматься в течение дня:

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

9. Где легче разделить с другими досуг?

10. На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной

жизни

11. К кому Вы больше привязаны?

К окружению на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 К окружению в Вашей
обычной жизни

12. Где Вас больше уважают и понимают, как человека?

На службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

13. Где больше нужно то, что Вы умеете, Ваши навыки, Вы в целом:

Службе на СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 В Вашей обычной жизни

14. Вы участвуете в СВО больше потому, что нужны СВО, или потому, что хотите заработать на будущее для себя и близких:

Участвую ради СВО 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 Хочу заработать

15. Вы возвращаетесь на СВО, когда:

Дома всё хорошо 7 6 5 4 3 2 1 2 3 4 5 6 7 Когда дома не нравится, плохо

Предложенная нами психологическая анкета, как представляется, будет действенной в работе практических психологов по вопросам становления субъекта жизненного пути в современном социально-психологическом пространстве с опорой на ценностный подход.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 2000. – 229 с.

2. Астафьева, И. Н. Критерии типологий жизненных планов / И. Н. Астафьева // Северо-Кавказский психологический вестник. – Выпуск №7/4, 2009/ – С. 73–76

3. Киркитадзе, Э. Е. История происхождения ПТСР/ Э. Е. Киркитадзе, Р. Р. Халфина // Образовательный процесс. – Выпуск № 4. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2018. – С. 20–25.

4. Молоткова, Е. А. Жизненные планы личности при смене профессии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. А. Молоткова. – Ростов-на-Дону, 1997. – 250 с.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 марта 2025 г. № 615-р. «Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года». – Режим доступа : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_501543/

TO THE QUESTION OF THE VALUE ORIENTATIONS OF THE SMO IN A NUMBER OF OTHER ADAPTATION MECHANISMS

The article analyzes the psychological problems of the adaptation mechanisms of the functioning of the participants and veterans of the SMO (Special Military Operation) in the transformed socio-psychological field; the need for a new look at the problem of their formation as subjects of the life path in connection with the decision to return to the SMO (Special Military Operation) is considered. The use of psychological survey of their life values and choices in connection with the planned present and future is proposed.

Keywords: adaptation mechanisms; value guidelines, planning of the future; the use of psychological survey.

УДК 159.922.6:316.46-053.6

Морова Наталья Сергеевна,
д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «МарГУ», г. Йошкар-Ола

Жбанова Руслана Андреевна,
педагог-психолог ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола
zbanovaruslana@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСНОЙ АДАПТАЦИИ (МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей лидерского потенциала подростков, переживающих кризис адаптации. Выборку составили 80 подростков из Республики Марий Эл и

Запорожской области. Применялись методики: «Лидерский опросник» Р.С. Немова, «КОС-2» Б. А. Федоришина. Выявлен феномен «кризисного лидерства», рассогласование между сохранным организаторским потенциалом и низкой самооценкой лидерских качеств у подростков из зоны боевых действий.

Ключевые слова: подростки, кризисная адаптация, лидерский потенциал, коммуникативно-организаторские склонности, временный детский коллектив, добровольчество.

Введение. Современные социальные условия характеризуются высокой степенью нестабильности, что особенно остро отражается на подростках. Подростки, эвакуированные из зоны боевых действий, оказываются в ситуации двойного кризиса: с одной стороны, естественные возрастные изменения, связанные с поиском себя, с другой – вынужденная смена привычной обстановки и необходимость адаптироваться к новым условиям.

В этих обстоятельствах временный детский коллектив становится значимой средой для социально-психологического восстановления. Именно здесь подросток получает возможность заново выстроить систему отношений, попробовать себя в новых ролях и получить позитивный опыт признания. Лидерство в подростковой группе традиционно рассматривается как один из механизмов самореализации. Однако, как подчёркивает В.А. Елисеев, «личность представляет собой воплощенную активность, а сознание образуется через привнесение смыслов и целей в деятельность» [2, с. 54]. Это значит, что мало просто обладать какими-то навыками – важно еще и осознавать их, видеть в них смысл.

По мнению Л.Р. Фазлеевой, в современных условиях востребованными качествами лидера становятся «социальная и личностная активность, коммуникативность, гуманность, ответственность», а также «гражданская идентичность и патриотизм» [5, с. 9]. Для подростков, переживающих кризис

адаптации, данные характеристики могут стать внутренним ресурсом устойчивости и конструктивного самоопределения.

Добровольчество, как показывает исследование Н.С. Моровой, выступает эффективным инструментом профилактики девиантного поведения и развития ценностных ориентаций подростков [3]. Включение подростков, переживших кризисные события, в волонтерские инициативы способно стать не только механизмом социальной адаптации, но и условием формирования позитивной идентичности и ощущения собственной значимости.

Цель исследования – выявление и сравнительный анализ структуры лидерского потенциала подростков со стабильным и кризисным социальным опытом в условиях временного детского коллектива.

Материалы и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе ДОЛ «Лесная сказка» (Республика Марий Эл) в период профильной смены «Движение Первых: БлагоТвори» (август 2025 г.). Выборка составила 80 подростков в возрасте 12–16 лет:

1. *Группа 1 (n=40):* подростки из г. Йошкар-Олы и районов Марий Эл (стабильная социальная среда, благополучный семейный контекст).
2. *Группа 2 (n=40):* подростки из сельских поселений Запорожской области (опыт проживания в зоне СВО, утрата близких, деструктивная семейная среда).

Методики исследования:

1. Опросник «Диагностика лидерских качеств» (Р.С. Немов) для оценки самооценки лидерских качеств.
2. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) – для выявления объективных склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности.
3. Включенное наблюдение за поведением подростков в условиях лагерной смены.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Количественный анализ.

Сравнительный анализ результатов по опроснику Р.С. Немова выявил статистически значимые различия между группами ($U=412$, $p \leq 0,01$). Подростки из Запорожской области оценивают свои лидерские качества значительно ниже, чем их сверстники из Марий Эл (таблица 1).

Таблица 1

**Распределение подростков по уровням лидерских качеств
(методика Р.С. Немова)**

Уровень лидерских качеств	Марий Эл (n=40)	Запорожская обл. (n=40)
Слабо выражены (до 25 баллов)	10 (25%)	22 (55%)
Средне выражены (26-35 баллов)	18 (45%)	14 (35%)
Сильно выражены (36-40 баллов)	12 (30%)	4 (10%)
Средний балл по группе	31,5	24,2

Однако при анализе организаторских склонностей (методика КОС-2) выявлена принципиально иная картина (Таблица 2).

Таблица 2

**Распределение подростков по уровню организаторских
склонностей (методика КОС-2)**

Уровень	Марий Эл(n=40)	Запорожская обл.(n=40)
Низкий/очень низкий (1-8 баллов)	4 (10%)	2 (5%)
Средний (9-12 баллов)	18 (45%)	8 (20%)
Высокий/очень высокий (13-20 баллов)	18 (45%)	30 (75%)
Средний балл по группе	11,7	13,6

Статистический анализ показал, что достоверных различий по организаторским склонностям между группами не выявлено ($p > 0,05$). Это ключевой результат: подростки из «кризисной» группы обладают таким же потенциалом к организации деятельности и принятию решений, как и их

сверстники из стабильной среды. Более того, средний балл в группе Запорожья даже выше (13,6 против 11,7). Однако этот потенциал ими не осознается и не присвоен как личностное качество (Табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ средних показателей

Показатель	Марий Эл (n=40)	Запорожская обл. (n=40)	Уровень значимости
Самооценка лидерских качеств (Р.С. Немов)	31,5	24,2	$p \leq 0,01$
Коммуникативные склонности (КОС-2)	11,9	13,2	$p \leq 0,05$
Организаторские склонности (КОС-2)	11,7	13,6	$p > 0,05$

Корреляционный анализ подтвердил структурные различия. В группе Марий Эл выявлена сильная прямая связь между самооценкой лидерства и организаторскими склонностями ($r=0,71$; $p \leq 0,01$). В группе Запорожья связь слабая и статистически незначимая ($r=0,23$; $p \geq 0,05$).

Выявленный феномен нами обозначен как «кризисное (латентное) лидерство». Его сущность заключается в гетерохронности развития операционального и смыслового компонентов. У подростков из зоны боевых действий деятельность уже сформирована как адаптивный механизм, возникший в ответ на трудные обстоятельства. 75% подростков из Запорожья показали высокий уровень организаторских способностей против 45% в группе Марий Эл. Но сами они себя лидерами не считают, поскольку этот опыт еще не стал частью личности. Активность как осознание себя субъектом деятельности пока не присвоена.

Психолого-педагогические рекомендации для психологов и педагогов, работающих в условиях временного детского коллектива

На основе полученных результатов разработаны психолого-педагогические рекомендации:

1. *Диагностика латентного (кризисного) лидерского потенциала.* Стандартные социометрические процедуры необходимо дополнять

наблюдением за поведением подростков в ситуациях неопределенности, конфликта, оказания помощи. Именно в таких моментах ребята, обладающие скрытым лидерским потенциалом, часто проявляют себя наиболее ярко, хотя в обычной обстановке могут оставаться незаметными.

2. *Легитимизация лидерского опыта.* Важно создавать ситуации, в которых подросток получает внешнее подтверждение своей лидерской роли. Это могут быть благодарности, поручения, микро-должности в отряде, публичное признание его заслуг. Такие «знаки» запускают процесс присвоения роли лидера, помогают подростку увидеть себя в новом качестве.

3. *Технология социального проектирования.* Одним из эффективных способов проявления лидерского потенциала выступает вовлечение подростков в разработку и реализацию социально значимых проектов (например, волонтерских). Участие в такой деятельности позволяет не только проявить свои организаторские способности, но и получить опыт успешного лидерства в безопасной, поддерживающей среде.

4. *Развитие рефлексивных навыков.* Важно научить подростков анализировать не только события, но и свою роль в них. Хорошо зарекомендовали себя «вечерние огоньки», где мы задаем вопросы: «Кто был инициатором?», «Благодаря кому у нас получилось?» и др. Постепенно ребята начинают замечать и признавать свои лидерские проявления, что способствует формированию адекватной «Я-концепции» и более глубокому пониманию себя.

5. *Индивидуальное сопровождение подростков с низкой самооценкой лидерских качеств.* Тем, кто особенно остро переживает свою «нелидерскую» позицию, нужна индивидуальная помощь. Здесь эффективны проективные методы - метафорические карты, арт-терапия. Они помогают мягко проработать травматичный опыт, который часто блокирует принятие лидерской роли. В процессе такой работы подросток постепенно учится по-

новому смотреть на себя и свои возможности, что в конечном итоге ведет к формированию более позитивного и целостного образа «Я».

Заключение. Подводя итоги исследования, следует отметить, что структура лидерского потенциала у подростков, переживших кризисные ситуации, имеет качественные отличия по сравнению со сверстниками из стабильной социальной среды. У значительной части подростков из Запорожья выявлен высокий уровень сформированности организаторских умений, готовности брать на себя ответственность и принимать решения в сложных условиях. Данные характеристики сформировались как адаптивный ответ на стрессогенные обстоятельства.

Вместе с тем самооценка лидерских качеств у данной группы остаётся сниженной. Пережитый травматический опыт и трудности социальной адаптации препятствуют интеграции организаторских способностей в структуру «Я-концепции». Подростки демонстрируют лидерское поведение, однако не идентифицируют себя с ролью лидера. Обозначенный феномен нами определяется как латентное (скрытое) лидерство.

Особую значимость нашим выводам придает то, что 2026 год объявлен в Международным Годом добровольца. Волонтерская деятельность, как показано в работах научной школы Н.С. Моровой, обладает огромным психолого-педагогическим потенциалом. Участие в добровольческих проектах позволяет подросткам не только проявить свои организаторские способности, но и получить признание, почувствовать себя нужными.

Работая с такими подростками в лагерях, нельзя просто «развивать» у них лидерские качества, они у них уже есть. Нужно создавать ситуации успеха, обсуждать с ними их собственные действия. И тогда скрытый лидерский потенциал сможет раскрыться, помогая подростку успешно выстраивать свою дальнейшую жизнь.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией программ психолого-педагогического сопровождения,

направленных на гармонизацию самооценки и объективно проявляющихся лидерских способностей подростков, переживающих кризисную адаптацию.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
2. Елисеев, В. А. Психология человека: от статики к динамике : монография / В. А. Елисеев. – Калуга : Изд-во КГУ, 2020. – 287 с.
3. Морова, Н. С. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. С. Морова // Социальная педагогика в России: научно-методический журнал. – 2011. – № 3. – С. 17–22. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17012345> (дата обращения: 19.02.2026).
4. Подольский, А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2026. – 116 с.
5. Фазлеева, Л. Р. Развитие лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Фазлеева Лейла Ринатовна ; Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова. – Казань, 2022. – 24 с.

Natalia Morova, Ruslana Zhbanova

DEVELOPMENTAL FEATURES OF ADOLESCENTS' LEADERSHIP POTENTIAL IN THE CONTEXT OF CRISIS ADAPTATION: AN INTERREGIONAL STUDY

The article presents the results of an empirical study of the features of the leadership potential of adolescents experiencing an adaptation crisis. The sample consisted of 80 adolescents from the Republic of Mari El and the Zaporizhzhia region. The following methods were used: the Leadership Questionnaire by R.S. Nemov, and the KOS-2 questionnaire. The study revealed the phenomenon of "crisis leadership," which is characterized by a discrepancy between the preserved organizational potential and the low self-esteem of leadership qualities among adolescents from the war zone.

Keywords: teenagers, crisis adaptation, leadership potential, communicative and organizational skills, temporary children's team, and volunteering.

УДК 159.922.8:159.9.07

Попова Галина Викторовна,
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
galina-psychologist72@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОГО ЛОКУС КОНТРОЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Статья посвящена проблеме субъективного локуса контроля как важной составляющей личностной и социальной зрелости современной молодежи. Представлены результаты сравнительного анализа уровня субъективного контроля (УСК) современных подростков и юношей.

Ключевые слова: подростки, старшеклассники, студенты, субъективный локус контроля, интернальный УСК, экстернальный УСК, личностная зрелость, социальная зрелость.

В современных условиях культа цифровых технологий и непрерывного информационного бума человеку все труднее ориентироваться в постоянно увеличивающемся объеме информации. Особенно остро стоит этот вопрос, когда речь идет о подростках и юношах, для которых цифровая среда является одним из основных источников получения знаний, социального взаимодействия и формирования ценностных ориентиров.

Зачастую информация, поступающая из разнообразных источников, бывает противоречивой, фрагментарной и недостоверной. Это создает риск формирования искаженных представлений о себе, об окружающем мире и социально приемлемых формах поведения. Особенно это опасно, когда «Я» молодого человека не сформировано, когда ему не хватает жизненного опыта принимать правильные решения, когда не развито умение критически оценивать информацию, а уровень развития личности не позволяет брать на себя ответственность за свою жизнь, за совершенные действия и поступки.

Феномен ответственности выступает в качестве фундаментальной экзистенциально-психологической категории, определяющей взаимодействие личности с реальностью. Эмпирические наблюдения свидетельствуют о том, что люди по-разному интерпретируют причины собственных жизненных достижений и неудач. Одни ищут причины событий в себе: в чертах характера, в моделях поведения и принятых решениях, другие относят их к внешним детерминантам: влиянию окружения, случайным событиям или предопределенности.

В 60-е гг. XX столетия в американской психологии произошел концептуальный прорыв: был впервые апробирован оригинальный опросник Дж. Роттера, известный как шкала I-E (Internal-External Locus of Control Scale). В связи с этим было проведено много исследований, опросник прошел многоэтапную доработку и сегодня является надежным диагностическим инструментарием современной психологии.

В результате этих исследований установлено наличие дихотомии в понимании локализации контроля над событиями, в рамках которой выделили две полярные когнитивно-поведенческие модели:

- экстернальная модель поведения, характерная для людей, интерпретирующих значимые жизненные результаты как продукт внешних детерминант – социального окружения, случайных обстоятельств, фатума или объективных условий, находящихся вне сферы личного контроля;

- интернальная модель поведения, свойственная людям, выступающим в роли активных участников своей жизни, способным влиять на события, связывающим успехи и неудачи исключительно со своими собственными решениями, усилиями и качествами.

Центральным теоретическим конструктом, объединяющим данные феномены стало понятие «локус контроля» (*locus of control*), введенное Дж. Роттером для описания устойчивой личностной характеристики, отражающей склонность индивида приписывать результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный локус), либо собственным способностям и усилиям (интернальный локус) [5].

В развитие данной концепции значительный вклад внесли такие отечественные ученые, как С.Р. Пантилеев, В.В. Столин, Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, Л.И. Вассерман, Е.И. Рогов и другие.

Изучение локус контроля подростков и юношей имеет огромное теоретическое и практическое значение, поскольку дает возможность понять особенности их субъективной оценки своих возможностей и ответственности за собственное поведение и жизнь. Анализ данных исследования позволяет выявить ключевые факторы, влияющие на формирование мотивации, стрессоустойчивости и способности справляться с жизненными трудностями.

Для определения уровня субъективного контроля мы использовали модифицированный вариант опросника Дж. Роттера – методику

исследования уровня субъективного контроля (УСК) в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.

Диагностическую выборку исследования составили 120 обучающихся Луганской Народной Республики: 40 подростков 13-14 лет – 1 гр., 40 старшеклассников 15-17 лет – 2 гр., 40 студентов 18-22 лет – 3 гр.

Мы выдвинули предположение, что у студентов в большей степени, чем у подростков и старшеклассников, будет выражена интернальность как форма контроля над своей жизнью.

Согласно А.А. Реану, "Объективным представляется анализ распределения внутреннего и внешнего ЛК в рамках каждой группы, с целью выявления особенностей проявлений УСК в различных социальных контекстах. В то время как усреднённые тенденции целесообразно рассматривать лишь в качестве первичных ориентиров [3, с. 224].

Данные исследования приведены в таблице 1.

Анализ данных по шкале общей интернальности позволил установить, что у 74,3% респондентов-подростков (1 гр.) и 68,6% студентов (3 гр.) был выявлен экстернальный УСК (табл. 1.). Большинство испытуемых подростков и студентов не видят связи между своими действиями и происходящими с ними событиями, что указывает на низкую степень ответственности за свои поступки, слабый контроль над собственной жизнью, неуверенность в своих силах. И если для подростков это закономерно, то для студентов эта ситуация является нетипичной.

Наличие экстернального УСК у большинства респондентов студенческой группы может быть связано с рядом факторов, таких как: адаптационные трудности, возникающие вследствие резкого изменения социальной среды, увеличение требований к самостоятельности и ответственности, увеличение объёма учебных нагрузок; влияние условий образовательного процесса в вузе, когда студенты сталкиваются с более формализованной и обезличенной системой оценки знаний, что может

создавать впечатление отсутствия связи между усилиями и результатом (Табл. 1).

Таблица 1

Внутригрупповые распределения УСК

№ п/п	Шкала / Интернальность/ Экстернальность	Экстернальный			Интернальный		
		1гр.	2гр.	3гр.	1гр.	2гр.	3гр.
		%	%	%	%	%	%
I	Общая шкала интернальности (Ио)	74,3	51,4	68,6	25,7	48,6	31,4
II	Шкала интернальности в области достижений (Ид)	48,6	28,6	28,6	51,4	71,4	71,4
III	Шкала интернальности в области неудач (Ин)	91,4	40	77,1	8,6	60	22,9
IV	Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис)	60	40	48,6	40	60	51,4
V	Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип)	85,7	80	82,9	14,3	20	17,1
VI	Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им)	51,3	34,3	31,4	48,7	65,7	68,6
VII	Шкала интернальности в отношен. здоровья, болезни (Из)	62,9	60	67,1	37,1	40	22,9

В группе юношей-старшеклассников результаты более позитивные – у 48,6% испытуемых установлен интернальный УСК, что свидетельствует о тенденции к более высокому уровню их личностной и социальной зрелости в сравнении с подростками и студентами. У старшеклассников в условиях школьного образования, позиционируемого как фундаментальная подготовка к будущему, формируется внутренняя потребность в самоконтроле и управлении своим развитием.

В исследовании выявлены любопытные результаты в области интернальности-экстернальности по шкалам, связанным с достижениями и неудачами. Так, более половины подростков (51,4%) и значительная часть студентов (71,4%) демонстрируют высокий уровень контроля над ситуациями, связанными с положительными результатами своей

деятельности. В то время как в отношении неудач и подростки (91,4%), и юноши (71,4%) не склонны брать на себя ответственность за негативные события, что является признаком слабой рефлексии и заниженной самооценки. Также это может свидетельствовать и о неадекватности притязаний этих испытуемых, о склонности приписывать себе достижения, которых нет. Таким респондентам легче принимать позицию «успешного человека», чем разбираться в причинно-следственных связях своих неудач, осознавать и принимать свою ответственность за них.

В группе старшеклассников картина кардинально отличается: 71,4% участников связывают свои достижения с личной ответственностью, а 60% готовы признавать свою причастность к неудачам и «промахам» в жизни (табл. 1). Высокие показатели по обеим шкалам отражают более развитую рефлексивную способность данной категории испытуемых

Анализ шкалы интернальности в сфере семейных отношений (ИС) указывает на то, что 60% респондентов подростковой группы и 48,6% испытуемых-студентов причины значимых семейных ситуаций преимущественно связывают с действиями других членов семьи, избегают участия в решении семейных вопросов, ждут решений от других. В группе юношей-старшеклассников отмечается преобладание интернального УСК (60% респондентов). Для таких испытуемых характерна высокая ответственность за происходящие в семье события, а также склонностью к самостоятельному управлению своим поведением в контексте семейных взаимоотношений.

Анализ показателей по шкале интернальности в области профессиональных отношений указывает на преобладание экстернального типа УСК во всех группах испытуемых: 85,7% (1 гр.), 80% (2 гр.) и 82,9% (3гр.) (табл. 1). Для этой категории респондентов свойственно приписывать исходы своих действий внешним обстоятельствам (руководству, коллегам, везению-невезению). Их поведение характеризуется высокой

комфортностью, уступчивостью и чувствительностью к мнению и оценкам окружающих. В профессиональной деятельности они могут проявлять хорошие исполнительские качества, демонстрируя высокую продуктивность в условиях внешнего контроля. И лишь весьма незначительное количество испытуемых (14,3%; 20%; 17,1%) имеют интернальный УСК. Зачастую это максималисты с высокой самооценкой, которые хотят быть свободными от всех и строить свою жизнь по своему сценарию. С точки зрения успешности профессиональной деятельности у них больше шансов на успех и самореализацию.

В области межличностных отношений интернальный УСК установлен у 48,7% подростков, 65,7% старшеклассников, 68,8% студентов, что указывает на сформированность у этих респондентов компетенций, связанных с адекватной оценкой и ответственностью за межличностные взаимодействия. Эти испытуемые способны отслеживать свой вклад в конфликт; они обладают более высоким уровнем социальной зрелости и автономности личности. Респонденты с экстернальным УСК в данной сфере испытывают затруднения в оценке межличностных отношений, видят источник коммуникативных проблем в других, что указывает на низкий уровень их рефлексии и личностного развития.

Таким образом, предположение о том, что у студентов в сравнении с подростками и старшеклассниками в большей степени выражена интернальность как форма контроля над своей жизнью, не подтвердилось.

Результаты эмпирического исследования позволяют заключить, что у старшеклассников наблюдается существенно более выраженная тенденция к интернальному ЛК в сравнении с подростками и студентами.

Полученные данные не согласуются с традиционными теоретическими подходами, предполагающими постепенное нарастание интернальности по мере взросления и расширения сферы социальной ответственности.

В соответствии с выводами были разработаны рекомендации, направленные на формирование у студентов высокой мотивации, внутренней потребности в самоконтроле и управлении своим развитием, развитие чувства ответственности за свои поступки.

Список литературы

1. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152 –162.
2. Баскаева, О. В. Локус контроля в системе личностных характеристик молодежи: сиблинговый контекст / О. В. Баскаева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2022. – № 1. – С. 34 – 147.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
4. Реан, А. А. Психология подростка. Полное руководство / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
5. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter / Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. – 1966. – Vol. 80. – P. 1–28.

Galina Popova

COMPARATIVE ANALYSIS OF SUBJECTIVE LOCUS OF CONTROL IN MODERN ADOLESCENTS AND YOUTH

The article is devoted to the problem of subjective locus of control as an important component of personal and social maturity of modern youth. The results of a comparative analysis of the level of subjective control (LSC) of modern teenagers and young men are presented.

Keywords: adolescents, high school students, students, subjective locus of control, internal locus of control, external locus of control, personal maturity, social maturity.

УДК 378: 378.147

Сафронова Лидия Андреевна,
преподаватель кафедры «Дизайн»,
Азербайджанский Государственный
Экономический Университет (UNEC), г. Баку
liasaf1997@gmail.com

ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА PBL КАК ВАРИАНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕН И ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена актуальной теме внедрения инновационной системы PBL как варианта образовательной практики, проведен анализ и определены преимущества внедрения системы PBL в образовательный процесс на примере UNEC для подготовки специалистов в области дизайна, рассматриваются основные психолого-педагогические аспекты применения дизайна и дизайн-методологий, связь дизайна с психологией.

Ключевые слова: образование, психология, образовательные практики, система обучения PBL, дизайн, творчество.

На фоне растущей мировой глобализации, нестабильной обстановки и вооруженных конфликтов приобретают особую актуальность вопросы,

связанные с современными образовательными практиками в условиях перемен, восстановления и развития социально-экономических инфраструктур, а также инновационные стратегии при подготовке специалистов в различных сферах, особо это касается образования, педагогики и психологии, поскольку они являются основополагающими и оказывают непосредственное влияние на будущее перспективное развитие и достижения любой страны в целом.

Современная миссия дизайна состоит в поддержании не только здоровья людей, но и всей нашей Планеты. Человек является частью экосистемы, и от ее благополучия зависит и благополучие самого человека, поэтому при создании дизайн-проекта определенного продукта, необходимо в первую очередь рассматривать его полезность и экологичность. В условиях глобальных перемен дизайн может значительно помочь восстановлению и развитию, методы дизайнерского мышления с помощью высокотехнологичного проектирования и искусственного интеллекта оказывают положительное влияние на жизнь людей, на их психологическое и эмоциональное состояние.

Опираясь на опыт других стран в сфере использования дизайна в педагогике и психологии, можно определить этот процесс как системное проектирование образовательной среды и материалов, основанное на достижениях когнитивной психологии, способствующее повышению эффективности обучения, посредством структуризации контента, усиления мотивации обучаемых, обеспечения обратной связи с подключением визуализации и превращением информации в навыки.

Основные аспекты применения дизайна:

- педагогический дизайн (instructional design) – обеспечивает систематический подход к созданию учебных материалов, сценариев, творческих заданий и проектов для проверки качества полученных знаний и навыков [3];

- психологические основы – опираются на теории обучения (бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм), учитывают механизмы восприятия, памяти и мышления;

- принципы работы – привлечение внимания, постановка целей и задач, структурирование информации, обеспечение обратной связи и практики;

- проектирование учебного опыта (Learning Experience Design, Flipped Learning, LXD) - использование современных подходов, ориентированных на эмоции и активное участие обучаемого в познавательном процессе;

- структуризация информации и визуализация – разработка и применение визуального стиля, навигация и четкая структура материалов для лучшего восприятия и наглядности.

Использование дизайн-методологии позволяет сделать процесс обучения не только информативным, но и визуально приятным, эмоционально привлекательным, что особенно важно для длительного удержания внимания и лучшего запоминания пройденного материала. Существует несколько базовых принципов, по которым организована наша типичная ментальная деятельность [2] и, если учитывать их в дизайне, можно избежать грубых ошибок.

Дизайн тесно связан с психологией, люди получают данные от внешнего мира, сознательно или бессознательно их обрабатывают и создают в собственном мышлении отражение реальности. Насколько объективно это отражение – вопрос достаточно спорный, поскольку каждый интерпретирует данные по-своему, с помощью чувств, эмоций, личного опыта и своих метальных процессов [3].

Эффективность дизайна напрямую связана с получением и обработкой информации, в комплексное восприятие вовлечены зрение, память, способность выстраивать логические цепочки, стремление фокусироваться на важном с создавать в уме целостный образ.

Дизайн создается для людей и можно сформулировать следующие предложения:

- создание новых отраслевых каналов дизайнерской индустрии с использованием современных IT-технологий и платформ;
- организация специальных зеленых зон в городской, промышленной и энергетической инфраструктуре, сохраняющих экологию и при этом отвечающих всем современным требованиям креативной индустрии;
- пропаганда здорового образа жизни, сохранения окружающей среды, создание молодежных волонтерских объединений, занимающихся защитой экологии.

В связи с растущим спросом на высококвалифицированных специалистов в области дизайна следует выделить важность обучения и подготовки будущих дизайнеров. Азербайджанский Государственный Экономический Университет (UNEC) внедряет новую систему обучения PBL (Problem-Based-Learning или Project-Based-Learning), которая помогает структурировать образование не только в привычном нам формате, но и демонстрирует работу в команде, имитируя реальное промышленное производство, помогая студентам, находясь еще на стадиях обучения, познакомиться с организацией труда на предприятии. Основная суть этого метода заключается в решении проблем общества и современного мира посредством применения «мозгового штурма», внедрения свежих идей и неординарных взглядов его молодых участников. Студенты сами распределяют роли в команде, выбирают лидера и, следуя его указаниям, создают определенный проект, начиная со стадии разработки до получения конкретного продукта. Благодаря этой новой методике, преподаватели выступают не просто лекторами, а кураторами и наставниками студентов, влияют на формирование «бойцовских» качеств характера юношей и девушек, поддерживая их и помогая выполнять задуманные проекты, тем самым позволяя проявиться талантам, креативному мышлению, развивая

предпринимательские навыки, которые в дальнейшем помогут молодежи построить собственную успешную карьеру. Система PBL используется во многих ВУЗах Европы, а для Азербайджана – это новая, но весьма перспективная форма обучения, позволяющая вывести образование и уровень подготовки дизайнерских кадров на новый профессиональный уровень в условиях современных реалий.

В UNEC первые шаги по внедрению новой системы обучения PBL были сделаны на уровне факультета Школы Дизайна UNEC [4]. Руководством и профессорско-преподавательским составом UNEC проделана большая работа для успешного внедрения новой системы PBL в образовательный процесс. В течение одного весеннего семестра на кафедре «Дизайн» были разработаны необходимые учебные программы и силлабусы по нескольким предметам в соответствии с PBL-системой, в процессе обучения студенты выполняли определенные проекты, которые были успешно представлены на выставке в университете и получили положительную оценку. Для более глубокого изучения методики преподавания и организации процесса обучения по PBL-системе группа преподавателей UNEC посетила университет Де Монтфорт в городе Лестер (Великобритания).

Как показал проведенный нами предварительный анализ использования PBL-системы в обучении, она обладает рядом несомненных преимуществ по сравнению с традиционной образовательной системой:

- обучаемые углубленно изучают представленную тему, самостоятельно определяют интересующую их проблему, совместно ищут способы ее решения, что значительно улучшает их познавательную и деятельность, оттачивает логику, креативность и фантазию;

- использование разных форм визуализации сильнее погружает в тему, способствует интенсивному фокусированию внимания, позволяет перейти от

поверхностного восприятия к пониманию сущности через переживание, эмпатию и работу со смыслами;

- студенты учатся результативной командной работе, что позволяет налаживать навыки общения, взаимодействия и совместного творчества;

- в результате работы над проектом студенческие группы создают готовый продукт, занимаясь его разработкой на всех стадиях, начиная от идеи и заканчивая представлением конкретного производственного образца, который в дальнейшем можно производить на предприятии;

- студенты развивают и дизайнерское мышление (Design thinking), совершенствуют практические навыки, разрабатывая личный бренд, айдентику и маркетинговую стратегию для реализации своего продукта;

- молодые люди с интересом работают над проектами, видят практическую реализацию своего труда, используя при этом современные технологии и искусственный интеллект, поскольку для них проще обучаться и воплощать свои идеи при помощи современных гаджетов, чего не было ранее в классической общепринятой системе образования;

- в процессе обучения дизайнеров широко используются инновационные технологии и программное обеспечение, студенты могут выполнять проекты с применением графических платформ (Figma, Canva и др.), осваивая основы визуального проектирования и презентации;

- преподаватель является не просто лектором, а наставником, куратором и мотиватором креативного процесса, воспитателем молодых.

Представляя материал, следует применять некоторые дизайнерские приемы, позволяющие удерживать внимание студенческой аудитории с максимальной эффективностью, например:

- простой дизайн, идея должна представляться ясно и легко для понимания;

- цвет и ассиметричный баланс, являясь одними из мощных визуальных стимулов, привлекают внимание, вызывают эмоции и создают настроение;

- правильный шрифт несет не только эстетическую, но и практическую функцию: помогает студентам слушать педагога, одновременно читать текст презентации, при этом еще и понимать его [1; 5].

Студенческий возраст от 17 до 25 лет является наиболее ярким периодом развития логического мышления, направленного именно на профессиональный рост, когда осуществляется переход креативности от фантазий к продуктивной творческой деятельности. В связи с этим выделим некоторые способы активации логики, креативности и творчества:

- использование интерактивных методов обучения;
- организация творческих мастерских и мозгового штурма;
- вовлечение в научно-исследовательскую деятельность;
- совместное выполнение проектов;
- применение междисциплинарного подхода;
- стимулирование независимости мышления и самостоятельного выбора творческих задач.

Описанный опыт использования системы PBL будет полезным в образовательной практике психологов и педагогов. Можно рекомендовать внедрение подобной PBL-системы в различных учебных заведениях и на факультетах, что послужит совершенствованию и развитию учебно-методической базы, привлечению педагогов к ознакомлению с этой методикой с целью совершенствования образования и подготовки конкурентоспособных специалистов различных областей.

Список литературы

1. Гарр, Р. Презентация в стиле дзен. Основы дизайна для тех, кто хочет выступать лучше / Рейнольдс Гарр. – Москва : Манн, Иванов, 2015. – 288 с.
2. Солсо, Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии», 6-е изд.).
3. Рыбина, Е. Психология дизайна: 5 законов / Е. Рыбина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/design/design-is-neuro/> (дата обращения: 18.02.2026).
4. Токарева, А. Психологический дизайн как структурная единица педагогического дизайна, отвечающая за формирование среды образовательного учреждения / А. Токарева // Современные психологические технологии. Психология и педагогика: методика и проблемы. – С. 187–191. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-dizayn-kak-strukturnaya-edinitza-pedagogicheskogo-dizayna-otvechayuschaya-za-formirovanie-sredy-obrazovatel'nogo/viewer> (дата обращения: 18.02.2026).
5. UNEC News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.unec.edu.az/xeber/106-tedris/13878-unec-dizayn-mektebinde-pbl-telimlere-start-verilib> (дата обращения: 18.02.2026).

Lidiya Safronova

INNOVATIVE PBL SYSTEM AS AN OPTION FOR EDUCATIONAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF CHANGE AND GLOBAL CHALLENGES OF MODERNITY

The article is devoted to current issues of the innovative PBL system as an educational practice, an analysis and effectiveness of the PBL system leadership in the educational process is carried out using the example of UNEC for training specialists in the field of design, examines the main aspects of the application of pedagogical design and design methodologies, and the relationship between design and psychology.

Keywords: education, psychology, educational practice, PBL learning system, design, and creativity

УДК 316.36

Семенихина Анна Васильевна,
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
anneta_sem@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СУПРУГОВ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

В статье раскрывается специфика психологических особенностей взаимоотношений и эмоциональных состояний супругов в дисфункциональных семьях. Приводятся результаты эмпирического исследования, раскрывающего данные особенности. Определены взаимосвязи показателя деструктивности с выраженностью ряда психологических характеристик испытуемых, в семьях которых наблюдается дисфункция.

Ключевые слова: дисфункциональная семья, взаимоотношения, эмоциональное выгорание, тревожность, психическая напряженность.

Согласно данным различных социологических исследований, за последние десятилетия наблюдается рост числа разводов и случаев семейного насилия. Это подчеркивает необходимость глубокого понимания специфики взаимоотношений в дисфункциональных семьях.

Современные тенденции в психологии акцентируют внимание на важности ментального здоровья. Понимание влияния взаимоотношений в дисфункциональных семьях на эмоциональное состояние супругов способствует эффективному содействию в разработке программ поддержки и профилактики, улучшая психоземotionalное состояние участников.

Феномен дисфункциональности семейной системы изучался как отечественными, так и зарубежными учеными, среди которых Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Бойко, В.В. Юстицкис, С.А. Беличева, Дж. Брандсман, Д. Олсон.

В.В. Ткачева предлагает следующее определение дисфункциональной семьи: «Дисфункциональные семьи – это закрытые семейные системы, в которых присутствуют жесткие правила поведения и закреплённые роли за каждым членом семьи, которые с течением времени не меняются, проблемы из семьи не выносятся и не решаются, посторонним людям тяжело попасть внутрь такой системы. Это семьи, в которых функционирование в одной или нескольких областях нарушено, вследствие чего заблокированы потребности членов семей в росте, изменениях и самоактуализации» [6, с. 132].

К числу семейных систем, обладающих повышенной уязвимостью к формированию дисфункциональных паттернов, относят:

1. Созависимые семьи, где проблема зависимости (химической или поведенческой) одного члена становится центральной, подчиняя себе правила и эмоциональный климат всей системы и порождая созависимое поведение у близких.

2. Многопоколенные семьи. Проживание под одной крышей представителей разных поколений провоцирует диффузию (размывание)

межпоколенных границ, делегирование родительских полномочий старшим родственникам и хронические конфликты, обусловленные смешением ролей.

3. Многодетные семьи с феноменом родификации. Возложение ответственности за младших детей на старшего ребенка ведет к его преждевременному взрослению и эмоциональному выгоранию, а также к маргинальному статусу между детской и взрослой подсистемами.

4. Семьи с миграционным образом жизни («кочевники»). Постоянная смена места жительства является источником перманентного стресса, повышенной тревожности и трудностей в построении стабильных социальных связей.

5. Семьи родителя-одиночки в режиме «поиска родителя». Родитель, воспитывающий ребенка в одиночку, может вступать в череду кратковременных отношений, бессознательно ставя во главу угла не партнерство, а потенциальную родительскую функцию нового избранника.

6. Семьи, эмоционально не пережившие утрату значимого родственника.

7. Матриархальные семьи, в которых женщины винят мужчин за неудачи или наоборот – мужчины объединяются против женщин, соперничают с ними.

8. Неполные семьи [3].

Выделяют следующие типы эмоциональных состояний, характерные для дисфункциональных семей: состояние глобальной семейной неудовлетворенности; «семейная тревога»; семейно-обусловленное непосильное нервно-психическое и физическое напряжение; состояние вины [1; 4; 5].

Ключевыми маркерами дисфункциональной семейной системы являются:

1. Нарушения эмоциональной коммуникации. Преобладание конфликтных взаимодействий над поддерживающими, а также дисбаланс в

эмоциональных инвестициях (привязанности носят односторонний или неустойчивый характер).

2. Дисфункциональная автономия. Вместо здоровой самостоятельности развивается деструктивная сепарация, при которой члены семьи дистанцируются, блокируя возможность кооперации и взаимной поддержки в кризисных ситуациях.

3. Феномен ригидной псевдосолидарности. Система, лишенная внутренней гибкости, часто компенсирует это созданием иллюзорного образа успешности. Акцент смещается на внешние, социально одобряемые атрибуты (достаток, порядок в доме, формальную заботу), которые становятся «ширмой», скрывающей внутреннюю пустоту и неспособность к подлинной эмпатии и сплоченности [2].

Таким образом, дисфункциональная семья представляет собой ригидную закрытую систему, где нарушены базовые механизмы эмоционального обмена и поддержки. Хронические конфликты, невзаимные привязанности и псевдосолидарность создают среду, небезопасную для психического здоровья всех ее членов. Понимание специфики таких семейных систем является критически важным для разработки эффективных мер психологической помощи, коррекции и профилактики.

Выборку исследования составили испытуемые – 19 мужчин и 45 женщин в возрасте от 20 до 60 лет, в семьях которых наблюдаются признаки дисфункции, всего 64 человека. В основу исследования положены следующие дисфункции: отсутствие взаимопонимания и конфликты в супружеской диаде; алкогольная или наркотическая зависимость одного из членов семьи; созависимые отношения; «конфликт поколений»; смещение роли родителя на ребенка; семейное насилие; неполные семьи, в которых родитель-одиночка находится в постоянном поиске партнера.

Использовались следующие методики: опросник «Конструктивно-деструктивная семья» (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис); «Особенности

распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); опросник «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко; «Шкала тревожности» Спилбергера – Ханина; шкала «PSM 25» (Лемур – Тесье – Филлион).

На основе результатов опросника «Конструктивно-деструктивная семья» было установлено, что 81% испытуемых относится к семьям неустойчивого типа, а 19% – к семьям деструктивного типа. Неустойчивый тип семьи характеризуется хроническим психоэмоциональным напряжением, деструктивным мотивационным влиянием одних членов на других, а также системными нарушениями во взаимодействиях. Деструктивный тип семьи, являясь антиподом конструктивной модели, применяет патологические механизмы снятия напряжения. К ним относятся эмоциональное отчуждение от проблемного члена семьи, патологическая редукция ответственности за него, эскалация конфликтов с окружением и стратегия социальной изоляции.

На основе данных методики «Особенности распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) выявлен выраженный дисбаланс в исполнении гендерных функций. Наиболее ярко это проявляется в сфере быта (роль «хозяйка» – 64% женщин) и поддержания эмоционального климата (47% женщин), что указывает на сохранение стереотипной нагрузки на женщину. При этом такие функции, как «развлечение» (39% мужчин) и «сексуальный партнер» (48% мужчин), чаще закреплены за мужчинами. Совместное исполнение ролей отмечается реже, наиболее выражено лишь в организации досуга (48%). Возможно, именно отсутствие взаимного решения различных семейных задач является предпосылкой к семейной дисфункции.

Таким образом, в обследуемых семьях наблюдается ригидное, стереотипное распределение ролей по гендерному признаку при относительно низком уровне партнерского взаимодействия. Это закрепляет дисфункциональную модель, где ответственность за ключевые сферы

семейной жизни неравномерна и негибка, что может усиливать общую напряженность в системе.

По результатам диагностики уровня эмоционального выгорания (методика В.В. Бойко) в дисфункциональных семьях были получены следующие ключевые данные. Фаза «Напряжение» формируется у 22% испытуемых. Наиболее выраженные симптомы этой фазы: «Загнанность в клетку» – формируется у 32,8% испытуемых; «Неудовлетворенность собой» – отмечается у 23,4%; «Тревога и депрессия» – формируется у 22%.

Фаза «Резистенция» формируется у 9,3% испытуемых. Ключевые проявления: «Неадекватное эмоциональное реагирование» – складывается у 23,4%; «Редукция профессиональных обязанностей» – формируется у 14,1%; «Расширение сферы экономии эмоций» – отмечается у 9,4%.

Фаза «Истощение» формируется у 17,2%. Основные симптомы: «Эмоциональная отстраненность» – развивается у 24,3%; «Личная отстраненность (деперсонализация)» – формируется у 25%; «Эмоциональный дефицит» – отмечается у 17,2% испытуемых.

Результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне эмоционального неблагополучия в обследуемых дисфункциональных семьях. У значительного количества испытуемых активно развиваются симптомы фаз «Напряжение» и «Истощение», что проявляется в хроническом стрессе, эмоциональной отстраненности и деперсонализации в отношениях. Эти данные указывают на глубокую психоэмоциональную деформацию и высокий риск личностной дезадаптации членов таких семей.

По методике «Шкала тревожности» (Спилбергера – Ханина) низкий уровень личностной тревожности был установлен у 14% испытуемых, умеренный уровень – у 59%, высокий уровень – у 27%.

Низкий уровень ситуационной тревожности продемонстрировали 19% испытуемых, умеренный уровень был установлен у 50%, высокий – у 31%.

Таким образом, у членов дисфункциональных семей преобладает умеренный уровень тревожности. При этом высокий уровень личностной тревожности у каждого четвертого испытуемого (27%) указывает на устойчивую склонность воспринимать среду как угрожающую. Значительная доля испытуемых с высокой ситуативной тревожностью (31%) подтверждает, что текущее психоэмоциональное состояние в этих семьях характеризуется напряжением и субъективным ощущением неспособности справиться с требованиями среды. Высокие показатели ситуативной тревожности у членов дисфункциональных семей могут отражать настоящее состояние семейной атмосферы. Высокий уровень этой тревоги указывает, что семейная среда в момент исследования (и, вероятно, на регулярной основе) воспринимается как стрессовая и нестабильная.

По результатам методики «PSM 25» (Лемур – Тесье – Филлион) было установлено, что у большинства членов дисфункциональных семей (64%) наблюдается средний уровень внутренней напряженности. Это указывает на устойчивое психоэмоциональное напряжение, связанное с пребыванием в дисфункциональной системе. При этом значительная часть испытуемых (27%) демонстрирует низкие показатели, что может говорить о выраженных механизмах психологической защиты или эмоциональном отстранении. Наличие группы с высоким напряжением (9%) подтверждает, что для части испытуемых семейная ситуация является источником острого дистресса и требует особого внимания.

Статистический анализ по критерию ранговой корреляции Спирмена подтвердил устойчивую связь между дисфункциональностью семьи и психоэмоциональным неблагополучием ее членов. Значимые корреляции выявлены между общим уровнем деструкции в семье (КДС) симптомами эмоционального выгорания: установлены положительные связи с ключевыми фазами синдрома – «Напряжение» ($r = 0,56$) и «Истощение» ($r = 0,51$), а также с конкретным симптомом «Неудовлетворенность собой» ($r = 0,53$).

Также были установлены связи между дисфункциональностью семьи и уровнем тревожности. Выявлена значимая корреляция с личностной тревожностью ($r = 0,51$) и умеренная – с ситуативной (реактивной) тревожностью ($r = 0,38$).

Связь между семейной дисфункцией и показателем психической напряженности (PSM-25) оказалась слабой, что может указывать на действие компенсаторных механизмов или высокий уровень скрытого напряжения, не фиксируемого данной методикой.

Исследования подтвердили устойчивую связь между дисфункциональной семейной средой и психоэмоциональным неблагополучием ее членов. Находясь в условиях хронического стресса и деструктивных отношениях, испытуемые демонстрируют повышенную тревожность, симптомы эмоционального выгорания и ригидное распределение ролей. Таким образом, дисфункциональная семья выступает мощным психотравмирующим фактором, требующим целенаправленной психологической коррекции и поддержки.

Список литературы

1. Глозман, Е. М. Любящая семья: рождение эмоциональной близости / Е. М. Глозман. – М. : Генезис, 2020. – 216 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 178 с.
3. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.
4. Пезешкиан, Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Н. Пезешкиан. – М. : Смысл, 1993. – 332 с.

5. Райгородская, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородская. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

6. Ткачева, В. В. Гармонизация внутрисемейных отношений: папа, мама, я – дружная семья. Практикум по формированию адекватных внутрисемейных отношений / В. В. Ткачева. – М. : Гном и Д, 2000. – 156 с.

Anna Semenikhina

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RELATIONSHIPS AND EMOTIONAL STATES OF SPOUSES IN DYSFUNCTIONAL FAMILIES

The article reveals the specifics of psychological features of relationships and emotional states of spouses in dysfunctional families. The results of an empirical study revealing these features are presented. The interrelationships of the index of destructiveness with the severity of a number of psychological characteristics of subjects in whose families there is dysfunction are determined.

Keywords: dysfunctional family, relationships, emotional burnout, anxiety, mental tension

Скляр Павел Петрович,
д-р псих. наук, профессор, профессор кафедры психологии и
конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ имени Владимира Даля», г. Луганск
kafpsydahl@gmail.com

Маркова Наталья Владимировна,
к. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ имени Владимира Даля», г. Луганск
markova_nataly@mail.ru

МЕДИА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены социально-психологические аспекты влияния медиа на восприятие социальной реальности. Проанализированы ключевые механизмы, через которые информационное пространство формирует представление личности о действительности, изменяет когнитивные процессы, эмоциональные реакции и поведенческие стратегии. Особое внимание уделено манипулятивным техникам, которые применяются в медиаконтенте для формирования общественного мнения и регулирования социальных настроений. Охарактеризованы феномены информационной перегрузки, эффекта первичности, фрейминга и эмоционального заражения, которые определяют характер усвоения информации.

Исследованы механизмы распространения дезинформации через социальные сети и ее влияние на массовое сознание, способствующее искаженному восприятию реальности. Выделены риски когнитивных искажений, которые возникают под влиянием сенсационных новостей, конспирологических теорий и пропагандистских сообщений. Освещено влияние цифровых алгоритмов на формирование информационных пузырей,

снижающих способность личности критически оценивать полученную информацию.

Значительное внимание уделено анализу эмоциональных реакций аудитории на контент, содержащий манипулятивные элементы. Рассмотрены особенности влияния тревожных новостей и негативного медиафона на психологическое состояние человека, а также механизмы формирования медиазависимости. Доказано, что некритическое потребление информации способствует формированию искаженного представления о социальной реальности, усилению общественной поляризации и социальной напряженности.

Обоснована необходимость развития критического мышления и медиаграмотности для минимизации негативного влияния информационной среды на социально-психологические процессы. Определены эффективные стратегии информационной гигиены, способствующие сохранению психологического благополучия личности и общества в условиях постоянного медийного воздействия.

Ключевые слова: медиа, социальная психология, восприятие реальности, когнитивные искажения, дезинформация, эмоциональное воздействие, манипулятивные технологии, критическое мышление, медиаграмотность, информационные пузыри.

Постановка проблемы. В современном мире медиа играют ключевую роль в формировании представлений о социальной реальности. Они не только информируют, но и конструируют восприятие событий, явлений и социальных групп. Благодаря развитию цифровых технологий медиапространство стало всеобъемлющим, что влияет на когнитивные процессы и эмоциональные реакции человека. Особое внимание привлекает вопрос психологических механизмов этого воздействия, ведь они определяют, как личность интерпретирует полученную информацию.

Исследование этих процессов актуально для понимания изменений в общественном сознании. Рост роли медиа в современном обществе является неоспоримым фактом, поскольку они охватывают все сферы жизни человека – от политики и экономики до межличностной коммуникации. Информационная среда стала многослойной, что способствует как доступности знаний, так и распространению манипулятивного контента.

Психологические особенности восприятия медиаконтента влияют на формирование ценностных ориентаций, поведенческих стратегий и уровень критического мышления. Визуальные образы, эмоционально насыщенные сообщения и алгоритмы социальных сетей могут изменить отношение людей к социальным проблемам. В условиях инфляции информации наблюдается эффект перенасыщения, что приводит к снижению способности к анализу и осмыслению полученных данных. Особенно это важно в контексте фейковых новостей, которые вызывают мгновенные эмоциональные реакции и формируют ложную картину реальности. В то же время медиа могут быть инструментом позитивных изменений, способствуя распространению просветительского контента и формированию социальной ответственности. Именно поэтому исследование механизмов психологического воздействия медиа необходимо для понимания социальной динамики и адаптации общества к современным вызовам.

Анализ последних исследований и публикаций. Обозначенная тема была основательно освещена в современных научных исследованиях, рассматривающих влияние медиа на психологическое восприятие социальной реальности. В частности, значительное внимание этой проблематике уделили К. Виноградова, И. Дзялошинский, В. Лавриненко, и др. В их трудах проанализированы механизмы формирования общественного мнения под влиянием информационной среды, в частности через средства массовой коммуникации и социальные сети. Также исследована роль алгоритмических рекомендаций в социальных медиа, способствующих

созданию «информационных пузырей» и влияющих на когнитивное восприятие реальности. Таким образом, научный дискурс по этой проблеме фокусируется на понимании того, как современные медиаформаты изменяют восприятие социальной реальности личностью.

Целью исследования является выявление и анализ психологических механизмов, при помощи которых медиа влияют на восприятие социальной реальности человеком. Задача исследования: рассмотреть когнитивные особенности обработки медиа-информации, исследовать влияние дезинформации, а также определить эмоциональные реакции на контент.

Изложение основного материала. В соответствии с поставленными задачами и целью, рассмотрим когнитивные особенности обработки медиаинформации. Восприятие информации в медиaprостранстве имеет ряд особенностей, которые определяют, как люди воспринимают, анализируют и запоминают информацию. Когнитивные процессы играют ключевую роль в этом процессе, поскольку они влияют на способность человека распознавать правдивую информацию и фильтровать ложные данные. Одним из важных механизмов является эффект подтверждения, когда человек склонен верить информации, которая поддерживает его и без того реальные взгляды. Это приводит к созданию так называемых «информационных пузырей», в которых пользователи потребляют только те данные, которые соответствуют их убеждениям.

Еще одной особенностью является эффект первичности, когда первое впечатление от полученной информации играет решающую роль в формировании дальнейшего суждения. Люди также склонны уделять больше внимания сенсационным новостям и эмоционально окрашенной информации, что влияет на их интерпретацию событий. Когнитивная перегрузка из-за избытка информации заставляет людей упрощать ее обработку, что может привести к ошибочным выводам.

Часто используется метод фрейминга, когда информация подается в определенном свете, что способствует формированию желаемой мысли. Люди склонны запоминать первую и последнюю информацию лучше всего, что используют медиа во время подачи новостей. Эффект «ложной памяти» может заставить людей поверить в факты, которых на самом деле не было.

Манипуляции общественным мнением через изменение порядка подачи фактов также влияют на интерпретацию информации. Многие люди руководствуются принципом когнитивной простоты, выбирая наиболее понятные объяснения событий. Использование образов и метафор помогает создавать устойчивые ассоциации с определенными концепциями или событиями. Тенденциозная избирательность новостей способствует искажению восприятия реальности. Визуальная информация, особенно фотографии и видео, оказывает значительное влияние на когнитивные процессы.

Манипуляции со статистикой могут ввести в заблуждение, создавая иллюзию правдивости данных. Феномен «экспертной ловушки» означает, что люди склонны безоговорочно доверять информации от авторитетных источников, не проверяя ее правдивость. Упрощение информации может исказить реальность, создавая впечатление, что сложные вопросы имеют простые ответы.

Важным аспектом также является эффект ореола, когда один аспект информации влияет на восприятие всего сообщения. Медиа могут использовать субъективные фреймы, формирующие эмоционально предвзятое представление о ситуации. В частности, использование эмоционально окрашенной лексики может повлиять на оценку событий и лиц.

Чтобы минимизировать влияние когнитивных искажений, необходимо развивать критическое мышление и информационную грамотность.

Образовательные программы, обучающие анализу медиаконтента, помогают формировать навыки различения проверенной и фейковой информации.

Итак, подытоживая изложенное, констатируем, что когнитивные особенности обработки медиаинформации играют ключевую роль в формировании представлений человека об окружающей реальности. Под влиянием эффектов первичности, фрейминга и эмоциональной окраски информация усваивается избирательно, что может приводить к искажению социальной реальности и усилению когнитивных искажений. Информационная перегрузка заставляет людей упрощать восприятие сложных явлений, что способствует распространению стереотипов и дезинформации. Негативный контент оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние аудитории, усиливая тревогу, страх и даже изменяя поведенческие модели. Распространение дезинформации через социальные сети создает угрозу массовых панических настроений и манипуляции общественным мнением, что требует развития критического мышления и медиаграмотности. Воздействие эмоционального контента на сознание человека чрезвычайно мощно, поскольку оно вызывает мгновенные реакции и оставляет долгосрочные психологические последствия. Таким образом, в условиях современной информационной среды особенно важно научиться различать правдивую информацию и контролировать эмоциональные реакции на медиаконтент. Развитие критического мышления и информационной культуры будет способствовать уменьшению влияния дезинформации и позволит формировать более объективную картину мира.

Далее раскроем вопрос влияния дезинформации. Дезинформация оказывает сильное влияние на общественное мнение, формируя ложные убеждения и искаженные представления о событиях. Основной проблемой является сложность ее разоблачения, поскольку дезинформация часто мимикрирует под правдивый контент. Один из механизмов ее

распространения – социальные сети, которые с помощью алгоритмов усиливают распространение резонансного и эмоционального контента.

Фальшивые новости нередко используют для манипуляций общественным мнением с политическими или экономическими целями. Люди чаще верят фейкам, которые подтверждают их убеждения, игнорируя опровержения. Также эмоционально окрашенный контент, в частности новости, вызывающие страх, могут увеличивать панические настроения. Дезинформация может привести к социальной поляризации, когда группы людей начинают конфликтовать из-за разного понимания фактов. Уменьшение воздействия дезинформации возможно через развитие критического мышления и проверку источников информации. Использование технологий искусственного интеллекта помогает бороться с дезинформацией, но в то же время создает риск цензуры.

В современном мире важно формирование медиаграмотности как навыка критического анализа информации. Информационная гигиена помогает снизить уровень тревожности и предотвратить негативные психологические эффекты. Одним из способов борьбы с дезинформацией является выявление манипулятивных методов и распознавание ложных новостей. Также стоит научить аудиторию распознавать эмоциональные манипуляции в медиа-пространстве. Воздействие дезинформации может привести к росту социальной напряженности, поскольку искаженная реальность подпитывает страхи и негативные стереотипы. Поляризация общественного мнения является одной из самых серьезных угроз, связанных с распространением ложной информации. Необходимо развивать навыки цифровой медиаграмотности, чтобы люди могли эффективно анализировать полученную информацию. Важно использовать алгоритмы искусственного интеллекта для отслеживания и маркировки фейковых новостей. Вместе с тем нужно повышать ответственность медиаплатформ за распространение дезинформации.

В то же время внедрение механизмов проверки фактов позволит минимизировать уровень дезинформации и повысить доверие к надежным источникам. Кроме того, важно развивать критическое мышление и учить людей распознавать эмоциональные манипуляции в медиа.

Итак, подводя итог, отметим, что дезинформация существенно влияет на общественное сознание, вызывая искаженное восприятие реальности и эмоциональные реакции. Благодаря манипулятивным методам и распространению через социальные сети он способствует поляризации общества и формированию «информационных пузырей». Это может провоцировать панику, изменение поведенческих моделей и снижение доверия к проверенным источникам. Борьба с дезинформацией требует развития критического мышления, медиаграмотности и проверки фактов. Только осознанное потребление информации может уменьшить ее негативное влияние и способствовать формированию объективной картины мира.

Осветим, какие эмоциональные реакции могут проявляться у людей на контент. Эмоции играют ключевую роль в процессе восприятия информации. Исследования показывают, что отрицательный контент активизирует миндалевидное тело мозга, что может вызвать стресс и беспокойство. Психологические исследования подтверждают, что информация, насыщенная негативными эмоциями, легче запоминается, чем нейтральная или позитивная. Негативная информация вызывает более сильную реакцию, поскольку угрожает нашей безопасности, формируя поведенческие реакции избегания или активного реагирования. Медиа часто используют угрожающую риторику для привлечения внимания, что повышает уровень тревожности в обществе. Чем больше человек контактирует с негативным медиаконтентом, тем выше риск формирования тревожных и депрессивных расстройств.

Потребители склонны искать эмоционально насыщенную информацию, которая влияет на общее восприятие реальности. Эмоциональная реактивность на медиа зависит также от личностных факторов: темперамента, когнитивного стиля и жизненного опыта. Социальные сети способствуют распространению эмоционального контента, повышая его влияние на массовое сознание. Эффект эмоционального заражения является ключевым механизмом распространения паники или социальной мобилизации.

Политические новости, события массового насилия, катастрофы могут вызвать страх, тревогу и неуверенность в будущем. Вместе с тем позитивные новости могут способствовать ощущению сплоченности и оптимизма. Фейковые новости способны вызвать панику или ненависть, манипулируя эмоциями аудитории. Информационная среда может усиливать когнитивные предубеждения и снижать рефлексивность мышления. Соцсети создают эффект «информационной камеры Эха», где пользователи видят лишь то, что подтверждает их убеждения. Феномен «вирусного контента» объясняется сильным эмоциональным окрасом быстро распространяющихся новостей. Катастрофические события, насилие или скандалы привлекают внимание из-за их эмоциональной насыщенности, которая способствует более глубокому запоминанию и активизации страха или беспокойства. Такой контент может вызвать длительное эмоциональное истощение, повышенную чувствительность к негативным новостям и даже формирование пессимистического мировоззрения.

Следовательно, эмоциональные реакции на медиаконтент в значительной мере определяют характер его воздействия на психику человека. Негативный контент вызывает стресс, страх и беспокойство, в то время как позитивный контент может повысить мотивацию и эмоциональное благополучие. Высокая эмоциональная вовлеченность аудитории способствует распространению сенсационных новостей и вирусного

контента, независимо от его правдивости. Однако постоянное воздействие эмоционально насыщенной информации может вызвать перегрузку психики и искажать восприятие реальности. Именно поэтому важно развивать способность к критическому анализу контента и контролю собственных эмоциональных реакций.

Вывод. Медиа играют важную роль в формировании восприятия социальной реальности, в значительной степени влияя на когнитивные процессы и эмоциональное состояние человека. Особенности обработки медиаинформации, распространения дезинформации и эмоциональное воздействие контента определяют характер массовых настроений и общественных процессов. Негативный информационный фон может вызывать тревогу, панические настроения и искаженное восприятие реальности, в то время как манипулятивные методы используются для сознательного управления общественным мнением. В современной информационной среде особенно важно развивать критическое мышление, навыки медиаграмотности и умение эмоционального самоконтроля. Только ответственное потребление информации позволит сформировать объективную картину мира и уменьшить влияние манипулятивных технологий.

Перспективы дальнейших исследований видим в освещении психологических механизмов восприятия информации, созданной искусственным интеллектом, и ее влияния на доверие к медиа.

Список литературы

1. Арпентева, М. Р. Нравственные проблемы медиатизации и когнитивные способности личности / М. Р. Арпентева // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека / под ред. Р. В. Ершовой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. – С. 28–37.

2. Горшков, А. С. Социальные медиа как возможность самопрезентации / А. С. Горшков // Социальные медиа как катализатор кросснационального обучения / под ред. Н. В. Борисовой. – Пермь : Перм. гос. нац. ис-след. ун-т, 2013. – С. 12–20.

3. Марцинковская, Т. Д. Психология идентичности в современном смешанном пространстве / Т. Д. Марцинковская // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография ; под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. – Москва : МПГУ, 2019. – С. 65–72.

4. Плешаков, В. А. Теория киберсоциализации человека / В. А. Плешаков : монография ; под ред. А. В. Мудрика. – Москва : МПГУ 2011. – 400 с.

5. Психологическая культура: креативно-инновационная среда как платформа образования будущего : (теория и практика) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Луганский государственный университет имени В. Даля ; под общей редакцией П. П. Склера [и др.]. – Луганск : Орехов Д. А., 2024. – 312 с.

6. Рупасова, Я. Е. Роль контента социальных медиа в формировании у студентов бакалавриата профессиональных качеств / Я. Е. Рупасова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. – Т. 26. – № 2. – С. 186–191. – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-186-191.

7. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

8. Шматко, М. В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков / М. В. Шматко // Гуманитарные научные исследования. – № 12. – URL: [http:// human.snauka.ru/2016/12/18054](http://human.snauka.ru/2016/12/18054) (дата обращения: 20.01.2026).

MEDIA AND THEIR INFLUENCE ON THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL REALITY PERCEPTION

The article examines the socio-psychological aspects of media influence on the perception of social reality. The key mechanisms through which the information space shapes an individual's perception of reality, alters cognitive processes, emotional reactions, and behavioral strategies are analyzed. Special attention is paid to manipulative techniques used in media content to shape public opinion and regulate social moods. The phenomena of information overload, primacy effect, framing, and emotional contagion, which determine the nature of information assimilation, are characterized.

The mechanisms of disinformation spread through social networks and its impact on mass consciousness, contributing to distorted perceptions of reality, are explored. The risks of cognitive distortions arising under the influence of sensational news, conspiracy theories, and propaganda messages are highlighted. The influence of digital algorithms on the formation of information bubbles, which reduce an individual's ability to critically evaluate received information, is addressed.

Significant attention is given to analyzing audience emotional reactions to content containing manipulative elements. The effects of anxiety-inducing news and negative media backgrounds on an individual's psychological state, as well as the mechanisms of media addiction formation, are examined. It is proven that uncritical consumption of information contributes to the formation of a distorted perception of social reality, intensifies social polarization, and increases societal tension.

The necessity of developing critical thinking and media literacy to minimize the negative impact of the information environment on socio-psychological

processes is substantiated. Effective strategies for information hygiene are identified, promoting psychological well-being in the face of constant media influence.

Keywords: media, social psychology, perception of reality, cognitive distortions, disinformation, emotional influence, manipulative technologies, critical thinking, media literacy.

УДК 378.180.6:152.3

Скляр Павел Петрович,
доктор психологических наук, профессор,
директор института философии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск
kafpsydahl@gmail.com

Климова Ольга Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск
kafpsydahl@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОНБАССА

Статья посвящена исследованию психологических детерминант, определяющих успешность социально-психологической адаптации студентов первого курса в условиях образовательной организации высшего образования Донбасса. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на процесс адаптации: индивидуально-психологические особенности, социальный контекст и особенности региона. Раскрываются специфические

проблемы, возникающие у студентов первого курса в условиях образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, адаптированность, студент-первокурсник, формы адаптации.

Постановка проблемы. Проблема социально-психологической адаптации студентов первого курса в условиях образовательной организации высшего образования Донбасса является актуальной и приоритетной в образовательном пространстве. Донбасс интегрируется в российское образовательное пространство, проходя поэтапный процесс адаптации к российским образовательным стандартам и внедряя современные технологии обучения. Молодое поколение адаптируется к новым социальным стандартам, условиям и правилам образовательного процесса. Обучающимся приходится сталкиваться с многочисленными вызовами, новыми учебными программами, изменением социальной среды, а также последствия специальной военной операции, которые приводят к повышенному уровню стресса и тревожности. В условиях Донбасского региона, где ситуация постоянно меняется, вопрос адаптации студентов первого курса становится особенно острым и важным для научного изучения.

Процесс поступления в образовательную организацию высшего образования и начало обучения становятся ключевыми и важными событиями в жизни молодежи. Обучающиеся оказываются перед необходимостью осваиваться в новой социальной среде, приобретать профессиональные компетенции и выстраивать личные отношения со сверстниками и педагогами. Данная стадия нередко сопровождается значительным стрессом, возникновением трудностей и снижением активности в процессе обучения. Профессиональное развитие личности будущего специалиста осуществляется в условиях образовательной организации, где формируются его профессионально значимые качества,

интересы, потребности, творческие способности, возрастает общий уровень культуры. Обучающийся оказывается в сложной ситуации знакомства с новыми формами деятельности, общения, досуга, соотносит собственные надежды с реальностью, формируется его отношение к учебной деятельности, поэтому процесс адаптации будущих специалистов в условиях образовательной организации высшего образования является важным этапом профессиональной подготовки.

Цель исследования изучить психологические детерминанты, влияющие на успешность социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в условиях образовательной организации Донбасса, что поможет сформировать конкретные рекомендации по совершенствованию системы воспитания и поддержки обучающихся.

Анализ научной литературы указывает на то, что вопрос адаптации студентов в условиях образовательной организации занимает одно из ведущих мест в исследованиях по проблемам формирования личности будущего специалиста. Исследованием по выявлению трудностей адаптации студентов первого курса к новым для них условиям занимались О.В. Буховцева, Т.В. Власова, В.Н. Грибов, Л.С. Елгина, С.А. Рунова, С.В. Сергеева, И.М. Хорев и др., а также к новой социокультурной среде Л.Р. Мустафина, А.Р. Нурутдинова, А.И. Поздняков, Е.В. Степаненко Н.В. Чеснокова, и др.

Исследованием влияния индивидуальных (темпераментных, личностных) или социально-психологических факторов (образовательный статус родителей, проживание в городе или в селе до начала обучения в образовательной организации высшего образования) на успешность социально-психологической адаптации студентов первого курса к новым условиям занимались О. А. Воскресенко, А.А. Голованова, Н.М. Голубева, Н.В. Грушко, Е.В. Леонова, О.Н. Локаткова, В.И. Седин, С.В. Сергеева, С.В. Чернобровкина, Л.А. Ясюкова и др.

Проблема адаптации первокурсников к новым условиям активно исследуется в системе высшего образования, поскольку эффективность прохождения этого этапа в дальнейшем влияет на профессиональное развитие и становление личности будущего специалиста.

Адаптивность – это способность личности активно приспосабливаться к физическим и социальным условиям среды. Степень адаптированности отражает соответствие целей и полученных результатов в процессе осуществления конкретной деятельности [1].

В процессе социально-психологической адаптации происходит активация определенных адаптивных механизмов, многократное их использование в сходных социальных ситуациях приводит к тому, что они закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера. В современной психологии под социально-психологической адаптацией понимается процесс активного взаимодействия личности и социальной среды, возникающий вследствие несогласованности их ценностей, установок, целей, в ходе которого могут достигаться как цели, связанные с достижением приспособленности личности к социальной среде, так и цели, связанные с самореализацией личности и ее активным воздействием на среду.

В социально-педагогической литературе выделяют следующие формы адаптации студентов-первокурсников к обучению:

- познавательно-информационное приспособление к новому окружению, структуре образовательной организации, содержанию обучения в ней, традициям и своим обязанностям. Переходное состояние между уже не школьником, но и еще не студентом, характерно для первокурсников. Именно этим можно объяснить длительные сроки адаптации студентов-первокурсников к новой для них системе образования, к новому образу жизни, что является одной из причин снижения успеваемости студентов первого курса в период сдачи экзаменов;

– социально-психологическая (общественная) – процесс внутренней интеграции (объединения) группы студентов-первокурсников и интеграцию этой группы со студенческим окружением в целом. В этом контексте основной функцией адаптации является принятие личностью новых норм и правил социума, социального взаимодействия, формальных и неформальных связей;

– дидактическая-проблема подготовки к новым формам и методам учебной работы в образовательном пространстве, отражающая интеллектуальные возможности обучающихся [4].

Адаптационный период, который начинается с первых дней обучения, является очень важным. В это время происходит «активное, творческое приспособление обучающихся к новым стандартам и условиям обучения. В зависимости от активности личности адаптивный процесс может быть двух видов:

– активное адаптирование;

– пассивное, конформное принятие целей и ценностей новой социальной группы.

Активная адаптация способствует успешной социализации в целом, в процессе которой формируется новая цель – полная собственная реализация в новой социальной среде. Пассивная адаптация присуща студенту-первокурснику, т.к. проявляется в наличии простых целей и несложных видов деятельности.

Результаты анализа научной литературы позволяют утверждать, что вопрос адаптации первокурсника к условиям образовательной организации высшего образования необходимо рассматривать как процесс вхождения в новую социальную среду, усвоения и воспроизведения социальных норм и ценностей, присущих этой среде, овладения соответствующими ролями и функциями. Это двусторонний процесс, предусматривающий субъект-

субъектное взаимодействие в условиях социально-педагогического взаимодействия всех участников процесса.

Таким образом, общий процесс адаптации – это сложное явление, которое имеет определенную структуру, состоит из многих независимых процессов. Каждый из них обслуживает определенную систему отношений, которые возникают у человека с соответствующей системой, и в совокупности с ними и соответствующими связями составляет определенный структурный компонент [4].

Каждый структурный компонент процесса адаптации является системой, которая включает:

- объективное явление и его условия (так называемые внешние условия);
- отношения, возникающие у человека, который адаптируется с соответствующим явлением (отношение, отношения, связи);
- индивидуальные особенности самого человека, отвечающие или не отвечающие требованиям (внутренние условия или собственные ресурсы человека) [2].

Целенаправленное влияние на личность студента-первокурсника с целью его успешной адаптации в условиях образовательной организации должно происходить с учетом социально-педагогических факторов. Результатом такого подхода станет переход студентов-первокурсников на новый уровень, проявления социальной активности, самостоятельности и инициативности.

Необходимо создание благоприятной среды для полноценной адаптации первокурсников, а именно воспитательная деятельность. Для успешной адаптации, воспитательная деятельность организована и осуществляемая в условиях образовательной организации высшего образования, должна направляться на налаживание межличностных

отношений первокурсников, воспитание единства коллектива, создание условий для творческого самоопределения и самореализации и т.д.

Социальный аспект адаптации характеризуется степенью принятия личностью групповых норм и правил жизни, а показателями, является удовлетворение личностью группой, в состав которой он входит, совпадение индивидуальных и социальных ценностей. Критериями успешной социальной адаптации являются удовлетворенность своим статусом, налаживание личных взаимоотношений, развитие коммуникативных способностей.

Опираясь на уровневую концепцию индивидуальности Б. Г. Ананьева, изучено, что на процесс и результаты адаптации студентов в образовательной среде влияют психологические факторы различных уровней: индивидуальный уровень, личностный уровень, уровень субъекта деятельности, социально-психологический уровень [2].

Адаптационный процесс требует определения социально-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность процесса адаптации студентов-первокурсников в условиях образовательной организации:

- наличие благоприятной педагогической среды;
- реализация различных направлений социально-воспитательной работы со студентами;
- внедрение соответствующих организационно-педагогических условий [3].

Студенты-первокурсники приспосабливаются к новым для них условиям жизни и деятельности. В процессе адаптации преодолевается ряд трудностей: субъективных (вызванных индивидуальными особенностями анатомо-физиологического, психического и социального развития) и объективных (определяемых средой, обстоятельствами, особенностями деятельности и т.д.)

Адаптацию к условиям образовательной организации высшего образования проходят все первокурсники, но, временные границы адаптации к процессу обучения наблюдаются в течение года.

Таким образом, можно выделить три фазы процесса адаптации студентов в условиях образовательной организации высшего образования по временным границам:

- начальная фаза, адаптация рассматривается как психическая реакция организма на новые условия и заканчивается к концу первого семестра;

- фаза перестройки приспособительных механизмов, динамического стереотипа и психических процессов, длительность, которой продолжается до второго семестра;

- фаза возникновения устойчивой адаптации, которая завершается к концу первого года обучения.

Следует отметить, что адаптированности в условиях образовательной организации у некоторых студентов не наступает, этот процесс не происходит автоматически.

Выводы. Процесс адаптации студента-первокурсника в условиях образовательной организации высшего образования - это принятие норм новой социальной среды, внутреннее и внешнее отношение к этим нормам и включение в систему межличностных отношений в группе. Поэтому, процесс адаптации студентов в условиях образовательной организации высшего образования можно рассматривать как комплексную проблему, т.к. приходится приспосабливаться к изменению образа жизни, к новой системе обучения и вхождению в новый коллектив.

Изучение социально-психологической адаптации студентов помогает выявить закономерности и механизмы успешной адаптации, что способствует улучшению организации учебно-воспитательного процесса, разработке методов и технологий, позволяющих эффективно интегрироваться студентам в учебную и социальную среду.

Таким образом, исследование психологических детерминант адаптации студентов-первокурсников в условиях образовательных учреждений высшего образования Донбасса актуально, так как направлено на повышение эффективности образовательной деятельности, оптимизацию педагогического процесса и повышение конкурентоспособности выпускников. Проблема остается открытой и требует всестороннего рассмотрения, учитывая особенности региона. Осознание сути адаптации и создание необходимых мер позволят обеспечить высокое качество образования и стабильное развитие региона.

Список литературы

1. Абабков, В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 165 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев ; ред. В. Усманов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с.
3. Волкова, Т. Г. Проблемы адаптации студентов первого курса в системе обучения ВУЗа / Т. Г. Волкова, Б. К. Оспанова, Г. С. Жапарова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 10–16.
3. Психологическая культура: креативно-инновационная среда как платформа образования будущего : (теория и практика) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Луганский государственный университет имени В. Даля ; под общей редакцией П. П. Склера [и др.]. – Луганск : Орехов Д. А., 2024. – 312 с.
4. Ткаченко, Н. Н. Социально-психологическая адаптация студентов в образовательной среде разного типа / Н. Н. Ткаченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 358–360.

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SOCIO-
PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE
CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER
EDUCATION IN DONBASS**

The article is devoted to the study of psychological determinants that determine the success of the socio-psychological adaptation of first-year students in the educational organization of higher education in Donbass. The key factors influencing the adaptation process are considered: individual psychological characteristics, social context, and regional characteristics. The article reveals the specific problems that arise among first-year students in the context of an educational organization of higher education.

Keywords: adaptation, adaptation process, adaptability, first-year student, forms of adaptation.

УДК 159.922.83:159.944.4-057.87

Суворова-Григорович Анна Александровна,
канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии
и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
grigorovichaa@mail.ru

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ, СФОРМИРОВАВШИЕСЯ В
УСЛОВИЯХ ЗАТЯЖНОЙ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СИТУАЦИИ**

В статье рассматриваются современные подходы к пониманию влияния затяжного стресса на структуру личности будущих специалистов

помогающих профессий. Анализируются данные эмпирических исследований, выявляющих взаимосвязь между травматическим опытом, личностными чертами и профессиональным становлением студентов-психологов. Обосновывается необходимость дальнейших эмпирических исследований личностного профиля студентов-психологов.

Ключевые слова: студенты-психологи, затяжная психотравмирующая ситуация, личностные особенности, посттравматический стресс, профессиональное становление, копинг-стратегии, психологическая устойчивость, травматическая личность.

Проблема влияния психотравмирующего опыта на личностное становление студентов приобретает особую актуальность в современных условиях, характеризующихся социально-экономической нестабильностью, военными конфликтами и глобальными кризисами. Студенты, находящиеся в сенситивном периоде профессионального и личностного развития, оказываются наиболее уязвимыми к воздействию пролонгированных стрессовых факторов [1].

Особого внимания заслуживает категория студентов-психологов, поскольку специфика их будущей профессии предполагает не только высокий уровень личностной зрелости, но и способность к эффективной саморегуляции, эмпатии и оказанию психологической помощи другим. Пережитый травматический опыт может как выступать ресурсом для профессионального роста (феномен посттравматического роста), так и становиться препятствием для формирования профессионально важных качеств [2].

Цель настоящей статьи – систематизировать современные данные о личностных особенностях студентов-психологов, формирующихся под воздействием затяжной психотравмирующей ситуации, и определить

направления дальнейших эмпирических исследований с акцентом на специфику Луганской Народной Республики.

Затяжная психотравмирующая ситуация характеризуется пролонгированным воздействием стрессовых факторов, превышающих адаптационные возможности индивида. В отличие от острой травмы, которая связана с единичным событием, хроническая травматизация приводит к качественным изменениям в структуре личности, затрагивая систему отношений, ценностно-смысловую сферу и механизмы психологической защиты [2].

В контексте изучения последствий пролонгированной травматизации особого внимания заслуживает концепция травматической личности, разрабатываемая О.М. Петруней на материале исследований студентов Луганского государственного педагогического университета. Согласно автору, травматическая личность представляет собой устойчивый паттерн личностных изменений, формирующийся под воздействием хронического стресса и характеризующийся специфической деформацией эмоционально-волевой, когнитивной и поведенческой сфер [4].

Профессиональное становление студентов-психологов представляет собой сложный многоуровневый процесс, включающий формирование профессиональной идентичности, развитие профессионально важных качеств и освоение профессиональных компетенций. Особенностью данного процесса является то, что инструментом профессиональной деятельности психолога выступает его собственная личность [2].

В этой связи особое значение приобретает психологическое благополучие будущих специалистов, их эмоциональная устойчивость и способность к рефлексии собственных состояний. Наличие неотреагированного травматического опыта может существенно искажать процесс профессионального становления, формируя неадекватные механизмы компенсации и защиты. Как подчеркивается в материалах

регионального круглого стола, проведенного в Луганске, проблема формирования личности в условиях затяжного стресса требует комплексного междисциплинарного подхода [2].

В исследовании А.А. Суворовой-Григорович (2024), проведенном на выборке студентов Луганского государственного педагогического университета (124 студентки в возрасте 17–39 лет), были получены данные, демонстрирующие высокий уровень психопатологических проявлений у студентов, находящихся в условиях затяжного стресса. Согласно результатам тестирования по Миссисипской шкале ПТСР, состояния полного психического благополучия у испытуемых не выявлено [5]. У студентов были диагностированы психопатологические эквиваленты невротических психических расстройств (67 студентов – 54%) либо психопатологические эквиваленты посттравматического стрессового расстройства (57 студентов – 46%). Важно отметить, что данное исследование проводилось в условиях продолжающегося воздействия стрессогенных факторов, характерных для региона. Это принципиально отличает выборку луганских студентов от их сверстников из относительно благополучных регионов, поскольку психотравмирующая ситуация не является завершенным событием прошлого, а сохраняет свою актуальность [2; 4; 5].

Исследование О.М. Петруни (2024), посвященное клиническим типам формирования травматической личности у студентов ЛГПУ, страдающих ПТСР, выявило, что наиболее распространенными являются тревожно-избегающий (38%) и соматоформный (31%) типы, тогда как диссоциативный и агрессивно-дифензивный типы встречаются реже (18% и 13% соответственно) [4]. Автор подчеркивает, что формирование травматической личности существенно влияет на академическую успешность студентов, их мотивацию к обучению и профессиональное самоопределение [4].

Исследование К.А. Копыловой с коллегами (2025), выполненное на выборке студентов первого курса направления подготовки «Психология»,

позволило выявить психологические барьеры, возникающие вследствие пережитой травмы. Авторы подчеркивают, что осознание и проработка последствий психотравмы играет ключевую роль в формировании устойчивой и успешной личности в условиях образовательной среды [1].

Масштабное исследование S.F. Allen и коллег (2024), проведенное на выборке 452 британских студентов, использовало латентный профильный анализ для выделения психологических профилей на основе сочетания травматического опыта и психосоциальных факторов (одиночество, социальная поддержка, самооффективность, копинг-стратегии, личностные черты и жизнестойкость) [6].

Было получено пятипрофильное решение: дистрессовый, процветающий, уязвимый, благополучный и неуверенный профиль.

Принципиально важным является обнаружение феномена «благополучного профиля», демонстрирующего высокие уровни травматизации наряду с позитивным академическим опытом и психологическим благополучием. Это указывает на существование факторов, способствующих посттравматическому росту, среди которых ключевую роль играют личностные особенности и социальная поддержка [6].

Исследование N. Chowdhury и коллег (2018), посвященное изучению связи личностных черт и толерантности к дистрессу у молодых людей с травматическим опытом (440 студентов), показало, что высокий уровень нейротизма и низкий уровень добросовестности значимо связаны с низкой толерантностью к дистрессу. В то же время экстраверсия и открытость опыту выступали ресурсными факторами, повышающими способность переносить трудные состояния [7].

Анализ исследований позволяет выделить личностные характеристики, выступающие буфером в отношении негативного влияния психотравмы:

– эмоциональная стабильность (низкий нейротизм) – снижает риск развития посттравматической симптоматики;

– экстраверсия – способствует обращению за социальной поддержкой и активному совладанию;

– открытость опыту – облегчает переосмысление травматического опыта и поиск новых смыслов;

– добросовестность – обеспечивает структурированность и целенаправленность поведения [7].

Систематический обзор А.Ю. Маракшиной с коллегами (2024) показывает, что важно различать копинг как реакцию на специфический стрессор (ситуационный копинг) и использование копинг-стратегий, связанное с личностными чертами (диспозиционный копинг). Выбор эффективных или неэффективных копинг-стратегий характеризуется различными соотношениями между стрессом, эмоциональными проблемами и психологической устойчивостью [3].

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Затяжная психотравмирующая ситуация оказывает существенное влияние на формирование личностных особенностей студентов-психологов, затрагивая эмоционально-волевую сферу, систему отношений и механизмы совладания [2].

Концепция травматической личности (О.М. Петруня) позволяет дифференцировать клинические типы личностных изменений у студентов с ПТСР: тревожно-избегающий, диссоциативный, соматоформный, агрессивно-дифензивный. Наиболее распространенными среди студентов ЛГПУ являются тревожно-избегающий (38%) и соматоформный (31%) типы [4].

Личностные черты (нейротизм, экстраверсия, добросовестность, открытость опыту) выступают значимыми модераторами влияния травматического опыта на психологическое благополучие и

профессиональное становление, что подтверждается как зарубежными, так и отечественными исследованиями.

Ситуация в Луганской Народной Республике характеризуется уникальным сочетанием факторов, требующих специального исследования:

1. Пролонгированный характер травматизации. В отличие от большинства исследованных зарубежных выборок, где травматический опыт относится к прошлому, студенты ЛНР продолжают находиться в ситуации неопределенности и потенциальной угрозы, что создает качественно иную динамику посттравматических процессов. Требуется изучение специфики формирования травматической личности в условиях длящейся, а не завершенной травмы.

2. Необходимость лонгитюдных исследований траекторий профессионального становления студентов-психологов с различными типами травматической личности. Существующие исследования [2; 4; 5] дают «срезовую» картину, однако для понимания динамики личностных изменений и их влияния на профессиональное развитие необходимы лонгитюдные исследования, отслеживающие студентов на протяжении всего периода обучения и первых лет профессиональной деятельности.

3. Изучение факторов посттравматического роста в региональном контексте. Выявление личностных и средовых ресурсов, способствующих не просто совладанию, но и личностному росту студентов-психологов в условиях ЛНР, является приоритетной исследовательской задачей.

Таким образом, дальнейшие эмпирические исследования должны быть направлены на выявление специфических личностных профилей студентов-психологов Луганской Народной Республики с различным травматическим опытом, а также на разработку на этой основе эффективных, контекстуально-чувствительных стратегий психолого-педагогической поддержки, учитывающих уникальную ситуацию региона.

Список литературы

1. Копылова, К. А. Влияние психотравмы на личностное становление студентов / К. А Копылова, Н. С. Свишникова, П. Н. Дмитриева // Гуманизация образования. – 2025. – № 1. – С. 28–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psihotravmy-na-lichnostnoe-stanovlenie-studentov> (дата обращения: 20.01.2026).
2. Личность в условиях стресса и ПТСР : монография / М. В. Рудь, И. И. Чубова, Л. А. Черных и др. – Луганск : ФГБОУ ВО «ЛГПУ», ИП Орехов Д.А., 2025. – 287 с. – ISBN: 978-5-907971-32-5. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8298339> (дата обращения: 21.01.2026).
3. Маракшина, Ю. А. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований / Ю. А. Маракшина, В. И. Исмагуллина, М. М. Лобаскова // Клиническая и специальная психология. – 2024. – Т. 13. – № 2. – С. 5–33. – URL: https://www.researchgate.net/publication/384138967_Stress_and_Coping_Strategies_among_Students_Review
4. Петруня, О. М. Клинические типы и формирование травматической личности у студентов ЛГПУ, страдающих посттравматическим стрессовым расстройством / О. М. Петруня // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 9-4 (96). – С. 113–117. – DOI 10.24412/2500-1000-2024-9-4-113-117.
5. Суворова-Григорович, А. А. Патопсихологические эквиваленты посттравматического стрессового расстройства у студентов Луганской Народной Республики в условиях затяжного стресса / А. А. Суворова-Григорович // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 8. – С. 135–143.
6. Allen, S. F. A latent profile analysis of psychosocial factors and trauma exposure in U.K. students and their association with mental health and academic persistence / S. F. Allen, S. Thursby, L. Elkwood, N. L. Carthy // Psychological

Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2024. – Vol. 17. – No. 8. – P. 1659–1668. –

URL: https://www.researchgate.net/publication/384177058_A_latent_profile_analysis_of_psychosocial_factors_and_trauma_exposure_in_UK_students_and_their_association_with_mental_health_and_academic_persistence (дата обращения: 20.01.2026).

7. Chowdhury, N. Associations between personality and distress tolerance among trauma-exposed young adults / N. Chowdhury, S. Kevorkian, S. E. Hawn, A. B. Amstadter, D. Dick, K. S. Kendler, E. C. Berenz // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 120. – P. 166–170. URL: https://www.researchgate.net/publication/322172938_Associations_Between_Personality_and_Distress_Tolerance_Among_Trauma-Exposed_Young_Adults (дата обращения: 21.01.2026).

Anna Suvorova-Grigorovich

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FORMED UNDER CONDITIONS OF PROLONGED PSYCHOTRAUMATIC SITUATION

The article examines modern approaches to understanding the impact of prolonged stress on the personality structure of future specialists in helping professions. Data from empirical studies revealing the relationship between traumatic experience, personality traits, and professional development of psychology students are analyzed. The necessity of further empirical research on the personality profile of psychology students is substantiated.

Keywords: psychology students, prolonged psychotraumatic situation, personality characteristics, post-traumatic stress, professional development, coping strategies, psychological resilience, traumatic personality.

Ткачева Вероника Александровна,
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
tkacheva_va@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С УРОВНЕМ РАЗВИТОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Для успешного профессионального становления будущим психологам необходимо обладать высокоразвитыми способностями, позволяющими осознавать, прогнозировать и моделировать элементы психической жизни другого человека, к примеру, эмоциональные состояния, мотивы, намерения, поведенческие реакции, результаты деятельности и межличностной коммуникации. Данные способности являются фундаментальными для развития личностной эмпатии – необходимого профессионального качества будущего специалиста, который как субъект общения вступает в психологические помогающие отношения. Результаты исследования группы респондентов студентов-психологов показали конгруэнтность высоких уровней развитости эмпатических способностей и художественно-эстетической потребности личности.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические способности, художественно-эстетическая потребность, студенты-психологи.

В рамках образовательной системы вуза согласно личностно- и практико-ориентированного подходов студенты, обучающиеся по психологическим специальностям, приобретают фундаментальные теоретические знания и практические компетенции через рефлексивное осмысление собственных переживаний и активное взаимодействие в

психологической парадигме субъект-субъектных отношений. По словам В. П. Зинченко, это «живое знание» – живой образ, живое слово, живое действие, живое движение определяет зоны ближайшего развития студентов, что позволяет понимать границы окончания Я и начало Другого [4].

Понятие «эмпатия» многосторонне рассматривали Р. Фишер, Т. Липпс, Э. Титченер, Б. Кафф, В. Стефан, К. Финлей, Э. Клиффорд, К. Роджерс. Каждый из ученых обосновал концептуальный подход к определению термина, где эмпатия трактовалась как вчувствование (механизм познания другого человека), как внутренняя имитация объектов и явлений (в основе – идея симпатии), как форма сосуществования с Другим (вхождение в субъективный мир чувств, представлений, смыслов Другого).

Известный психолог гуманистического направления К. Роджерс выделял существенные условия для обеспечения роста и развития каждого субъекта общения в помогающих отношениях, суть которых отражает формула: подлинность – принятие – эмпатия, где эмпатия выступает как способность идентификации с внутренним миром Другого без потери собственного Я, то есть как некая способность «виденья» реальности глазами Другого и определение аутентичности переживаний Другого [9].

В работах отечественных ученых-психологов А. А. Бодалева, В.В. Бойко, Т.П. Гавриловой, А.В. Петровского, С.Н. Унаровой, И.М. Юсупова, Г. Яходы представлены взгляды на понятие «эмпатия» в контексте исторического, онто- и филогенетического подходов, межличностного социального взаимодействия, в специфике познавательной деятельности человека, в структурной многоплановости процесса общения и зачастую определяется как форма отражения Другого, как личностное свойство, как способность понимать переживания и сопереживать, как способ познания объекта на основе эмоционального отклика и получения эстетического наслаждения, как феномен, связанный с эмоциональным

состоянием, мотивационно-потребностной сферой и поведенческими паттернами личности [7; 8; 9].

Например, В.В. Бойко характеризует субъективную выраженность способности к эмпатии на основе механизма сопричастности к осознанию информации о Другом (рациональный канал эмпатии), через накопление эмоционального опыта (эмоциональный канал эмпатии), посредством интуиции как бессознательной структуры психики человека (интуитивный канал эмпатии). Выделенные психологом каналы эмпатии обозначают «целостный образ эмпатичности человека», весомым вкладом в практическую психологическую науку является авторская методики изучения способности к эмпатии [2].

В работах Р. Фишера и Т. Липпса эмпатия рассматривалась на основе концепции «вчувствования» применительно к эстетическому отношению, которое субъект может иметь с объектом, произведением искусства, с временной реальностью и сделан переход от искусства к визуальным иллюзиям и межличностному пониманию [1].

Следовательно, можно предположить, что эмпатия, как образование личности, может быть качественно разной у студентов – будущих психологов, что теоретически связано с уровнем развития их художественно-эстетической потребности, которая является источником активности в процессе художественной социализации и эстетизации личности. Предположение обусловило основания одного из аспектов проводимого экспериментального исследования, где группой респондентов были студенты первого курса направления «Психология. Практическая психология» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Ранее в результатах исследовании автором статьи были выявлены уровни сформированности художественно-эстетической потребности студентов первого курса: высокий, средний и низкий на основании методики В.С. Аванесова «Измерение художественно-эстетической потребности» [5].

Психодиагностическая методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко позволила определить выраженность различных проявлений эмпатии и общего уровня эмпатических способностей у испытуемых. Обработка полученных данных происходила путем определения общей суммы баллов по каждой из шести шкал следующего содержания:

1. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего субъекта на состояние, проблемы, поведение иного субъекта в виде спонтанного интереса к нему.

2. Эмоциональный канал эмпатии фиксирует способность испытуемого входить в эмоциональный резонанс («энергетическую подстройку») с социальной средой, отдельными субъектами, проявляя эмоциональную отзывчивость.

3. Интуитивный канал эмпатии – интуитивная способность респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, которые облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов.

5. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство индивида, позволяющее создавать позитивный эмоциональный фон при взаимодействии.

6. Идентификация – умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) была выбрана для исследования эмпатии студентов-первокурсников психологических специальностей, так как данное свойство личности профессионально значимое, необходимые для успешного осуществления межличностного взаимодействия и его развитие выступает

как условие эффективной профессиональной социализации. Исследование способности к эмпатии особенно актуально для практических психологов. Если консультант не сможет проявить эмпатию по отношению к пришедшему за помощью человеку, то он не сможет и понять всю глубину проблемы, а, следовательно, не будет способен дать точной рекомендации.

Результаты изучения эмпатии по методике В.В. Бойко в целом по выборке показали, что для большинства респондентов характерны средние показатели: по шкале «Установки, способствующие эмпатии» (у 72,9%), по шкале «Рациональный канал эмпатии» (у 57,6%). В целом показатели эмпатии у студентов первого курса психологических направлений характеризуются низким уровнем (у 72,9%).

Анализ результатов исследования эмпатии в группах по критерию выраженности художественно-эстетической потребности позволил проследить некоторые отличительные особенности у студентов-психологов первого курса. В группе респондентов с высоким уровнем художественно-эстетической потребности (группа «В») больший процент респондентов имеет средние показатели по шкалам: «Установки, способствующие эмпатии» (у 74,1%), «Рациональный канал эмпатии» (у 59,3%), «Эмоциональный канал эмпатии» (у 59,3%). Из высоких показателей наибольший процент респондентов обнаружен по шкале «Идентификация в эмпатии» (у 33,3%).

В группе респондентов со средними показателями художественно-эстетической потребности (группа «С») больший процент респондентов имеет средние показатели по шкалам: «Установки, способствующие эмпатии» (у 69,6%), «Рациональный канал эмпатии» (у 60,9%), «Идентификация в эмпатии» (у 60,9%). Из низких показателей – «Эмоциональный канал эмпатии» (у 52,2%).

В группе респондентов с низкими показателями художественно-эстетической потребности (группа «Н») больший процент респондентов

имеет: высокие показатели по шкале «Интуитивный канал эмпатии» (у 55,6%); средние показатели по шкале «Установки, способствующие эмпатии» (у 77,8%); низкие показатели по шкалам «Проникающая способность в эмпатии» (у 77,8%), «Идентификация в эмпатии» (у 66,7%).

Итак, студентам с высоким уровнем художественно-эстетической потребности в целом присущи эмпатические способности в достаточной мере: развитость рефлексивной стороны данного свойства личности, открытость в рамках непосредственного эмоционального опыта, наличие определенного жизненного опыта, применяемого для сходства поведенческих и эмоциональных реакций с субъектом межличностного взаимодействия. Однако у студентов со средним уровнем художественно-эстетической потребности эмоциональный резонанс в общении с партнером снижен, так как в выборке преобладает словесно-логический характер отражения восприятия партнера в сфере межличностной коммуникации. У студентов с низким уровнем художественно-эстетической потребности в достаточной мере оказался развит интуитивный канал эмпатии.

Итак, характеристика понятия эмпатии студентов психологических специальностей первого курса с высоким уровнем выраженности художественно-эстетической потребности комбинирует три аспекта: отчетливое понимание чувств, мыслей, потребностей партнеров по общению, нравственно-эстетическое (или шире – ценностное) «вчувствование» в происходящие вокруг события и прочную аффективную сопереживающую связь с другими субъектами межличностного взаимодействия.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали что эмпатия как образование личности может быть качественно разной у студентов – будущих психологов, однако одной из детерминант способности к эмпатии можно назвать наличие высокого уровня выраженности художественно-эстетической потребности, которая обуславливает стремление к восприятию, познанию произведений искусства

как некой модели внешней и внутренней смысловой реальности и удовлетворяется посредством самовыражения в творческой деятельности студентов – будущих психологов.

Эмпирически выявленные и описанные тенденции взаимосвязи значимы для эффективного развития личностных структур, определяющих профессиональную идентичность и успешность профессионального становления будущих психологов.

Список литературы

1. Бовина, И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы / И. Б. Бовина // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – №1. – С. 88–95.
2. Бойко, В. В. Эмпатия – это не сочувствие и не сопереживание. Нужно ли «прописывать» ее всему персоналу? [Электронный ресурс] / В. В. Бойко. – Режим доступа: <https://dentalcommunity.ru/articles/3972/> (дата обращения: 17.02.2026).
3. Буренкова, Е. В. Формирование профессиональной идентичности психолога: телесно-двигательный аспект / Е. В. Буренкова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2009. – №16. – С. 101–108.
4. Сапогова, Е. Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования / Е. Е. Сапогова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. – №10. – С. 8–13.
5. Ткачева, В. А. К вопросу эмпирического исследования мотивационно-потребностной сферы студентов – будущих психологов / В. А. Ткачева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 5. Гуманитарные науки. Технические науки. – 2023. – № 1 (99). – С. 71–75.

6. Унарова, С. Н. Современная социокультурная среда как психологический фактор развития ценностных ориентаций личности : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Сардана Николаевна Унарова ; Психологический институт РАО. – Москва, 2003. –200 с.

7. Юсупов, И. М. Психология эмпатии / И. М. Юсупов // Теоретические и прикладные аспекты. – Санкт-Петербург, 2006. – 247 с.

8. Ягнюк, К. В. Природа эмпатии и ее роль в психотерапии / К. В. Ягнюк // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – №3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyjournal.ru/articles/priroda-empatii-i-ee-rol-v-psihoterapii/>(дата обращения: 17.02.2026).

9. Сайт «Психологи. Сообщество психологов разных направлений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://психологи.рф/кцт/> (дата обращения: 17.02.2026).

Veronika Tkacheva

THE STUDY OF EMPATHY IN RELATION TO THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND AESTHETIC NEEDS OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

For successful professional development, future psychologists need to have highly developed abilities that allow them to recognize, predict and model elements of another person's mental life, for example, emotional states, motives, intentions, behavioral reactions, results of activities and interpersonal communication. These abilities are fundamental for the development of personal empathy, a necessary professional quality of a future specialist who, as a subject of

communication, enters into a psychological helping relationship. The results of a study conducted by a group of psychology students showed a congruence of high levels of development of empathic abilities and artistic and aesthetic needs of the individual.

Keywords: empathy, empathic abilities, artistic and aesthetic need, psychology students.

УДК 1:316.6+159.9

Удалова Лариса Викторовна,
канд. философ. наук, доцент,
доцент кафедры психологии, истории и философии,
ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет», г. Тверь
lv.udalova@mail.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ И СТРАТЕГИИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В КРИЗИСНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена анализу экзистенциального вакуума в кризисном социуме. Исследуется его связь с отчуждением как разрывом связей человека с миром. Рассматриваются стратегии смыслообразования: ретроспективная, (опора на традицию), презентистским (сиюминутное потребление) и трансцендирующим (ценностный прорыв). Делается вывод, что преодоление вакуума возможно через синтез ценностей творчества, переживания и отношения, что позволяет сохранить идентичность и разработать подходы к гармонизации смысловой сферы личности.

Ключевые слова: экзистенциальный вакуум, отчуждение, смыслообразование, кризис, ценности, идентичность.

Введение. Актуальность исследования феномена экзистенциального вакуума в современном мире продиктована глубинной трансформацией социального бытия человека. Современное общество характеризуется плюрализацией жизненных стилей – процессами, при которых наблюдается многообразие жизненных форм, символов и образов, не сводимых к традиционным формам социальной структуры. Такое общество, сопряжено с крушением традиций, порождает специфическое состояние человека. В этой реальности человек сталкивается с парадоксом, обладая беспрецедентной свободой выбора, он оказывается дезориентирован в вопросе выбора оснований для этого выбора. Как следствие, возникает проблема – потеря смысло-жизненных ориентиров при внешнем благополучии. Данная проблематика неразрывно связана с категорией «отчуждение», которая в современном контексте приобретает новые и трудно диагностируемые формы, укореняясь в сфере сознания и межличностных коммуникаций. Несмотря на накопленный опыт изучения смысла жизни в экзистенциализме, существует теоретический пробел в осмыслении того, как именно трансформируются механизмы смыслообразования в условиях перманентного социального кризиса и какова роль отчуждения как пускового механизма этих трансформаций. Недостаточно изучена типологизация стратегий совладания (копинг-стратегии) с экзистенциальным вакуумом, которые не только носят защитный характер, но и могут становиться ресурсом личностного роста.

Целью исследования является анализ феномена экзистенциального вакуума в его корреляции с процессами отчуждения и выявление стратегий смыслообразования, позволяющих человеку сохранять целостность и аутентичность в кризисных условиях. Научная новизна работы заключается в концептуализации экзистенциального вакуума не только как психологического дефицита (В. Франкл), но и как социально-онтологического состояния «разрыва тканей бытия» (А. Бадью), где

отчуждение выступает его процессуально-динамической основой. Предлагается авторская типология стратегий смыслообразования в кризисных условиях, базирующаяся на модальности временной перспективы (прошлое – настоящее – будущее) и степени субъектной активности, а также в выявлении корреляции между толерантностью к неопределенности и способностью человека к продуктивному смыслопорождению без опоры на готовые шаблоны. Теоретико-методологическую основу исследования составляют междисциплинарный подход, сочетающий методы философской рефлексии, сравнительный анализ концепций экзистенциализма, экзистенциально-феноменологического анализа смысла, теорий отчуждения, а также элементы герменевтики для интерпретации ценностных структур сознания.

Экзистенциальный вакуум и отчуждение как социально-философские категории. Понятие «экзистенциальный вакуум» было введено основоположником логотерапии В. Франклом для описания состояния, характеризующегося переживанием пустоты и утраты смысла существования. По мнению В. Франкла, это явление стало массовым, несмотря на удовлетворение базовых потребностей человека. Экзистенциальный вакуум – это ощущение внутренней пустоты, отсутствия значимых причин для существования, утраты направления и цели. В. Франкл подчеркивал, что это не психическое заболевание, а духовное страдание, которое возникает из фундаментальной человеческой потребности в смысле. Экзистенциальный вакуум возникает как раз из-за того, что в обществе созданы условия лишь для удовлетворения потребностей, но не для стремления к смыслу. Философ констатирует, что стремление к смыслу – это первичная мотивационная сила человека, и ее фрустрация ведет к «ноогенным неврозам», утрате осмысленности существования. [8].

Для более глубокого понимания генезиса этого феномена необходимо обратиться к категории «отчуждение». В классической марксистской

традиции отчуждение понималось как процесс превращения деятельности человека и ее результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним [6]. Отчуждение имеет место, когда, опредметив свои сущностные силы, человек не узнает себя в своем продукте, который становится чуждым ему, «не является больше его собственностью» и «противостоит ему как автономная сила» [4].

Э. Фромм, развивая эту традицию в русле экзистенциального психоанализа, определяет отчуждение как способ восприятия, при котором человек переживает самого себя как нечто чуждое, отчужденное от своей подлинной природы, становится отчужденным от себя, от других людей, от природы. Именно это состояние «самоотчуждения» и является той почвой, на которой произрастает экзистенциальный вакуум. Человек перестает быть субъектом своей жизни, ощущая себя винтиком огромной социальной машины или пассивным потребителем симулякров [9].

Современный философский дискурс расширяет это понятие. Ж. Бодрийяр, анализируя влияние средств массовой информации (СМИ), говорит об эффекте «имплозии смысла», который заключается в том, что чем больше становится информации, тем меньше смысла. Как отмечает Ж. Бодрийяр, современные медиа не продуцируют ни подлинной коммуникации, ни смысла, ограничиваясь их сценической репрезентацией – гигантским процессом тотальной симуляции. Следствием этой гипертрофированной инсценировки становится необратимая деструкция социального, информация разлагает смысловые структуры и социальные связи, превращая их в аморфную энтропийную массу, лишенную потенциала развития. В этом контексте СМИ выступают не агентами социализации, а проводниками имплозии социального, его схлопывания в безразличную массу [2]. Человек теряет способность к рефлексии, не успевая «переваривать» смыслы, что ведет к апатии и цинизму как формам защиты от смысловой перегрузки.

3. Бауман дополняет эту картину тезисом о «текучести» современных социальных форм, где идентичность перестает быть «данностью» и становится бесконечным проектом, что порождает тревогу и чувство небезопасности [1]. Таким образом, экзистенциальный вакуум оказывается не просто личной драмой, но имманентной характеристикой социума, где разрушены «последние основания», а отчуждение проникает в личную сферу человеческого бытия.

Кризис как условие смыслоутраты и смыслопорождения. Кризис, будь то личностный, социальный или глобальный, выполняет амбивалентную функцию. С одной стороны, он ведет к деформации устойчивых смысловых образований. В ситуации жизненного кризиса происходит изменение личностного смысла через деформацию – изменение соотношения цели и действия при отсутствии полноценного перехода смысловой системы в новое качественное состояние. Подобная трансформация детерминирована переживанием человеком непреодолимых препятствий на пути реализации жизненных стратегий, что закономерно повышает риски стагнационных процессов. С другой стороны, кризис обнажает и делает непереносимыми отчужденные формы существования. Когда рушатся внешние опоры, человек остается наедине с собой и остро переживает свою отделенность от мира. Это переживание может стать как точкой невозврата в пустоту, так и импульсом к «воле к смыслу».

В.Н. Тетерин, анализируя наследие В. Франкла, подчеркивает, что отчуждение и экзистенциальный вакуум – это две стороны одной медали, отчуждение описывает процесс разрыва связей, а вакуум – субъективно переживаемое состояние пустоты как результат этого процесса [5]. В подобных обстоятельствах человек оказывается перед фундаментальной экзистенциальной дилеммой, которую А. Камю характеризовал как противостояние отчаяния и надежды [3]. Как показывает опыт, именно переживание внутренней пустоты способно инициировать процесс

личностной трансформации. Сама по себе пустота не является ни неизбежной катастрофой, ни гарантированным развитием – она представляет собой амбивалентное пространство возможностей. Ключевое значение приобретает вопрос о стратегии человека в этом пространстве – останется ли он в плену отчуждающих тенденций или предпримет попытку их преодоления через обретение новых смысло-жизненных ориентиров.

Стратегии смыслообразования: типология и анализ. В ответ на вызовы экзистенциального вакуума и переживание отчуждения человек вырабатывает определенные стратегии смыслообразования. Можно выделить три генеральных вектора.

Ретроспективная стратегия. Данная стратегия реализуется через механизмы замыкания жизненных отношений, идентификации и столкновения смыслов. Человек ищет опору в устоявшихся ценностях, религии, традиции, культурном коде. Это путь «архаизации» как защиты от хаоса современности. В ситуации неопределенности он дает ощущение почвы, однако несет риск стагнации и нечувствительности к новому. Эта стратегия может смягчить остроту социального отчуждения, но не снимает его полностью, так как основана на механическом присвоении готовых смыслов, а не на их личностном «переоткрытии».

Презентистская стратегия. Это попытка заполнить вакуум суррогатами смысла – потреблением, развлечениями, погоней за острыми ощущениями. Такая стратегия, навязываемая обществом потребления, ведет не к насыщению, а к эскалации отчуждения. Человек еще больше отчуждается от своей сущности, превращаясь в «человека потребляющего», которого Э. Фромм характеризовал как человека, желающего «иметь», а не «быть» [9].

Трансцендирующая стратегия. Наиболее сложный и эффективный путь. Он связан с выходом за пределы наличной ситуации и собственного

эго, то есть с преодолением отчуждения через восстановление подлинных связей с миром. Это реализуется через три типа ценностей:

- ценности творчества – смысл обретается через созидание, через вклад в мир, творчество есть прямое устранение отчуждения, так как человек опредмечивает себя в продукте своего труда, вступая в диалог с реальностью;

- ценности переживания – актуализируются в персоналистическом отношении к Другому – фундаментальном способе бытия-с-Другим. Встреча, понятая как диалог «Я – Ты», размыкает изолированность человека, преодолевая межличностное отчуждение и восстанавливая утраченную связь с миром людей;

- ценности отношения – высший рубеж, когда человек не может изменить обстоятельства, он может изменить свое отношение к ним, в этом проявляется «упрямство духа», свобода занять позицию даже по отношению к страданию.

Современные эмпирические данные подтверждают, что люди с высокой толерантностью к неопределенности чаще используют механизмы «полагания смысла» и «инсайта», то есть активного смыслотворчества, не опираясь на готовые шаблоны. Они способны видеть в ситуации неопределенности не угрозу, а вызов и возможность, превращая отчуждение из приговора в задачу [7].

Риски и перспективы. Основной риск современной эпохи – закрепление деструктивных стратегий. Если общество не предлагает человеку позитивных образцов трансцендирования, экзистенциальный вакуум заполняется деструктивными культами, радикальной идеологией, ложными ценностями или уходом в виртуальную реальность. Это приводит к новым, гипертрофированным формам отчуждения, которые Ж. Бодрийяр описывал как переход в «гиперреальность», где симуляция полностью подменяет собой подлинное бытие [2].

Выявление этих рисков позволяет наметить пути гуманитарной практики, от образования, ориентированного на развитие смысложизненных ориентаций и критического мышления, способного противостоять манипуляциям, до социальной политики, создающей пространство для реализации ценностей творчества и служения.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Экзистенциальный вакуум сегодня – не редкое отклонение, а характерная черта «текучей современности». Он возникает из-за утраты прежних ценностей, подмены реальности симуляцией и растущей разобщенности общества. По сути, это субъективное переживание отчуждения, охватившего все сферы жизни человека. Кризис играет двойную, амбивалентную роль, он может разрушать смысловые ориентиры, но именно в кризисных условиях отчуждение становится невыносимым и побуждает человека к поиску подлинности. Стратегии смыслообразования можно разделить по опоре на прошлое, настоящее или будущее и по степени активности человека. Наиболее действенна стратегия выхода за пределы себя – через творчество, глубокое переживание и умение найти смысл даже в страдании. Этот путь позволяет преодолеть отчуждение и восстановить связь с миром, другими и собой. Способность находить новые смыслы напрямую зависит от толерантности к неопределенности и готовности к нестандартным способам смыслообразования.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении философского понимания природы экзистенциального вакуума и его связи с феноменом отчуждения, а также в систематизации стратегий их преодоления. Практическая значимость заключается в том, что полученные выводы могут быть использованы при разработке программ психологической помощи в образовательных практиках, а также в социальной работе с группами риска, переживающими последствия кризисов.

Список литературы

1. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ. Ю. В. Асочакова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 240 с.
2. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – Москва : Постум, 2017. – 320 с.
3. Камю, А. Бунтующий человек. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде ; пер. с фр. / А. Камю // Счастливая смерть; Посторонний; Миф о Сизифе; Калигула: сборник. – Москва : АСТ, 2021. – 512 с.
4. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс. – Москва : АСТ, 2024. – 224 с.
5. Тетерин, В. Н. Ценности и смыслы Виктора Франкла / В. Н. Тетерин // Вопросы философии. – 2013. – № 4. – С. 70–75.
6. Удалова, Л. В. Принцип отчужденности человека: основания и причины / Л. В. Удалова // Парадигмы социально-экономического развития России в новых реалиях : сборник научных статей. – Краснодар : ИП Кабанов В.Б. (издательство «Новация»), 2024. – С. 149–151.
7. Удалова, Л. В. Проблемы влияния современного терроризма на саморазвитие личности (социально-философский анализ) : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : специальность 09.00.11 «Социальная философия» / Удалова Лариса Викторовна, 2018. – 173 с.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Эксмо, 2025. – 368 с.
9. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. М. Телятниковой. – Москва : АСТ, 2023. – 352 с.

EXISTENTIAL VACUUM AND STRATEGIES OF MEANING-MAKING IN CRISIS CONDITIONS

The article is devoted to the analysis of the existential vacuum in a crisis society. It explores its connection with alienation as a break in a person's relationship with the world. The article examines the strategies of meaning-making: retrospective (based on tradition), presentist (momentary consumption), and transcendent (value breakthrough). The author concludes that overcoming the vacuum is possible through the synthesis of values of creativity, experience, and relationship, which allows for the preservation of identity and the development of approaches to the harmonization of the individual's meaning-making sphere.

Keywords: existential vacuum, alienation, meaning-making, crisis, values, identity.

УДК 316.61:355.231

Ульянова Наталья Юрьевна,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии управления и
юридической психологии Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону
uljanova@sfedu.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

Представлены результаты исследования копинг-стратегий и особенностей мышления курсантов учебного центра Минобороны РФ. Выбор

курсантами активного копинга связан с преобладанием у них словесно-логического мышления, а пассивного – с преобладанием предметно-действенного мышления. Выделены три группы курсантов в соответствии с характеристиками их мышления и используемыми копинг-стратегиями.

Ключевые слова: копинг-стратегии, стиль мышления, тип мышления, курсанты, военная подготовка.

Подготовка квалифицированных кадров для службы в Вооружённых силах Российской Федерации остаётся одной из ключевых задач поддержания обороноспособности страны. Наряду с формированием профессиональных компетенций курсантов, чрезвычайно важна их психологическая подготовка, нацеленная на укрепление устойчивости к стрессовым условиям службы и развитие навыков совладания как ключевой части личностного адаптационного потенциала.

В российской психологической литературе термины «копинг», «совладание со стрессом», «совладающее поведение» чаще всего используются как синонимы [4]. Наиболее распространёнными подходами к дифференциации копинг-стратегий является классификация Р. Лазаруса, разграничивающая паттерны поведения в стрессовой ситуации в зависимости от его направленности («активный» и «пассивный» копинг) и выбора способов взаимодействия со стрессорами («ассертивные действия», «асоциальные действия», «поиск социальной поддержки» и др.) [3]. Для разных категорий специалистов гражданских и ведомственных организаций эффективными могут быть различные стратегии совладания [1].

Ряд исследователей указывает, что на этапе профессиональной подготовки многие будущие специалисты экстремальных профессий прибегают к неэффективным и даже деструктивным копинг-стратегиям [2]. Учитывая важность формирования нервно-психической устойчивости курсантов для будущей профессиональной успешности, не вызывает

сомнения актуальность поиска эффективных путей обучения конструктивным стратегиям совладания кадровых военнослужащих ещё на этапе профессиональной подготовки [5].

Социально-психологическое обучение курсантов представляется более успешным в случае применения дифференцированного подхода, учитывающего индивидуально-типологические особенности обучающихся. Ряд авторов указывает на связь когнитивных процессов, прежде всего мышления, с успешностью освоения студентами и курсантами навыками совладания со стрессом [6], однако работ, прицельно изучающих характер этой взаимосвязи в контексте военно-профессиональной подготовки курсантов, найти не удалось. Противоречие между актуальностью проблемы и её недостаточной изученностью в современной литературе определило *цель* представленного исследования: проанализировать характер взаимосвязи особенностей мышления курсантов военного учебного центра и предпочитаемых ими копинг-стратегий.

Гипотезы исследования:

1. Выбор курсантами копинг-стратегий значимо связан с преобладающими у них типами и стилями мышления.
2. Существует ряд поведенческих стратегий совладания со стрессом, присущих курсантам с разными типами и стилями мышления.

Проверка гипотез осуществлялась с использованием следующего *методического инструментария*: опросники: «Тип мышления» (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец; модификация Г.И. Резапкиной), «Стили мышления» (Р. Брэмсон, А. Харрисон; в адаптации А.А. Алексеева), «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман; в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой), «Опросник совладания со стрессом (COPE)» (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб; в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина).

Выборку исследования составили 108 юношей – курсантов одного из учебных центров Министерства обороны РФ в возрасте от 17 до 31 года ($Med = 20,0$), имеющих полное среднее образование.

Результаты исследования. Проверка первой гипотезы с использованием корреляционного анализа Спирмена показала, что с выбором стратегий совладания оказались значимо связаны именно типологические, а не стилевые особенности мышления. В частности, словесно-логическое мышление связывается с предпочтением активных конструктивных стратегий: «позитивное переформулирование» ($r = 0,26$; $p < 0,01$), «активное совладание» ($r = 0,25$; $p < 0,01$), «планирование решения проблемы» ($r = 0,27$; $p < 0,01$) и отказом от «непродуктивной» стратегии «отрицание» ($r = -0,23$; $p < 0,01$). Предметно-действенное мышление положительно связано с пассивными копинг-стратегиями «мысленный уход» ($r = 0,32$; $p < 0,01$), «дистанционирование» ($r = 0,25$; $p < 0,01$).

Проверка второй гипотезы проводилась с использованием иерархического кластерного анализа. Были выделены три кластера респондентов, отличающихся сочетанием определенных типов и стилей мышления и предпочитаемых стратегий совладающего поведения:

1. «Аналитики» (52,8% от общего числа респондентов) – курсанты с преобладающим предметно-деятельностным типом и аналитическим стилем мышления. Чаще других прибегают к стратегиям, ориентированным на поиск внутренних и социальных опор: «позитивная переоценка», «поиск социальной поддержки».

2. «Прагматики» (34,2%) – курсанты с преобладающим словесно-логическим типом, идеалистическим и прагматическим стилями мышления. Ниже других оценивают частоту прибегания к копинг-поведению в целом, чаще предпочитают стратегии «активное совладание», «дистанционирование» и «бегство-избегание».

3. «Дезадаптированные» (10,2%) – курсанты с преобладающими наглядно-образным и абстрактно-символическим типами, синтетическим и реалистическим стилями мышления. Заметно чаще других прибегают к копинг-поведению, предпочитая «деструктивные» стратегии: концентрация на эмоциях, использование «успокоительных», конфронтационный копинг, а также самоконтроль и бегство-избегание.

Кроме того, трое респондентов (2,8%) не вошли ни в один из выделенных кластеров.

Обсуждение результатов. Обе выдвинутые гипотезы нашли подтверждение в эмпирическом исследовании. Типологические характеристики мышления курсантов играют ведущую роль в их выборе способов совладания со стрессом. Выделение словесно-логического и предметно-деятельностного типов мышления как ведущих в детерминации копинга может быть обусловлено, с одной стороны, с преобладанием их у курсантов в силу специфики профессионального выбора и технического характера военно-профессиональной подготовки в учебном центре, а с другой – с особенностями формирования мыслительной деятельности в онтогенезе. Так, преобладание словесно-логического типа мышления может свидетельствовать о высоком уровне владения когнитивными навыками, в том числе способностью прогнозировать и нейтрализовать потенциальное воздействие стресс-факторов. Курсанты с преобладанием предметно-действенного типа мышления могут быть успешны в профессиональной деятельности, непосредственно связанной с обслуживанием военной техники и выполнением конкретных задач от руководства, однако в стрессовых ситуациях не ощущать себя способными справиться с причиной стресса и потому выбирать пассивные виды копинга.

Эти результаты соотносятся и с характеристиками групп респондентов, выделенных в результате кластерного анализа. Так, группа, условно названная «аналитики», составляет большинство среди опрошенных

респондентов. Вероятно, это связано с предпосылками профессионального выбора: обучение в военном учебном центре чаще предпочитают молодые люди, склонные к выполнению исполнительских технических задач. Такие курсанты уверенно чувствуют себя в процессе обучения и воспринимают стрессовые обстоятельства как неизбежную, но преодолимую часть выбранного пути. Для совладания с трудностями курсанты этой группы обращаются и к внутренним, и к внешним социальным ресурсам. Группа, названная «прагматиками», также достаточно широко представлена среди курсантов. Её представителей характеризует сочетание словесно-логического типа с прагматическим и идеалистическим стилями мышления. Их профессиональный выбор может быть обусловлен, с одной стороны, нравственными убеждениями: готовностью встать на защиту Отечества, убеждённостью в высокой социальной значимости профессии военнослужащего и т.д.; а с другой – соображениями практического толка: невысоким конкурсом при поступлении, социальными гарантиями и т. д. Такая дихотомичность в сочетании с развитой способностью к абстрагированию и рефлексии позволяет курсантам сохранять психологическую устойчивость и в случае воздействия стрессоров делать осмысленный выбор в пользу либо активного преодоления трудностей, либо дистанцирования от проблем, которые невозможно решить в текущий момент.

Наибольший интерес и вместе с тем наибольшую сложность для организации психолого-педагогического сопровождения учебного процесса представляет собой третий выделенный кластер респондентов, получивший название «дезадаптированные». Эта группа курсантов отличается сочетанием наглядно-образного и абстрактно-символического типов с символическим и реалистическим стилями мышления, что может характеризовать их как людей с развитыми художественными или артистическими склонностями. Условия обучения, сочетающие необходимость освоения большого объема

технической информации со строгой иерархией отношений в воинском коллективе, могут субъективно восприниматься ими как сложные и даже экстремальные. Это заставляет их чаще прибегать к различным видам копинга, в том числе использовать неэффективные и даже деструктивные стратегии: конфронтацию с сослуживцами и офицерами, употребление психоактивных веществ, попытки сдерживать или, наоборот, неконтролируемо «выплёскивать» накопленные эмоции и т.д. Хотя эта группа курсантов составляет меньшинство по сравнению с другими выделенными кластерами, её доля в общем числе обучающихся остаётся достаточно заметной, что может существенно влиять на ход учебного процесса и эффективность психологической подготовки будущих военнослужащих.

Выводы. Типологические особенности мышления курсантов военных учебных заведений могут рассматриваться как фактор успешности их адаптации к будущей профессиональной деятельности. Использование активных стратегий совладания со стрессовыми условиями обучения и службы ассоциировано с преобладанием предметно-деятельностного, а пассивных – с доминированием словесно-логического типа мышления. Курсанты, обладающие наглядно-образным и абстрактно-символическим типами мышления, значимо чаще прибегают к дезадаптивным копинг-стратегиям. Таким образом, диагностика особенностей мышления курсантов может использоваться при оценке рисков снижения нервно-психической устойчивости и учитываться при разработке программ психологического сопровождения курсантов.

Перспектива исследования включает в себя расширение выборки и включение в качестве объектов исследования других категорий военнослужащих – прежде всего, находящихся в процессе адаптации к профессиональной деятельности: курсантов высших учебных заведений, новобранцев, прибывающих в распоряжение подразделений, и т.д.

Интересным представляется исследование динамики когнитивных особенностей военнослужащих в контексте овладения ими навыков эффективного совладания со стрессом в боевых и мирных условиях.

Список литературы

1. Афанасьева, Ю. А. Эволюция подходов к изучению копинг-ресурсов / Ю. А. Афанасьева, А. Б. Гаглыева // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2023. – № 5 (132). – С. 106–108. – DOI: 10.18522/1997-2377-2023-132-5-106-108.
2. Биденко, Р. А. К вопросу изучения факторов совладающего поведения курсантов военных вузов / Р. А. Биденко // Научный взгляд. – 2025. – № 2 (2). – С. 49–54.
3. Косолапова, А. В. Кросс-культурный анализ проблемы совладания со стрессом / А. В. Косолапова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – № 8. – С. 42–45. – DOI: 10.37882/2500-3682.2022.08.07.
4. Меркурьев, Д. В. Совладающее поведение личности: обзор исследований / Д. В. Меркурьев // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 1 (21). – С. 48–57.
5. Симаева, И. Н. Обеспечение психологического здоровья военнослужащих в экстремальных ситуациях / И. Н. Симаева, Н. М. Пухова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2025. – № 1. – С. 84–94. DOI: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-8.
6. Fadhel, F. H. Relationship between coping strategies and thinking styles among university students / F. H. Fadhel // Psychiatry. – 2014. – Vol. 15. – № 1. – P. 14–22.

RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES AND TYPES OF THINKING AMONG MILITARY CADETS

This study aims at exploring coping strategies and thinking characteristics among cadets of the Military School of the Ministry of Defence of the Russian Federation. The preference for active coping is associated with the dominance of verbal-logical thinking, while passive coping is linked to action-oriented thinking. Three groups of respondents are identified in accordance with their predominant thinking characteristics and the coping strategies.

Keywords: coping strategies, thinking style, thinking type, cadets, military training.

УДК 159.9.229.2

Фирсов Кирилл Николаевич,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «АГУ им. В.Н.Татищева»,
заместитель директора по дополнительному образованию
детей и взрослых МКОУ «СОШ г. Нариманов»
kfirsov86@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен анализ научных подходов к исследованию развития субъектности личности, на общенаучном, конкретно-научном и технологическом уровнях. Обозначается необходимость синтеза научных подходов при развитии субъектности личности. Выявлены особенности

кросс-дисциплинарного подхода и обоснованы факторы его значимости для исследования развития субъектности личности.

Ключевые слова: личность, субъектность, междисциплинарный подход, транс-дисциплинарный подход, кросс-дисциплинарный подход.

Проблеме развития субъектности личности уделяется повышенное внимания со стороны исследователей в связи с тем, что ее наличие позволяет человеку осуществить выбор в случае жизненных противоречий. Такое свойство личности является весьма необходимым в постоянной турбулентности социальных изменений и вызовов.

Глубокое изучение проблемы развития субъектности личности представлено в исследовании Е.Н. Волковой, которая субъектность рассматривает как «активное деятельностное начало – составляет основу для преобразований окружающего мира и себя в соотношении с ним и выступает условием поступательного развития» [2, с. 53–54].

Обзор исследований по проблеме развития субъектности личности выявил многообразие определений понятия «субъектность». На наш взгляд, это объясняется широким диапазоном применяемых научных подходов, перечень которых остается открытым.

Цель статьи – рассмотреть современные научные подходы к развитию субъектности личности.

В результате теоретического анализа выявлены различные научные подходы, которые исследователи обосновано используют для выбора решения данной проблемы. При определении методологической основы развития субъектности личности исследователи чаще всего используют комплекс научных подходов трех уровней: общенаучного, конкретно-научного и технологического.

В рамках данной статьи не предусматривался анализ всех имеющихся подходов к развитию субъектности личности, поэтому укажем некоторые из них только в назывном порядке.

На *общенаучном уровне* исследования развития субъектности применяются системный и синергетический подходы.

Системный подход к развитию субъектности личности позволяет рассматривать этот процесс как целостное явление с многообразием связей, сводящих в единую систему, включая основные компоненты педагогической системы: цель, содержание, субъекты процесса, формы взаимодействия, методы и средства.

Синергетический подход основан на механизмах самоорганизации и признания открытости педагогической системы, что указывают на необходимость учитывать естественный и спонтанный характер саморазвития личности, обладающей развивающим потенциалом, который реализуется при взаимодействии с субъектами и объектами реальной действительности.

На *конкретно-научном уровне* исследования развития субъектности личности используется более широкий диапазон подходов, границы применения которых определяются конкретными задачами авторов. Чаще всего определяются такие подходы как деятельностный, аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный, средовой подходы.

Деятельностный подход утверждает роль деятельности как главного фактора становления личности, субъектность которой развивается любом виде деятельности.

Аксиологический подход основан на принятии взаимосвязи приоритетных общечеловеческих, общественных и национальных ценностей, опыта ценностного отношения личности к общей картине мира и процесса развития субъектности личности.

Культурологический подход к развитию личности обусловлен объективной связью человека с культурой. С одной стороны- образование является своеобразным «средством трансляции культуры», а с другой стороны- важнейшим элементом образования выступает культура социума, которая влияет на социализацию, становление личности и развитие ее как субъекта деятельности.

Личностно-ориентированный подход рассматривает личность как основную ценность образования. Личностное развитие предполагает формирование потребности у индивидуума быть личностью.

Средовой подход к развитию субъектности позволяет изучить среду и факторы, которые могут оказывать влияние на развитие личности как субъекта деятельности.

При всей рациональности применения указанных подходов считается, что они не дают полноценной картины относительно развития субъектности личности. Возможно, это подтолкнуло исследователей к синтезу подходов, позволяющих более конструктивно подойти к рассмотрению структурно-содержательной характеристики субъектности личности и моделированию процесса ее развития.

Например, *системно-деятельностный подход* обеспечивает интеграцию частно-предметного, обще-предметного и мета-предметного содержания образования при организации деятельности обучающихся, ориентированной на развитие личностного потенциала, в том числе и субъектности личности.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет говорить о том, что более плодотворными являются исследования, выполненные на основе синтеза разных подходов, позволяющих осуществить новое осмысление научных категорий и смоделировать исследуемый процесс.

Выявлено, что при исследовании развития субъектности личности, используется *субъектно-деятельностный подход*, где человек выступает как субъект деятельности и источник активной деятельности.

Используется и *системно-субъектный подход* к развитию субъектности личности, утверждающий целостность и единство развития личности и субъекта. Так, Е.А. Сергиенко подчеркивает, что личность понимается как порождение смыслов, ценностей, а субъект – как индивидуальная возможность выбора, целеполагания, реализации деятельности с учетом ситуаций и событий [5].

Заметим, что Н.С. Павлова указывает на перспективность использования данного подхода, в котором «полно и непротиворечиво отражены значение субъекта и личности как двух ипостасей человека, находящихся во взаимодействии друг с другом...» [3, с. 466].

На *технологическом уровне* исследования развития субъектности используются идеи разработки технологического аспекта процесса развития субъектности личности, включая педагогические условия, обеспечивающие обязательное достижение ожидаемых результатов и оценочно-диагностический инструментарий.

Значимым является *ресурсный подход* к развитию субъектности личности, который заключается в выявлении ресурсов личности и среды. Сущность данного подхода в том, что ресурсными условиями выступают обстоятельства, необходимые для преобразования имеющегося потенциала личности в процессе ее развития как субъекта деятельности.

Ситуативный подход к развитию субъектности личности предполагает преднамеренное создание педагогических ситуаций, которые влияют на изменение. Создание педагогических ситуаций направлено на стимулирование активности личности, создавая «образовательную напряженность». Как отмечает В.В. Сериков, в личностно развивающей

ситуации взаимодействуют внутренние и внешние факторы, которые образуют особое пространство для развития субъектности личности [6].

Следует указать и современные подходы к развитию субъектности личности, такие как *междисциплинарный*, *трансдисциплинарный*, *кроссдисциплинарный*. Отметить, что междисциплинарность к педагогическим исследованиям используется значительно раньше, чем трансдисциплинарность и тем более, совершенно новое кроссдисциплинарность.

Так, Д.М. Писаный подчеркивает особенность *междисциплинарного подхода*, «в котором практикуется перенос методов из одной научной дисциплины в другую; его предел – это «бинарные» дисциплины...; причем образ предмета почти не меняется, остается прежним в рамках ведущей дисциплины» [4, с. 92].

Как отмечает Е.А. Бушковская, ссылаясь на зарубежных ученых, что отличие подходов отражается «в виде цепочки дефиниций, фрагменты которой должны характеризовать их по степени интенсивности междисциплинарного взаимодействия» [1, с. 153]. Далее она приводит пример цепочки: «междисциплинарный» – «мультидисциплинарный» – «плюрадисциплинарный» – «*трансдисциплинарный*» [1, с. 153]. Существенно, что Е.А. Бушковская указывает на видовые особенности подходов, а именно: мультидисциплинарного – «сочетание различных дисциплин, иногда не имеющих явных связей...»; плюрадисциплинарного – «сочетание дисциплин, между которыми предполагаются определенные содержательные отношения...»; «тансдисциплинарного – создание общей системы аксиом для определенного набора дисциплин» [1, с. 153]. Весьма значим вывод автора о том, что «современная история становления междисциплинарности может быть условно описана как транзит: от «интердисциплинарности» через «поли/плюри- / мультидисциплинарность» к «трансдисциплинарности» [1, с. 153]. Считаем, что трансдисциплинарный

подход является достаточно современным и имеет определенный потенциал для практического решения проблемы развития субъектности личности.

На наш взгляд, нельзя обойти *кроссдисциплинарный подход*, который является самым новым. Следует обратиться к позиции Е.А. Брушковской, которая кроссдисциплинарность рассматривает как «... акт преодоления дисциплинарных границ для объяснения одного предмета понятиями другой» [1, с. 154].

Следует учесть трактовку слова «кросс», которое в переводе (с англ. яз. «cross») означает – «пересекать», «переходить через». В таком случае, приставка «кросс» подчеркивает идею о том, что знания не существуют изолировано, а могут «пересекаться», дополняя друг друга для выбора нового решения определенных задач. Однако необходимо внести уточнение, которое позволит обозначить фактор значимости кросс-дисциплинарного подхода для развития субъектности личности. Считаем, что кросс-дисциплинарный подход отличается от междисциплинарного и трансдисциплинарного тем, что пересекая рамки академических дисциплин, предопределяя гибридное применение знаний и методов одной области научных знаний к задачам другой для получения уникальных решений. В свою очередь, Л.Е. Шведова отмечает, что кросс-дисциплинарный подход – это важный инструмент в современном образовании, способствующий «... созданию более устойчивых и инновационных решений» [7, с. 321].

В итоге можно сделать вывод о том, что каждый из представленных научных подходов имеет «рациональное зерно» для применения к развитию субъектности личности. Считаем, что современные подходы, в том числе и кроссдисциплинарный, обеспечивают методологическую основу развития субъектности личности.

Список литературы

1. Бушковская, Е. А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследования / Е. А. Бушковская // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 330. – С. 152–155.
2. Волкова, Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков / Е. Н. Волкова // Известия Российского государственного педагогического университета А. И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 52–62.
3. Павлова, Н. С. Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-деятельностного подхода / Н. С. Павлова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13. – Вып. 4. – С. 462–474.
4. Писаный, Д. М. Теоретико-методологические основы формирования социокультурной идентичности школьников (на материале истории и обществознания) : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)» / Денис Михайлович Писаный ; Луганский государственный педагогический университет. – Луганск, 2024. – 615 с.
5. Сергиенко, Е. А. Субъективный возраст в контексте системно-субъектного подхода / Е. А. Сергиенко // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2011. – Том 153. – Кн. 5. – С. 89–101.
6. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – Москва : Волгоградский государственный педагогический университет, 1998. – 182 с.
7. Шведова, Л. Е. Кросс-дисциплинарный подход в современном образовании / Л. Е. Шведова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 319–321.

MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF PERSONALITY SUBJECTIVITY DEVELOPMENT

The article presents an analysis of scientific approaches to the study of personality development at the general scientific, specific scientific, and technological levels. It highlights the need for a synthesis of scientific approaches in the development of personality. The article identifies the features of the cross-disciplinary approach and substantiates its significance for the study of personality development.

Keywords: personality, subjectivity, interdisciplinary approach, trans-disciplinary approach, cross-disciplinary approach.

УДК [159.9 – 051 : 005.336] : 364.62

Черных Лариса Анатольевна,
доктор психол. наук, профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
larisa_pon@inbox.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧАСТНИКАМ СВО И ЧЛЕНАМ ИХ СЕМЕЙ

В статье рассмотрена проблема профессиональной идентичности психолога, выделены аспекты ее рассмотрения, а также структурные компоненты. Обоснована необходимость создания модели профессиональной идентичности психологов в контексте психологической помощи участникам Специальной военной операции и членам их семей. Осуществлено

построение данной модели с выделением ее составляющих: когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой (социальной), а также входящих в ее состав структурных компонентов. Обозначены некоторые условия ее успешного внедрения.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, участники Специальной военной операции (СВО), студенты психологического направления подготовки, модель профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность – одна из важнейших характеристик любого специалиста, способного оказывать психологическую помощь и проводить психологические консультации. Для психолога идентификация с профессией и профессиональным сообществом – необходимая основа успешной работы. Актуальность развития профессиональной идентичности психолога возрастает на сегодняшний день в связи с тем, что продолжается Специальная военная операция (СВО), и количество людей, прошедших СВО, будет увеличиваться. При этом наблюдается недостаточная подготовленность психологов к работе с данной категорией населения. Актуальным представляется разработка модели профессиональной идентичности психологов в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей. Согласно данной модели, обучение психологов в вузе сбудет основываться на формировании модели идентичности с психологическим сообществом, начиная с 1 курса, с применением востребованных знаний по оказанию психологической помощи, поддержки и психологического консультирования и психотерапии участников СВО, их матерей, жен, детей, близких людей с позиции понимания процессов, которые происходят в новых для них реалиях: при ожидании военнотружущих, находяющихся в зоне военного соприкосновения; при получении военнотружущими травм и увечий, которые обусловливают адаптацию к новой ситуации и успешное функционирование в ней, новые

возможности профессионализации, выстраивание отношений с социальным окружением; при появлении признаков посттравматического стрессового расстройства (ПТСР); при объяснении детям причин изменения восприятия их родственников, которые возвратились из зоны СВО. При этом психологи, которые будут работать с участниками СВО и членами их семей, должны обладать не только определенными знаниями, умениями и навыками для работы, но и иметь высокий уровень развития профессиональной идентичности, одними из составляющих которой являются эмпатия, рефлексия, стрессоустойчивость, целенаправленность и многие другие качества.

Профессиональную идентичность и ее компоненты исследуют достаточное количество ученых. Так, Н.С. Пряжников исследует один из таких компонентов – субъектность как самостоятельное и осознанное построение перспектив своего развития в трудовой деятельности, рассматривая физическую, интеллектуальную и профессиональную субъектность [20].

С позиции профпригодности профессиональную идентичность трактует Е.А. Климов [13], рассматривая профессионально важные качества, образующие систему, в которую входят, кроме способностей (единичных, частных и специальных), навыков, знаний, опыта, еще и гражданские качества, отношение к профессии и к труду в целом, интересы, склонности, трудоспособность и дееспособность.

О важности профессиональной готовности как компонента профессиональной идентичности пишут В.Г. Асеев, И.К. Кряжева и др. [2]. Часть исследователей (К.М. Гуревич, М.П. Будякина, А.А. Русалинова, Е.А. Климов) выделяют критерии профессиональной готовности, среди которых: успешность обучения по профессии и успешность профессиональной работы; удовлетворение от трудовых действий и отношений в процессе деятельности; количество психофизиологических

усилий («цена труда»), представление о профессии (субъективный образ профессии); образ себя в профессии, преломленный через самосознание; образ отношений (субъект-субъектных и субъект-объектных) как профессионального самосознания [13].

Важность уровня самосознания, профессионального самосознания, а также знаний и осознания их значимости и смыслов, применения их при решении задач в профессиональной сфере как компонентов профессиональной готовности подчеркивает Е.М. Иванова [11].

Некоторые авторы рассматривают профессиональную идентичность психолога в контексте профессионального служения. Так, Ф.Е. Василюк утверждает, что в нашей стране долгое время была прикладная, практическая психология, но не было психологической практики как социальной услуги, поэтому название психолог-практик появилось не сразу [5], а основная область приложения усилий практического психолога связана с «переживанием» при оказании психологической помощи и психотерапии [4].

В дальнейшем сложилась особая социальная ситуация, при которой появилась необходимость поиска социально-психологических основ совершенствования своей деятельности, увеличилось количество прикладных разработок, изменилось отношение социума к практической социальной психологии, призванной решать реальные социальные проблемы, о чем пишут Ю.М. Жукова, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева [6].

Все это дало основание для создания нового типа психолога-профессионала – психолога-практика, для которого оказание психологической помощи, проведение психологических консультаций и психотерапевтических сеансов становится основой профессиональной деятельности [13].

И если раньше, по утверждению Т.А. Флоренской, психологи были сосредоточены на научной работе, чтении лекций, то процесс работы психолога-консультанта остается вне научного поля. Были как

положительные аспекты этого разделения – упор на практическую деятельность, так и отрицательные – отсутствие развития методологии, методов, теории консультирования [27].

Интересный подход к пониманию структуры профессионального самосознания психологов предлагают, ссылаясь на исследования итальянского автора А. Пальмонари, Ю.М. Жукова, Л.А. Петровская и О.В. Соловьева. В их понимании существуют 4 типа представлений психологов о своей профессиональной деятельности, которые они обозначили как 4 типа профессиональной идентичности. К первому типу ученые отнесли психологов, которые будут активно противостоять тем социально-политическим изменениям, которые провоцируют страдания людей в обществе, посредством «шлифовки персональных достоинств посредством образования» [29, с. 145], их «прототипом социофессиональной идентификации служил образ политически активного борца». Ко второму типу были отнесены психологи, которые с помощью использования профессиональных техник и методик будут готовы познавать и преобразовывать социальную реальность, данные специалисты позиционируют себя как междисциплинарные эксперты. К третьему и четвертому типам профессиональной идентичности были отнесены психологи, которые убеждены в том, что необходимо оказывать психологическую помощь отдельному человеку в его системе межличностных отношений, но помощь эта будет несколько различаться. К третьему типу профессиональной идентичности авторами были отнесены психоаналитики, облегчающие страдания пациента с помощью психотерапии. К четвертому типу – клинические психологи, которые с помощью психодиагностики и психокоррекции способствуют преодолению индивидуальных трудностей клиента [6]. Таким образом, профессиональная идентичность в данном подходе выводится из профессионального самосознания.

Л.Б. Шнейдер определяет становление профессиональной идентичности на нескольких уровнях, выстраивая их в определенную иерархию. На первом уровне возникает осознание профессиональных целей (ближайшей и более отдаленной), стремление понять и овладеть своим делом, определить структуру профессиональных отношений и найти свое место в них, пока на уровне желаний и мечтаний при отсутствии профессионального опыта, что отражает невыраженную профессиональную идентичность. На следующем уровне происходит освоение профессиональных знаний, осознание своих возможностей в осуществлении профессиональной деятельности, деятельность по образцу, налаживание контактов, вхождение в профессиональное сообщество, появляются определенные профессиональные знания, умения, опыт, контакты с коллегами, что дает основание говорить о выраженной, пассивной профессиональной идентичности. На третьем уровне происходит практическая реализация выбранных профессиональных целей, формирование индивидуального стиля деятельности, налаживается интенсивное профессиональное общение, появляется высокий уровень развития умений, что характеризует активную профессиональную идентичность. И, наконец, четвертый уровень связан со свободным выполнением профессиональной деятельности, профессиональным совершенствованием, мастерством и творчеством, появляется желание передавать свой опыт другим, что знаменует устойчивую профессиональную идентичность [29, с. 154–155].

Л.Б. Шнейдер отмечает, что профессиональная идентичность основана на «Я-концепции» как совокупности установок на себя и включает: когнитивную составляющую установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения), которые постоянно подвергаются сравнению с другими; эмоционально-оценочную составляющую (эмоциональное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям), представляющую

оценивание своих эмоций, чувств, отношений, переживаний, эмпатии, рефлексии; поведенческую составляющую (соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении), основанную на имитации, подражании, т.е. идентичность позиционируется как совокупность оценок, самооценок и связанных с ними поведенческих проявлений [29, с. 181–182].

Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность как системное качество, вытекающее из профессионального становления. Само понятие профессиональной идентичности автор считает следствием профессионального самоопределения, одним из ведущих критериев становления профессионала [18].

Е.В. Дмитриенко соглашается с системной характеристикой профессиональной идентичности, но включает в нее в большей степени когнитивную составляющую, в частности, представления личности о себе как профессионале и своей деятельности; профессионально-личностные представления включают ценности, личностные качества, а деятельностные компоненты — мотивы деятельности и смыслы, которыми данная деятельность наделяется [7].

B. Olsen, R. Buchanan подчеркивают временной аспект профессиональной идентичности, акцентируя внимание на том, что о данном феномене можно говорить только, когда в устойчивое профессиональное знание интегрируются прошлое, настоящее и будущее; когда профессионал достоин называться цельной личностью, способной к развитию; при этом идентичность помогает ему успешно и качественно выполнять профессиональную деятельность, идти по карьерной лестнице [34].

Личность достигла профессиональной идентичности, по мнению Э.Ф. Зеер, когда она отождествляется с профессиональным образом Я [10]. При этом О.А. Шляпникова, Ю.С. Медведева подчеркивают наличие трех компонентов профессиональной идентичности: определенного уровня

профессионального развития; эмоциональной удовлетворенности процессом труда и/или его результатом; «подструктуры субъекта профессионального пути, которая реализуется в форме функциональной системы, нацеленной на достижение некоторого уровня профессиональной идентичности» [28]. Е.П. Ермолаева также рассматривает профессиональную идентичность как системную характеристику, выделяя «инструментальную» идентичность как гармоничную идентификацию с деятельностью, внешнюю (идентичность с социумом) и внутреннюю (гармония с собой) [9].

В психологической деятельности профессиональная идентичность закономерно связана с профессиональными качествами психолога, основными из которых являются достижение качества и успешности деятельности, из которых Т.А. Флоренская считает «способность понять личность в целом как особую индивидуальность», а методический арсенал – лишь вспомогательным средством, инструментарием, в котором мастер высокого класса особенно не нуждается [27].

Е.В. Сидоренко [23] такими профессиональными качествами психолога считает: психологическую наблюдательность, сензитивность; психологическое мышление, имеющее особый способ и стиль, умение анализировать наблюдаемые события; самообладание как способность к концентрации на клиенте; умение слушать и слышать, улавливать свои реакции; эмпатия, позволяющая создать атмосферу доверия; креативность как способность находить нестандартные способы решения проблем в сложных ситуациях [29, с. 184].

Рассматривая становление профессиональной идентичности психолога в процессе вузовской подготовки, К.А. Абульханова-Славская отмечает, что в основе лежит организующее и активизирующее воздействие на личность. Благодаря организующему воздействию решаются познавательные (учебные) задачи, а активизирующее связано с изменением уровня функционирования. Автор отмечает, что профессиональная идентичность практических

психологов связана с экзистенциальным и функциональным слиянием в процессе осознания ими соответствия или несоответствия профессиональным нормам, требованиям [1].

А.Ф. Бондаренко отмечает в процессе обучения в вузе «примеривание» студентом на себя роли психолога в социуме, осмысление соответствия своих мотивов, целей, способностей, смыслов будущей профессии. Осваивая профессиональные знания и умения, он применяет по отношению к себе психологические методики и техники, в ходе профессиональной и личностной работы свое «Я экзистенциальное» подстраивает под «Я функциональное», приходя к профессиональной и личностной идентичности [3].

Т.С. Тимофеева выделяет следующие функции профессиональной идентичности, понимая их через общий конструкт идентичности: «обеспечения непрерывности, целостности Я, интеграции Я, (через механизмы сравнения и дифференциации); обеспечения психологической безопасности, личностных границ; социализации и регуляции поведения в определенных условиях как принятия жизненно важных решений, разрешения проблем, адаптации; персонализации, проявления активности личности в процессе жизнедеятельности» [25, с. 28].

Многие исследователи обозначают разные функции профессиональной идентичности. Так, А.А. Сухов, Н.В. Евтешина выделяют познавательную, регулятивную и интегральную функции [8; 24]; Э. Эриксон – адаптивную и организующую функции профессиональной идентичности [32]; В.Б. Никишина, Е.А. Петраш настаивают на наличии в профессиональной идентичности адаптационной, ориентировочной, организующей и целеполагающей функций [16].

Обобщая выделенные авторами функции профессиональной идентичности, Т.С. Тимофеева акцентирует внимание на реализации потребностей в аффилиации за счет включения в профессиональное

сообщество, признания и уважения профессиональных качеств и компетенций, а также функции контроля и управления профессиональным развитием и карьерой [25, с. 33].

Профессиональную идентичность обычно изучают при получении профессии в образовательном процессе (А.А. Озерина, Ю.П. Поваренков, У.С. Родыгина, Ю.В. Слободчикова, Л.Б. Шнейдер и др.) и при вхождении в трудовой процесс, при изучении профессиональной пригодности (В.А. Бодров, Е.П. Ермолаева, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, В.Б. Никишина, Е.А. Петраш и др.).

Рассматривая структуру профессиональной идентичности, следует отметить, что разные авторы со главу угла ставя разные, по похожие по смыслу компоненты.

Так, у Л.Б. Шнейдер компонентами профессиональной идентичности являются: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [30]. К эмоциональному компоненту автор относит эмоционально-ценностное отношение личности к себе как профессионалу, а также к ценностям и смыслам профессии; к когнитивному компоненту – профессиональные знания и убеждения специалиста, его способности, профессиональные умения; к поведенческому компоненту были отнесены поступки и поведенческие проявления, связанные с профессиональной деятельностью, следование своему профессиональному пути [31, с. 182]. Таким образом, Л.Б. Шнейдер главными в профессиональной идентичности выделяет самопрезентацию как профессионала, отождествление себя с профессиональной группой, позитивный образ Я в выбранной профессиональной сфере, опыт в ней, а также выбор стратегий решения профессиональных задач в соответствии с профессиональными ценностями и смыслами.

Несмотря на то, что Н.В. Евтешина в структуре профессиональной идентичности выделяет когнитивный, объектный, эмоциональный,

субъектный, факторный и поведенческий компоненты (к последнему отнесены интерактивный и мотивационный компоненты), содержание выделенных компонентов часто пересекается, поэтому разграничение данных компонентов можно считать довольно условным. Так, в состав когнитивного компонента автор вносит представления человека о профессии, модель профессиональной деятельности и конструкты профессиональной группы. В эмоциональный компонент были внесены чувства и эмоции по отношению к себе как профессионалу, своим способностям, убеждениям, перспективам. Н.В Евтешина считает, что поведенческий компонент напрямую связан с мотивацией выбора профессии и взаимодействием внутри профессиональной группы. По мнению автора, в состав факторного компонента входят личностные и организационные способности (развитие группы, единство сообщества). Содержание объектного компонента составляют нормы, ценности профессиональной группы, ее сплоченность, контактность, востребованность и престиж профессии [8].

Похожие компоненты профессиональной идентичности (объектный, факторный, когнитивный, мотивационный и интерактивный, рефлексивный, деятельностьный) находим у С.А. Неймышевой и А.В. Неймышева, которые выделили их у студентов колледжа [15].

В работе Р.Р. Накоховой и А.Ю. Макоевой выделяется шесть компонентов профессиональной идентичности, выделенных авторами у медицинских работников: когнитивный, эмотивный, мотивационно-волевой, коммуникативный, креативный, рефлексивный [14].

Ю.П. Поваренков в структуру профессиональной идентичности включает самоидентификацию и социальную идентичность, причем в состав первой входят профессиональная Я-концепция и позиция, установки и убеждения, а ко второй относятся профессиональные ценности и мотивы, профессионально значимые качества, оцениваемые не только личностью, но и социумом [18]. Если говорить о структуре, автор относит качества

профессиональной идентичности к трем основным компонентам: эмоциональному (отношение к себе как профессионалу, к своим знаниям, навыкам), когнитивному (оценка себя как представителя определенной профессии и принадлежности к профессиональному сообществу), поведенческому (демонстрация взятия на себя ответственности при решении профессиональных задач, проявляющаяся в поступках) [19].

В структуру профессиональной идентичности, по мнению А.А. Озериной, входят когнитивный (образ профессии), эмоциональный (отношение к профессии, удовлетворенность ее результатами и процессом) и мотивационно-ценностный компоненты (профессиональные цели и планы) [17].

Н.Л. Иванова выделяет в структуре профессиональной идентичности когнитивные, мотивационные и ценностные характеристики, позиционируя данный конструкт как проявление самосознания, данные компоненты имеют свойства интегративности [12].

Структура профессиональной идентичности, согласно исследованиям У.С. Родыгиной, состоит из двух компонентов: когнитивного и аффективного. Но в их состав входят не только принятие профессиональных ценностей и норм, осознание принадлежности к профессиональной группе, но и эмоции, чувства, сопровождающие деятельность, высокий уровень эмпатии и рефлексии [22].

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова считают, что профессиональная идентичность состоит из нескольких взаимосвязанных идентичностей: личной, социальной и Я-идентичности [21].

К.А. Абульханова-Славская различные виды идентичности рассматривает через призму личностных смыслов деятельности, которые составляют основу жизненного пути и активности, жизненной позиции, смысла жизни [1].

Некоторые авторы (В.Б. Никишина, Е.А. Петраш) не включают в структуру профессиональной идентичности параметры деятельности и среды, а используют только аспекты личностной структуры – ролевые представления, ценностно-смысловую, мотивационно-потребностную сферу, образ Я [16].

Н.С. Явленская, обозначая структуру профессиональной идентичности, концентрируется на последовательном формировании ее компонентов в зависимости от курса обучения по специальности. По ее мнению, сначала формируется когнитивный компонент, затем эмоционально-мотивационный, и последним – поведенческий, причем интеграция на последнем курсе обучения происходит в русле «образа эффективного профессионала» [33].

Т.С. Тимофеева отмечает, что содержание и структура компонентов значительно отличается в зависимости от методологического обоснования самого понятия профессиональной идентичности: либо метасистемного, либо частного показателя другого системного понятия [25, с. 52].

Сформированная профессиональная идентичность и ее компоненты важны при оказании психологической помощи различным категориям населения. Особую группу нуждающихся в помощи составляют участники Специальной военной операции (СВО) и члены их семей. Для работы с людьми, пришедшими из зоны СВО, психологу требуются не только профессиональные знания и умения, но и такт, терпение, эмпатия, высокий уровень стрессоустойчивости и желание помочь в адаптации к мирной жизни. Среди проблем, с которыми обращаются участники боевых действий, наиболее часто встречаются симптомы, связанные с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). В этом случае психологу целесообразнее работать комплексно с боевой психической травмой, проявляющейся различными изменениями личностного, поведенческого, эмоционального характера. У большинства участников СВО отсутствует дальнейшее целеполагание, им сложно адаптироваться к мирной жизни в связи с

изменением ценностей, смыслов, восприятия экзистенциальных составляющих и наличия психотравматического опыта. У человека, жизнь которого зависела от внимательности, осмотрительности, скорости реакций, присутствует постоянное психологическое и физическое напряжение, что приводит к боевому стрессу. Такое состояние способствует развитию сверхбдительности, притупленности эмоций и общей тревожности, устойчивому ощущению опасности, потребности постоянного контроля ситуации, которые проявляются как на физиологическом, так и на психологическом уровне [26].

Опираясь на рассмотренные структуры профессиональной идентичности разных авторов, а также на собственные исследования, была разработана *модель профессиональной идентичности психолога в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей*, в которую вошли *когнитивная составляющая, эмоционально-ценностная составляющая и поведенческая (социальная) составляющая* с их компонентами (Рис.1).

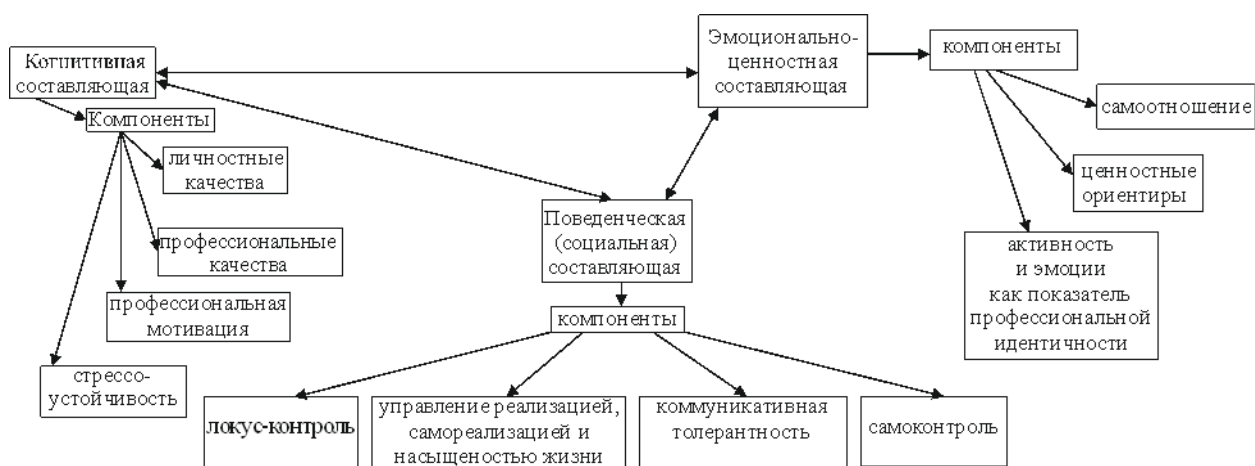


Рис. 1. Модель профессиональной идентичности психолога в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей.

Так, в *когнитивную составляющую* включены следующие компоненты:

1) *личностные качества* (рефлексия, эмпатия, черты характера, способствующие оказанию успешной психологической помощи, среди которых: общительность, абстрактное и конкретное мышление, эмоциональная стабильность, высокая нормативность поведения, сензитивность к психическим проявлениям, практичность, проницательность, самостоятельность и др.);

2) *профессиональные качества*, среди которых профессиональное самоопределение (степень сформированности профессиональной идентичности), самоактуализация (куда входят потребность в познании, креативность, автономность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении и др.);

3) *профессиональная мотивация* (включены ее виды: внутренняя, интегрированная, идентифицированная, автономная, контролируемая мотивация и др.);

4) *стрессоустойчивость* (выделена отдельно в связи со спецификой категории, которой оказывается психологическая помощь), содержит устойчивость к стрессу, чувствительность к его проявлениям, способы преодоления стрессов (копинг-стратегии).

Эмоционально-ценностную составляющую определяют такие компоненты:

1) *самоотношение*, куда входят самоуверенность, самопринятие, саморуководство, самопоследовательность, самопонимание, самоинтерес и др.);

2) *ценностные ориентации* (ценности и смыслы, которыми руководствуется личность психолога в жизни и профессиональной деятельности, среди них: помощь и милосердие к другим людям, любовь, познание нового в мире, природе, человеке; признание и уважение людей и влияние на окружающих; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе; общение; здоровье и др.);

3) *активность и эмоции как показатель профессиональной идентичности* (пассивная или активная позиция, положительные, отрицательные и индифферентные эмоции от профессии).

В состав *поведенческой (социальной) составляющей* входят следующие компоненты:

1) *локус-контроль* (экстернальная или интернальная локализация контроля за своими поступками и их последствиями);

2) *управление реализацией целей, самореализацией и насыщенностью жизни* (включены реализация целей, эмоциональная насыщенность жизни в связи с личностными и профессиональными интересами, удовлетворенность самореализацией; управляемость жизненными событиями);

3) *коммуникативная толерантность* (умение общаться с любой категорией людей, независимо от их принадлежности, принятие и понимание индивидуальности другого человека, терпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; умение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других, анализировать их);

4) *самоконтроль* (контроль в межличностном общении, соблюдение принципа «не навреди», умение анализировать причины эмоционального реагирования на ситуацию).

Выделенные компоненты профессиональной идентичности психолога довольно условны, т.к. имеют прочные взаимосвязи с компонентами различных составляющих модели, характеристики выделенных компонентов могут входить в состав нескольких составляющих.

Внедрение представленной модели профессиональной идентичности психолога в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей необходимо начинать с первого курса и проводить весь период обучения на психологической специальности, сделав обязательными тренинговые программы по формированию профессиональной идентичности

в рамках практических занятий и специально разработанных курсов. Данные занятия способствуют включению студентов в психологическое сообщество, формированию профессиональных ценностей и смыслов, идентификации с профессией психолога, а также усвоению профессиональных знаний и умений работать с участниками Специальной военной операции и членами их семей.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асеев, В. Г. Критерии социальной оценки личности в воспитательном процессе / В. Г. Асеев // Психологические исследования социального развития личности. – Москва : Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 58–72.
3. Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика ; изд. 3-е, испр. и доп. / А. Ф. Бондаренко. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).
4. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – Москва : МГУ, 1984. – 240 с.
5. Василюк, Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал, 1992. – № 1. – С. 15–32.
6. Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / [А. И. Донцов и др.] ; под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – Москва : Смысл, 1999. – 376 с. – (Психология для студента) (Открытая книга. Открытое сознание. Открытое общество). – ISBN 5-89357-051-0

7. Дмитриенко, Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации : дис... канд. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика», 19.00.05 «Социальная психология» / Елена Владимировна Дмитриенко ; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – 224 с.

8. Евтешина, Н. В. Теоретико-методологические аспекты феномена профессиональной идентичности психологов в социальной психологии: структура и методы исследования / Н. В. Евтешина // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1. – С. 66–75. – ISSN: 2075-3500

9. Ермолаева, Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Елена Павловна Ермолаева ; Институт психологии РАН. – Москва, 2009. – 450 с.

10. Зеер, Э. Ф. Психология профессии : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический Проект, Фонд «Мир», 2015. – 336 с. – ISBN 5-8291-0201-3 (Академический Проект).

11. Иванова, Е. М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е. М. Иванова // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов : Хрестоматия. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 92–101. – (Серия «Хрестоматия по психологии». – ISBN: 5-272-00398-5

12. Иванова, Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / Наталья Львовна Иванова ; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2003. – 408 с.

13. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с. – ISBN: 5-87224-108-9

14. Макоева, А. Ю. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности у медицинских работников / А. Ю. Макоева, Р. Р. Накохова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 2. – С. 25–35. – DOI: 10 18384/2310-7235-2019-2-25-35

15. Неймышева, С. А. Компоненты профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа / С. А. Неймышева, А. В. Неймышев // Современный ученый. – 2019. – № 1. – С. 182–186. – eISSN: 2541-8459

16. Никишина, В. Б. Изменение структуры профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации / В. Б. Никишина, Е. А. Петраш // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 1 (64). – С. 42–47. – ISSN: 2071-5323

17. Озерина, А. А. Исследование содержания профессиональной идентичности студентов бакалавриата / А. А. Озерина // Известия ВГПУ. – 2012. – № 1 (65). – С. 115–119. – ISSN: 1815-9044

18. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда / Ю. П. Поваренков // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Том 20. – № 3. – С. 9–16.

19. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека : монография / Ю. П. Поваренков ; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

20. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда [Текст] : учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» / Н. С. Пряжников ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Московский психолого-

социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 535 с. – (Серия «Библиотека психолога»). – ISBN 978-5-89395-868-3

21. Пряжников, Н. С. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с. – ISBN 978-5-7695-6520-5

22. Родыгина, У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование ; Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2007. – Том 12. – № 4. – С. 39–51. – ISSN: 1814-2052

23. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, Сидоренко и К⁰, 2008. – 336 с. – ISBN: 5-9268-0694-1

24. Сухов, А. Н. Реальная социальная психология : учебное пособие : учебно-методическое пособие / А. Н. Сухов ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004. – 351 с. – ISBN 5-89502-645-1

25. Тимофеева, Т. С. Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста: монография / Т. С. Тимофеева. – Волгоград : Сфера, 2022. – 220 с. – ISBN: 978-5-00186-112-6

26. Ульянина, О. А. Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции / О. А. Ульянина, А. В. Ермолаева, Д. С. Волков, О. С. Комолова ; под общей редакцией О. А. Ульяниной. – Москва : МГППУ, 2024. – 40 с. – ISBN: 978-5-94051-327-8

27. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии : Наука о душе / Т. А. Флоренская. – Москва : Гуманитар.-издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 207 с. – (Психология для всех). – ISBN 5-691-00535-9

28. Шляпникова, О. А. Акмеологические аспекты профессиональной идентичности / О. А. Шляпникова, Ю. С. Медведева // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – № 1. – С. 95–98. – ISSN: 1996-5648

29. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МОСУ, 2001. – 272 с. – ISBN 5-89774-023-2

30. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Лидия Бернгардовна Шнейдер ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2001. – 327 с.

31. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т. – Москва : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 599 с. – (Серия «Библиотека психолога»). – ISBN 5-89502-504-8

32. Эриксон, Э. Г. Идентичность: юность и кризис / Э. Г. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – Москва : Прогресс, 1996. – 340 с. – (Библиотека зарубежной психологии). – ISBN 5-01-004479-X

33. Явленская, Н. С. Становление профессиональной идентичности будущих психологов: на примере подготовки психологов по работе с семьей : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Наталья Степановна Явленская ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2011. – 297 с.

34. Olsen, B. «Everyone wants you to do everything»: investigating the professional identity development of teacher educators / B. Olsen, R. Buchanan // Teacher Education Quarterly. – 2017. – V. 44. – № 1. – pp. 9–34.

**MODEL OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGISTS IN
THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO
PARTICIPANTS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION AND
THEIR FAMILY MEMBERS**

The article discusses the problem of a psychologist's professional identity, highlighting its aspects and structural components. The necessity of creating a model of professional identity for psychologists in the context of psychological assistance to participants in the Special Military Operation and their families is substantiated. This model is constructed by highlighting its components: cognitive, emotional-value, and behavioral (social), as well as the structural components that make up these components. Some conditions for its successful implementation are outlined.

Keywords: professional identity, participants of the Special Military Operation (SMO), students of the psychology department, model of professional identity.

Черных Лариса Анатольевна,
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
larisa_pon@inbox.ru

Левков Александр Геннадиевич,
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
sasha.levkov.01@mail.ru

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМ НАВЯЗЧИВЫХ ГРЕЗ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются результаты апробации методики исследования форм навязчивых грез и последующий анализ полученных данных. Приведено теоретическое обоснование проблемы. Рассмотрены результаты «Шкалы навязчивых грез MDS-16», на основании которых были проанализированы формы проявления феномена, их закономерности, особенности и содержание.

Ключевые слова: грезы; навязчивые грезы; дезадаптация; аддикция; механизм психологической защиты.

Исследование проблемы навязчивых грез, или неадаптивных мечтаний, в настоящее время только лишь приобретает новые формы и способы. Данная концепция в психологической науке, несмотря на растущую популярность явления, все еще недостаточно исследована. Предлагаемые взгляды на природу навязчивых грез весьма неоднозначны: с одной стороны, они друг другу не противоречат, с другой же – между ними может наблюдаться достаточно большое количество отличий.

Однако, прежде, чем мы перейдем к рассмотрению основных составляющих, важно понимать, что навязчивые грезы в оригинальной

трактовке автора концепции, E. Somer, понимаются как чрезмерная мечтательная деятельность, которая заменяет собой межличностное взаимодействие и/или мешает учебной, профессиональной деятельности [6].

Что же касается существующих взглядов на происхождение навязчивых грез, то, обнаружив в работе с подростками отличные от существующих расстройств симптомы, автор стал изучать существующие исследования, связанные с фантазийной деятельностью. Первоначально, E. Somer исходил из того, что такая форма мыслительной активности представлена в качестве формы аддиктивного поведения, где поведенческая зависимость, как и другие аддикции, основана на изменении собственного психического состояния с целью ухода от скучной, безрадостной, страшной реальности, и только позже он предложил рассматривать эту концепцию в качестве расстройства [7].

В числе одного из самых ранних исследований непосредственно грез, как формы воображения, был J.L. Singer, согласно которому грезы представляют собой спонтанное переключение внимания на внутренние фантазийные образы, которые подвергаются сознательному контролю индивида [5]. То есть, человек способен прерывать и контролировать процесс, в то время как основная идея концепции навязчивых грез заключается в отсутствии такой возможности.

Важно заметить, что еще до этого о грезах как виде психической активности писал З. Фрейд. Существует прямая взаимосвязь грез и потребностной сферы личности, о которой также упоминал и З. Фрейд. Грезы при этом им описывались как буквально «сны наяву», «полубессознательное состояние», а также они сравнивались со сновидениями [1], в результате чего Фрейдом был описан очень схожий по своей природе механизм воплощения бессознательных желаний и фантазий. Помимо этого, в психоанализе грезы и фантазийные образы могут пониматься также и в качестве специфического механизма психологической защиты благодаря их терапевтической функции.

Касательно проблемы происхождения феномена навязчивых грез, существует еще достаточно много самостоятельных факторов, способствующих их формированию, однако нами были приведены лишь основные, особенно с учетом того, что на их основе нами была разработана и апробирована психодиагностическая методика.

Однако прежде, чем мы перейдем к описанию результатов, важно вернуться к вопросу о возможности исследования феномена навязчивых грез. Методологическая проблема концепции заключается не только в разрозненности представлений о природе самого явления, но и возможностях ее исследования. Существующая методика «Шкала навязчивых грез» (Maladaptive Daydream Scale (MDS-16)), в диагностике навязчивых грез ограничивается лишь результатом об их наличии или отсутствии. В более полной интерпретации методика позволяет оценить степень влияния навязчивых грез на повседневную жизнь; особенности эмоциональных реакций, связанных с прерыванием фантазийной деятельности; а также выраженностью поведенческих реакций, сопровождающих процесс фантазирования. С одной стороны, при отсутствии других методов диагностики, это достаточно неплохой набор показателей, который, с другой стороны, никак не характеризует процесс и природу навязчивых грез.

Так, руководствуясь описанными выше подходами к пониманию навязчивых грез, составленная нами психодиагностическая методика нацелена на исследование соответствующих форм навязчивых грез, с точки зрения которых и предлагается оценка данного феномена.

Методика включает в себя четыре шкалы, каждая из которых содержит в себе по пятнадцать утверждений, направленных на исследование определенной формы навязчивых грез, посредством оценки свойственных той или иной форме признаков с учетом специфики проблемы.

Так, переходя к описанию шкал, мы выделяем:

1. «Шкала оценки личностных особенностей, благоприятно влияющих на формирование навязчивых грез». Среди таких факторов отмечаются: влияние родителей или опекунов, подверженность физическому насилию, подверженность чувству одиночества или изоляции [8]. Более того, на основании наших ранних исследований к таким качествам дополнительно относятся: глубокая интровертированность личности, преобладание избегающего типа поведения, высокая сенситивность в отношении процесса коммуникации.

2. «Шкала оценки дезадаптации» направлена на изучение степени выраженности симптомов, свойственных клиническим проявлениям. Например, можно привести степень навязчивости образов, уровень потребности в непрерывном фантазировании, уровень влияния на повседневную жизнь (выполнение учебных, профессиональных, домашних обязанностей) или социальные роли индивида (уровень актуальности коммуникативной сферы, удовлетворенность и включенность в семейные взаимоотношения и т.д.). Помимо этого, характерным для навязчивых грез отмечается повышение уровня депрессивности как преобладающего эмоционального состояния [4].

3. «Шкала оценки грез как формы аддиктивного поведения» направлена на оценку выраженности аддиктивных механизмов, лежащих в основе механизмов навязчивых грез. Описываемые механизмы выражены в двух основных формах активности: мыслительной и поведенческой [2]. Мыслительная активность, основанная на аддикции, сформирована и направлена на процесс компенсации сфер жизнедеятельности человека, в которых реальная активность минимальна. Необходимость компенсации их в фантазийных образах и сопутствующее эмоциональное подкрепление приводит к формированию зависимости от фантазийной активности. Поведенческий аспект в этом случае выражен в форме подкрепляющего процесс фантазирования фактора, основанного на совершении телесных

действий, движений, мимических реакций, невербальных и вербальных знаках, сопровождающих процесс фантазирования и, в свою очередь, усиливающих погружение в него.

4. «Шкала оценки механизма защиты» направлена на изучение степени выраженности защитных функций навязчивых грез. Такая функция имеет под собой центральную идею «трансформации» негативного опыта в фантазийные образы, которые легче «отработать». Процесс этой «отработки» может быть выражен разным содержанием, однако в данном случае важно обратить внимание на тот факт, что защитная функция позволяет личности манипулировать трансформированными образами, тем самым представляя собой «эмоциональное переживание» проблемы [3], проблемной ситуации, травматичного опыта и т.д.

Перейдем к обсуждению полученных результатов. Для дополнительной проверки результатов, а также составления экспериментальной группы исследования использовалась «Maladaptive Daydreaming Scale (MDS-16)», или «Шкала навязчивых грез (MDS-16)», предложенной E. Somer. В исследовании приняло участие 512 испытуемых в возрасте 17–24 лет.

На рисунке 1 отражены результаты первого этапа исследования.

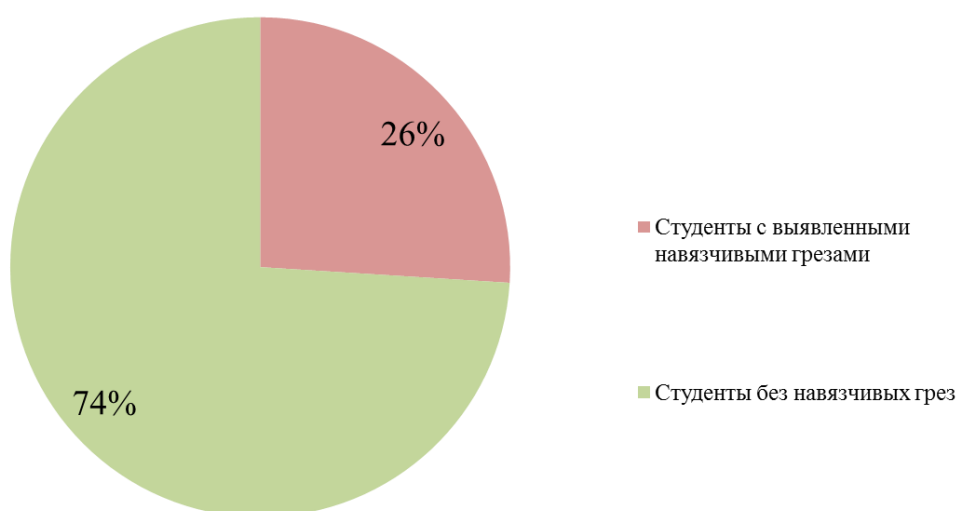


Рис.1. Результаты «Шкалы навязчивых грез MDS-16»

На рисунке отражены результаты, полученные с помощью «Шкалы навязчивых грез MDS-16», что позволило нам составить экспериментальную группу исследования для проверки содержательной эффективности предложенной методики.

Как мы можем наблюдать, из выборки студентов в 512 испытуемых, 74% (377 человек), то есть, определенно доминирующая часть выборки, не характеризуются наличием навязчивых грез. Тогда как 26% испытуемых (135 человек) демонстрируют высокие показатели по методике, что расценивается как однозначное наличие склонности к навязчивым грезам.

На данном этапе также будет справедливо отметить, что «Шкала навязчивых грез MDS-16» не предлагает какой-либо градации результатов. Иными словами, она призвана лишь оценить существование испытуемых, склонных к навязчивым грезам. Уровней выраженности этой склонности, к сожалению, не предлагается. Возможность дифференциации полученных результатов была бы весьма уместна для проведения дальнейшей более детализированной оценки характеристик испытуемых с навязчивыми грезами.

Далее на рисунке 2 отражены результаты, полученные с помощью «Методики исследования форм навязчивых грез».

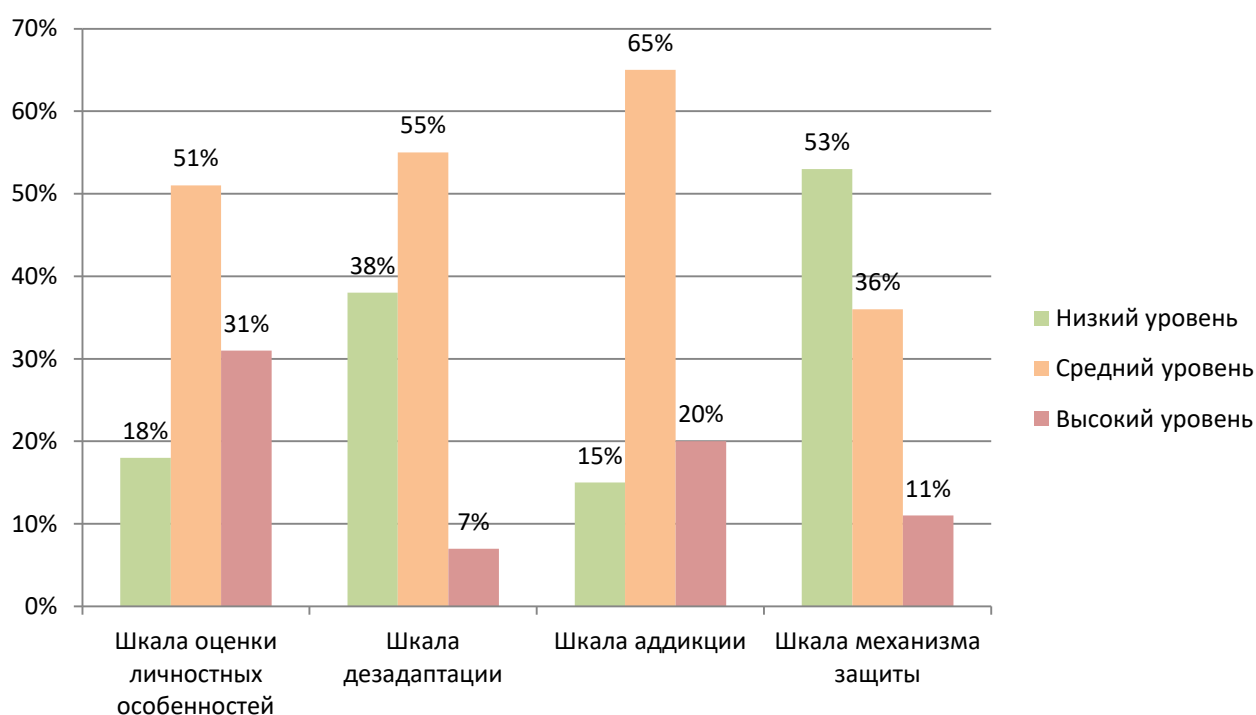


Рис 2. Результаты шкал «Методики исследования форм навязчивых грез»

На рисунке приведены соотношения показателей по шкалам предложенной методики.

Так, с учетом того, что экспериментальная группа составлена на основании выраженности у испытуемых навязчивых грез, показатели по «Шкале оценки личностных особенностей» свидетельствуют о следующем: 51% (69 чел.), то есть преобладающее количество испытуемых характеризуется средним уровнем выраженности личностных особенностей, способных приводить к формированию навязчивых грез. 31% (42 чел.) испытуемых имеют очень высокие оценки по данной шкале, что, в свою очередь, может означать мультимодальное воздействие внешних и внутренних факторов на субъекта, что только сильнее способствовало формированию навязчивых грез. Более интересными кажутся низкие показатели. Данные 18% (24 чел.) испытуемых по показателям MDS-16 имеют выраженную склонность к навязчивым грезам, но по результатам

методики исследования форм навязчивых грез, личностных особенностей, которые могли бы способствовать формированию навязчивых грез, выявлено минимальное количество. С одной стороны можно предположить, что, вероятно, в определенных случаях этого может быть достаточно, с другой же стороны – это может указывать на упущенные из виду возможные причины.

По «Шкале оценки дезадаптации» также доминируют средние показатели у 55% (74 чел.) испытуемых, также у 38% (51 чел.) реакций дезадаптации не обнаружено. Это весьма благоприятный результат, поскольку «дезадаптация» в данном случае представляет собой последствия навязчивых грез, которые рассматриваются с точки зрения личностного расстройства. А полученные результаты указывают на отсутствие таких тенденций. И только лишь 7% (10 чел.) характеризуются высоким уровнем дезадаптации, что свидетельствует о том, что навязчивые грезы оказывают деструктивное влияние на чрезмерно большое количество сфер активности субъекта, при этом сама их «навязчивость» крайне неконтролируема.

Результаты «Шкалы аддикции» отражают вовлеченность в грезы как зависимость. 65% (87 чел.) характеризуются средними оценками, что связывается с наличием склонности к «уходу» в грезы, но характерная симптоматика дезадаптации отсутствует. 20% (28 чел.) характеризуются высоким уровнем по данной шкале, что связывается с выраженной личностной потребностью в процессе фантазирования и получения эмоционального удовлетворения в результате. У 15% (20 чел.), наоборот, показатели на низком уровне, что свидетельствует о том, что грезы в этом случае имеют иную функцию, то есть, аддиктивные механизмы в этом случае не выражены.

Наконец, по результатам «Шкалы механизма защиты» мы можем наблюдать неожиданное доминирование низких показателей в экспериментальной группе – 53% (71 чел.), что расценивается нами как отсутствие защитной функции грез или ее минимальная выраженность. У

36% (49 чел.) выявлен средний уровень, то есть, фантазийная активность может подразумевать под собой определенную степень защиты, вероятно, как «ухода» или «побега» от переживаний. Высокие показатели наблюдаются лишь у 11% (15 чел.), которые могут расцениваться как выраженная защитная функция процесса и содержания грез.

Таким образом, рассмотрев результаты предложенной методики исследования форм навязчивых грез, с одной стороны, может показаться, что результаты противоречат друг другу, и преобладание средних оценок сбивает с толку, но в соотношении шкал можно наблюдать следующую тенденцию: в данном случае выражена исключительно аддиктивная направленность со свойственными ей дезадаптациями. Защитная форма выражена значительно меньше. То есть, результаты методики дают нам основание сделать вывод о том, что навязчивые грезы в большей степени представлены механизмами зависимости от процесса фантазирования и финального результата, который выражен в специфическом мыслеобразе, а также подкреплен эмоциональным удовлетворением, возникающим в процессе.

Список литературы

1. Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – Москва : ЭКСМО-Пресс. 620 с.
2. Abu-Rayya, H. M. Maladaptive daydreaming is associated with intensified psychosocial problems experienced by female survivors of childhood sexual abuse / H. M. Abu-Rayya, E. Somer, H. Knane // Violence Against Women. – 2019. – P. 825–837.
3. Bigelsen, J. Compulsive fantasy: Proposed evidence of an under-reported syndrome through a systematic study of 90 self-identified non-normative fantasizers / J. Bigelsen, C. Schupak. – New York : Elsevier, 2010. – 16 p.

4. Ross, A. C. Maladaptive Daydreaming, Dissociation, and the Dissociative Disorders // A. C. Ross, M. A. Jane Ridgway, B. S. Nevita George // Psych Res Clin Pract. – 2020. – Vol. 2 (2). – P. 1–9.
5. Singer, J. L. Daydreaming / J. L. Singer. – New York : Random House, 1966. – 234 p.
6. Somer, E. Maladaptive Daydreaming: A Qualitative Inquiry / E. Somer // Journal of Contemporary Pshychoterapy. – 2002. – Vol. 32. – P. 197–212.
7. Somer, E. Childhood antecedents and maintaining factors in maladaptive daydreaming / E. Somer // J. Nerv Ment Disease. – 2016. – Vol. 204 (6). – P. 471–478.
8. Wilson, S. C. Imagery: Current theory, research, and application / S. C. Wilson, T. X. Barber ; in A. A. Sheikh (Ed.). – New York : Wiley. 1983 – 582 p.

Larisa Chernykh,
Alecsander Levkov

CONTENT ANALYSIS OF THE STUDENTS MALADAPTIVE DAYDREAMING FORMS

The article discusses the results of testing the methodology for studying the forms of obsessive dreams and the subsequent analysis of the obtained data. The theoretical justification of the problem is provided. The results of the MDS-16 Obsessive Dream Scale are reviewed, based on which the forms of manifestation of the phenomenon, their patterns, features, and content were analyzed.

Keywords: daydreams; maladaptive daydreams; disadptation; addiction; psychological defense mechanisms.

Черныш Игорь Александрович,
аспирант 2 курса
специальности 5.3.4 «Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред»,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
tchernysh.igor2015@yandex.com

Бажутина Светлана Борисовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
bajuta19@xmail.com

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения вопроса самоопределения старшеклассников. Автор отдельное внимание обращает на самоопределение старшеклассников в контексте образовательной среды, рассматривает причины низкого уровня самоопределения старшеклассников и направления деятельности учебного заведения по работе с этой проблемой.

Ключевые слова: самоопределение, личностное самоопределение, старшеклассники, ценности.

Поиск ответа на вопросы «Кто Я?», «В чем смысл моей жизни?» всегда интересовал ученых, мыслителей, обычных людей. И, несмотря на давнюю историю изучения этого вопроса, проблема самоопределения не утратила своей актуальности и сегодня, особенно для современных старшеклассников. Сегодня выпускники школ и студенты, получая образование, слабо представляют свою будущую профессиональную жизнь, а вопрос личностного самоопределения для них является еще более размытым и непонятным.

Вопросы самоопределения рассматриваются на государственном уровне, чему свидетельствует Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В нормативно-правовом акте указывается, что содержание образования «... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [15].

Как уже отмечалось выше, вопрос самоопределения остается актуальным для философов, педагогов, психологов, среди которых: К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Т.А. Антопольская, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Л.П. Бурева, Л.С. Выготский, Р. Декарт, И.С. Кон, К. Левин, А.С. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон.

В своем произведении «Трактат о методе», Рене Декарт впервые с философской точки зрения подходит к вопросу самоопределения. Философ рассматривает понятие «самоопределение» через волю, которую считал высшим мерилom человека, определявшую его достоинства и поступки [6, с. 219].

Вместе с этим, необходимо отметить, что психологический фундамент изучения этого вопроса заложил С.Л. Рубинштейн, который рассматривал личность как триединство: чего хочет человек; что для него имеет привлекательность (ценности, установки, идеалы); что может человек (это его способности и дарования, то есть то, что закрепилось в его характере). Процесс самоопределения ученый рассматривал в рамках проблемы детерминации через принцип: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [13, с. 453].

Анализируя процесс самоопределения, А. Адлер, А. Маслоу, К. Левин, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон связывают данное понятие с его развитием, обусловленным многими многочисленными факторами. Одним из таких факторов является моральная причина, к которой ученые относят внутренний смысловой потенциал личности, стремление к доминированию, умение

ставить и реализовывать цели, потребность в идентичности, потребность в системе стойких взглядов [1, с. 24–25].

По мнению Л.И. Акатова: «Результатом этого процесса является личностный рост индивида, самоактуализация, идентификация самореализация». [1, с. 75].

С увеличением объема внимания и количества знаний к данной проблеме среди представителей той или иной науки образовались определенные взгляды отечественных ученых на вопросы самоопределения. Среди наиболее распространенных являются:

- философско-методологические (Р. Декарт, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Сафин и др.);
- социологические (Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, Дж. Масионис, П. Штомпка, А.Г. Эфпендиев и др.);
- общепсихологические (К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Божович, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А.М. Кухарчук, В.С. Мухина, А.Б. Орлов, Н.С. Пряжников, М.Х. Титма, Е.И. Толоваха, А.Б. Ценципер, П.Г. Щедровицкий, и др.);
- педагогические (К. Ахаян, В.А. Беликов, З.И. Васильева, М.Е. Дуранова, Н.А. Евдокимова, А.В. Кирьякова, Г.К. Нургалиев,) [4, с. 41].

Рассматривая философско-методологическую концепцию самоопределения, мы обратимся ко временам Платона. Говоря о вопросах самоопределения, мыслитель указывает на то, что человек изначально должен заботиться о развитии своей души, познавать ее, жить в согласии с ее стремлениями [11, с. 209].

Пико делла Мирандола (XV в.) излагает свой опыт самоопределения в подзаголовке «Речи о достоинстве человека», где пишет, что человек является свободным творцом самого себя. И здесь мы не можем не согласиться с мнением мыслителя о том, что именно от самого человека зависит то, какая будет его жизнь, в чем ее смысл и прочее.

А.Н. Леонтьев понимает под самоопределением глубокое преломление в человеке норм и ценностей окружающей действительности, в результате чего последний выбирает тот вид деятельности, который создает своими руками [9, с. 57–65].

Несколько другую точку зрения на вопрос самоопределения имеет В.Ф. Сафин, который видит самоопределение в балансе между осознанием своих качеств и требований общества [14, с. 65–73].

Таким образом, философско-методологическая концепция связывает самоопределение с пониманием человеком реалий окружающего мира, выбором в нем адекватной человеческому сообществу системы ценностей, определением себя как ценности, своей нравственной позиции, личной ответственности за совершаемые действия и поступки.

Наука социология (Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, Дж. Мационис, П. Штомпка, А.Г. Эффендиев и др.) рассматривает вопросы самоопределения как результат вхождения человека в жизнь общества. При этом представители данного направления нередко подчеркивают, что общество навязывает свои интересы человеку, а их оппоненты (П. Штомпка) утверждают, что личность сама выбирает то поведение, которое ей выгодно в той или иной социальной ситуации. В связи с этим, здесь необходимо коснуться вопроса ценностей человека.

А.А. Зиновьев, отечественный философ и социолог современности, писал, что «жизненные ценности – это то, что люди считают важным для их жизни, что образует цели и мотивы их деятельности, о чем они мечтают и к чему они стремятся, достижение чего образует смысл их жизни» [7, с. 69].

Учитывая разность этих подходов, можно сделать вывод о том, что западная и отечественная социология по-разному подходят к определению и выбору человеком ценностных ориентиров, хотя и те, и другие отмечают их социальную значимость.

Психологические аспекты проблемы самоопределения рассмотрены в трудах следующих ученых: К.А. Альбухановой-Славской, Л.И. Божович, И.С. Кона, Т.В. Кудрявцевой, А.М. Кухарчук, В.С. Мухиной, А.Б. Орлова, Н.С. Пряжников, М.Х. Титма, Е.И. Толовахи, А.Б. Ценципер, П.Г. Щедровицкого, и др.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает самоопределение как «свободное избрание человеком смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [2, с. 65].

Анализируя определение ученым рассматриваемого нами понятия, мы можем утверждать, что здесь идет речь о взрослой личности. Характеризуя такую личность, можно сказать, что она соотносит свои потребности и желания с общественными нормами, осуществляя свой собственный выбор.

И.С. Кон, изучая данную тему, рассматривает вопрос самоопределения через ответы на следующие вопросы: «Что человек делает, какова его предметная деятельность и как он к ней относится?», «Кому нужна и полезна эта деятельность?», «Каковы при этом взаимоотношения человека с внешним миром?» [8, с. 37].

П.Г. Щедровицкий смысл самоопределения видит в способности строить самого себя, свою историю, в умении переосмысливать свою собственную человеческую сущность [16, с. 86].

Интересен подход Л.И. Божович, которая рассматривает процесс развития личностного самоопределения через «выбор будущего пути», подразумевающий развитие у школьника осознания собственного смысла жизни, жизненной концепции, жизненных целей, которые формируются в зависимости от понимания им социальных норм, национальных традиций, ценностей, принятых в данном социуме [4, с. 53].

Н.С. Пряжников под личностным самоопределением понимает становление самобытного «образа Я», постоянное саморазвитие личности, самореализацию «Я» в социуме», подчеркивает необходимость развития творчества у ребенка с целью помощи ему в вопросе самоопределения [12, с. 98].

Вопрос самоопределения не будет в полной мере изучен без рассмотрения вклада педагогов в этот вопрос. В данном случае представляется интересным исследование Т.К. Ахаян. Педагог предлагает изучать роль знаний в процессе ценностного самоопределения учеников. Мы полагаем, что, действительно, совместная деятельность педагогического коллектива, родителей и детей – есть фундамент успешного самоопределения ребенка. В то же время, отсутствие рычагов влияния на ребенка со стороны школы, низкий уровень реализации воспитательной цели урока, слабая развитость прогностических способностей старшеклассников, недостаточная сформированность мировоззрения как системы знаний о мире природы и общества – все это играет отрицательную роль в успешном самоопределении человека [3, с. 107].

Проблема самоопределения для человека становится наиболее актуальной в старшем школьном возрасте. Именно в этот период происходят те изменения в личности старшего подростка, которые активно влияют на его будущую взрослую жизнь. В это время старшеклассник должен определиться с профессиональным, личностным, социальным будущим, наметить для себя сценарий, по которому он будет двигаться в своей жизни. Однако процесс этот в системе школьного образования и воспитания практически никак не регламентируется.

Интегрируя идеи разных ученых, предложим свое, рабочее толкование «самоопределению». Это устойчивое образование взрослеющей личности, построенное на его собственной ценностно-смысловой картине мира, суть которого в том, чтобы определить себя как взрослого человека, свободно и

ответственно осуществляющего свой жизненный путь, свои социально-значимые, человеческие цели.

Многие ученые (например, Л.И. Акатов) считают, что школа должна являться абсолютным фундаментом самоопределения [1, с. 119]. Не оспаривая мнения ученого, все же необходимо отметить, что главным фактором социализации человека является семья. Поэтому не следует приуменьшать роль родителей в личностном самоопределении детей. Только совместная, системная деятельность школы и семьи в этом направлении будет способствовать успешному самоопределению ребенка.

В связи с этим полагаем, совместную работу семьи и школы по формированию самоопределения школьников строить на развитии у детей структурированной системы смыслов и ценностей, которая позволяла бы им воссоздавать в своем сознании адекватную картину Мира и образ собственного «Я» в нем.

Список литературы

1. Акатов, Л. И. Социальное самоопределение старшеклассников: ретроспективный подход / Л. И. Акатов. – Курск : Издательство Курского государственного университета, 2009. – 264 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 240 с.
3. Ахаян, Т. К. Формирование идейно-нравственных убеждений школьников в общественно-трудовой деятельности: избранные труды / Т. К. Ахаян. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – 186 с.
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Институт практической психологии. – 1997. – 352 с.
5. Братусь, Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – Москва : Знание, 1985. – 264 с.

6. Декарт, Рене Рассуждение о методе и другие сочинения / Рене Декарт. – Москва : АСТ, 2022. – 368 с.
7. Зиновьев, А. А. На пути к сверхобществу / А. А. Зиновьев. – Москва : ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2000. – 686 с.
8. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 164 с.
9. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–65.
10. Набатникова, Л. П. Психологические особенности личностного самоопределения застенчивых старшеклассников / Л. П. Набатникова, А. А. Голубниченко // Системная психология и социология. – 2016. – № 3 (19). – С. 38–45.
11. Платон Диалоги / Платон. – Санкт-Петербург : Азбука, 2021. – 448 с.
12. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Институт практической психологии. – 1996. – 256 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер». – 2000. – 712 с.
14. Сафин, В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65–73.
15. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 29 декабря 2012 года]. – Москва : Проспект, 2017. – 158 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.02.2026).

16. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Просвещение. – 1993. – 245 с.

17. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 98 с.

**Igor Chernysh,
Svetlana Bazhitina**

SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: THEORETICAL ASPECT

The article discusses the theoretical aspects of studying the issue of self-determination among high school students. The author pays special attention to the self-determination of high school students in the context of the educational environment, examines the reasons for the low level of self-determination among high school students, and discusses the activities of educational institutions to address this issue.

Keywords: self-determination, personal self-determination, high school students, values.

Чубова Ирина Ивановна,
канд. психол. наук, доцент,
заведующий кафедрой дефектологии и
психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
chubova_irina@internet.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье рассмотрены личностные качества важные для формирования идентичности специалистов помогающих профессий.

К помогающим профессиям отнесены педагоги, психологи, медики, социальные работники. Раскрыты понятия нравственность, профессиональная этика, нейроинтеграция, эмпатия, жизнестойкость, привязанность, ментализация. Обозначены ограничения и возможности формирования данных качеств в учебных учреждениях.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, нравственность, нейроинтеграция, эмпатия, жизнестойкость, привязанность, ментализация.

Сфера деятельности, связанная с оказанием помощи людям, охватывает множество направлений. К таким специалистам относятся педагоги, психологи, медицинские работники, логопеды, дефектологи, социальные работники и др.

Учреждениям образования, осуществляющим подготовку специалистов помогающих профессий, важно уделять внимание формированию личностных качеств, которые будут способствовать тому, чтобы молодые специалисты оставались в профессии, не уходили из нее, столкнувшись с психологическими трудностями.

Ключевое отличие профессионалов от тех, кто оказывает помощь непрофессионально, заключается не только в уровне знаний и навыков, но и в формальных признаках: полученном специальном образовании, членстве в профессиональных ассоциациях, соблюдении этических норм и прохождении квалификационной аттестации. Эти элементы играют важную роль в становлении и укреплении профессиональной идентичности специалистов.

Одним из важнейших факторов формирования профессиональной идентичности является интеграция в соответствующее профессиональное сообщество. Начальный этап развития специалиста характеризуется рефлексией над основополагающими вопросами, такими как осмысление личной мотивации и целей профессиональной деятельности.

Современные исследования в области психологии выделяют несколько ключевых характеристик, присущих успешным представителям профессий, направленных на оказание помощи другим.

К таковым относятся: соблюдение профессиональной этики и нравственности; зрелость знаково-символической деятельности (хороший уровень нейроинтеграции); высокий уровень рефлексивности; эмпатия, жизнестойкость.

В обучении молодых специалистов темы нравственности и профессиональной этики включены в учебные образовательные программы. Практикующие специалисты должны руководствоваться строгими принципами и следовать установленным профессиональным этическим кодексам, обеспечивая тем самым доверие и безопасность подопечных.

Нейроинтеграция и самосознание являются важнейшим инструментом, который специалист использует в общении с клиентами. Способность к интеграции информации, анализу собственных мыслей и эмоций, а также глубокое понимание своего внутреннего мира и его влияния на взаимодействие с другими людьми, могут способствовать эффективности профессиональной деятельности или напротив, саботировать ее развитие.

Способность сохранять эмоциональное равновесие, жизнестойкость — позволяет специалистам эффективно справляться с трудностями и стрессовыми ситуациями, а также быстро восстанавливаться после неблагоприятных событий.

Жизнестойкость является фундаментом для долгосрочной продуктивной профессиональной деятельности.

Нравственные качества и принципы специалистов помогающих профессий являются совокупностью моральных качеств человека, его ценностно-смысловым ядром. Специалист руководствуется принципом доброты и любви к людям.

Нравственные законы и нормы человечество формировало в течение всей истории развития общества, они отражаются в религиозных учениях и священных текстах. В основе духовно-нравственных ценностей прописаны фундаментальные аксиомы для морального выбора человека в жизни.

Так, доброта является центральным нравственным качеством, она проявляется в отзывчивости, эмпатичности, желанию помочь ближнему, интенция совершать добрые дела и приносить пользу обществу.

Возможно ли только педагогическими средствами сформировать перечисленные выше личностные качества? Высокая нейроинтеграция, эмпатия, жизнестойкость и рефлексивность являются показателями психосоциальной зрелости личности.

Возможность личности достичь психосоциальной зрелости отношений в психодинамическом подходе рассматривали такие ученые, как М. Кляйн, М. Малер, А. Фрейд, М. Балинт, Р. Шпиц и Дж. Боулби, П. Фонаги [2; 3; 4; 6; 7].

Центральным постулатом психоанализа является утверждение о фундаментальной человеческой потребности в коммуникации.

Идентичность и внутренние психические структуры индивида формируются именно в процессе общения, при этом ранние взаимодействия в диаде «мать – младенец» обладают структурообразующей функцией.

Д. Винникотт в своих работах подчеркивал критическую важность развития в системе «мать-ребенок» в младенческий период. Главной задачей матери на этом этапе является обеспечение «достаточно хорошего холдинга» (удерживания). Выполняя функции отзеркаливания и контейнирования, мать создает условия для становления психической жизни младенца [2]. Д. Стерн отмечал, что мать и младенец с самого начала способны выстраивать поведенческие цепочки, имеющие смысл социального диалога.

Разработанная Дж. Боулби в 1962 году теория привязанности описывает динамику формирования и развития длительных межличностных отношений [1].

Дж. Боулби выделил несколько типов привязанности: надежная (безопасная) привязанность; избегающая привязанность; тревожно-амбивалентная привязанность; дезорганизованная привязанность.

Согласно статистическим данным, около 60% людей обладают надежным типом привязанности, что позволяет им проходить этапы психосоциального развития с максимальной реализацией своего потенциала.

П. Фонаги, автор концепции ментализации, указывал, что в возрасте 1-2 лет ребенок начинает соотносить свои действия с реакциями окружающих и через это взаимодействие познает себя, других людей и мир, обретая понимание себя и окружающих [4].

Ментализация – это способность к эмоциональной восприимчивости и когнитивная возможность репрезентировать психические состояния свои и других людей. Являясь инструментом социального познания, она позволяет воспринимать и интерпретировать поведение, исходя из понимания намерений, желаний и потребностей, а не сводить все к внешним причинам. Способность к ментализации лежит в основе успешной социализации и

адаптации. При нормальном развитии она формируется именно в возрасте 1-2 лет.

Ш. Кормьер отмечает, что степень зрелости нравственных качеств человека находится в прямой зависимости от уровня интеграции нервных структур. Данный процесс подразумевает объединение различных зон головного мозга («нейронных ансамблей») в целостную, слаженно функционирующую систему («интеграция»).

Согласно положениям межличностной нейробиологии – относительно новой научной дисциплины, – достижение нейроинтеграции обеспечивает особое состояние сознания. В этом состоянии профессионал обретает повышенную ясность мышления и способность к устойчивому эмоциональному контакту с клиентом или пациентом. Напротив, недостаточная интеграция нейронных процессов, когда «элементы не складываются в единую картину», закономерно ведёт к нарушению взаимопонимания и разрыву терапевтического альянса.

Таким образом, процесс нейроинтеграции является фундаментальной основой для развития и проявления эмпатии и способности ментализировать.

Открытие зеркальных нейронов в 1996г. итальянским нейробиологом Д. Риццолатти, заключалось в том, что в фронтальных и теменных долях коры головного мозга есть нейроны, специально направленные на отражение эмоций, речи, моторики других людей.

Из этого открытия следовало, что эмпатическая настройка специалиста помогающей профессии приводит к трансформации в мозге клиента, устанавливая новые нейронные связи и способствуя повышению нейронной интеграции.

Таким образом, психодинамическая теория утверждает, что структурные компоненты психики формируются в ходе психосоциального развития человека и дефициты развития не позволяют личности двигаться по ступенькам формирования идентичности.

Значимым выводом из психоаналитических положений для педагогов, является то, что искусственный интеллект или дистанционное обучение никогда не смогут заменить ребенку или студенту живого общения с человеком. И дело даже не в информативной эффективности, а в интеграции человеческого в психику ребенка или студента.

Педагоги профессиональных учебных заведений, для развития качеств, необходимых специалисту помогающей профессии, могут осуществлять холдинг молодых специалистов, посредством института наставничества и супервизии.

Формировать навыки активного слушания, наблюдения за невербальными сигналами другого человека, обучать саморегуляции и релаксации на практических и лабораторных занятиях.

Эмпатию, чувственное восприятие позволяет формировать чтение книг, сопереживание героям художественных произведений, умение созерцать природные явления, живое общение с другими людьми, что в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта вытесняется из жизни детей и молодежи.

В выводах научного исследования, осуществленного кафедрой дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в 2024 году, отмечено, что в целях формирования здоровой и устойчивой личности, в регионах с хроническим стрессом у населения, учебным заведениям требуется формировать особую образовательную среду, направленную на психологическую коррекцию последствий стресса [5].

Будущих педагогов необходимо учить понимать личные и уважать чужие психологические границы, через осознанное обращение с собственным временем и деятельностью, формировать духовно-нравственные ценности. Ценить собственные ресурсы здоровья, посредством просветительско-воспитательных мероприятий и самое главное, путем живого диалога с наставниками.

Список литературы

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт . – Москва: Класс, 1988 . – 80 с.
3. Заксе, У. Символдрама в работе с пограничным уровнем организации личности / У. Заксе. – Одесса, 2019. – 129 с.
4. Клименкова, Е. Н. Развитие ментализации и эмпатии в онтогенезе: обзор эмпирических исследований / Е. Н. Клименкова// Консультативная психология и психотерапия, 2016. – С. 126–137.
5. Личность в условиях стресса и ПТСР : коллективная монография / М. В. Рудь, И. И. Чубова, Л. А. Черных и др. – Луганск : ФГБОУ ВО «ЛГПУ», ИП Орехов Д.А., 2025. – 287 с.
6. Решетников, М.М. Психоанализ / М. М. Решетников. – Москва : Юрайт, 2016. – 317 с.
7. Чубова, И. И. Проблема формирования идентичности в условиях трансформации общества / И. И. Чубова. – Культурогенезные функции специального образования: развитие инновационных моделей: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т, 2019. – С. 303–306.

Irina Chubova

ON THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF SPECIALISTS IN SUPPORTING PROFESSIONS

The article discusses the main personal qualities that are important for the formation of the identity of specialists in helping professions. We consider teachers, psychologists, medical professionals, and social workers to be specialists

in helping professions. The article explores the concepts of morality, professional ethics, neurointegration, empathy, resilience, attachment, and mentalization. The significance of these qualities for specialists in helping professions is analyzed.

Keywords: professional identity, morality, neurointegration, empathy, resilience, attachment, and mentalization.

УДК: 159.9.07:159.923.2:316.362

Шайкина Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
lugelenalug@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН С КРИТЕРИЯМИ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА

Статья посвящена исследованию взаимосвязи между структурой самооотношения личности и предпочтениями в выборе брачного партнера у женщин. Актуальность работы обусловлена ростом значимости психологических факторов в построении супружеских отношений и недостаточной изученностью того, как отношение женщины к себе определяет её требования к потенциальному супругу. Полученные результаты могут быть использованы в практике семейного консультирования и при подготовке программ, направленных на формирование зрелого подхода к созданию семьи.

Ключевые слова: самооотношение, выбор брачного партнера, критерии выбора, самопринятие, самоуверенность, брачные предпочтения, психологическая совместимость.

Проблема выбора брачного партнера является одной из фундаментальных в психологии семьи и личности. В современном обществе,

характеризующемся трансформацией института брака, ростом числа разводов и изменением гендерных ролей, особую актуальность приобретает изучение глубинных психологических факторов, влияющих на формирование супружеских предпочтений [4, с. 46].

Одним из таких факторов выступает самоотношение личности – сложное эмоционально-оценочное образование, которое, по мнению В.В. Столина и С.Р. Пантеева, представляет собой выражение личностного смысла «Я» и включает как глобальное чувство «за» или «против» самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес и ожидаемое отношение от других. Самоотношение формируется в процессе социализации и во многом определяет характер межличностных отношений, в том числе и интимно-личностных.

Исследователи отмечают, что «молодые люди с положительным самоотношением более склонны к тому, чтобы вступать в брак, когда они чувствуют себя готовыми и уверенными в себе» [4, с. 49]. Однако вопрос о том, как именно различные компоненты самоотношения связаны с конкретными критериями выбора партнера остается недостаточно изученным.

Цель нашего исследования – выявить особенности взаимосвязи структурных компонентов самоотношения женщин с их предпочтениями при выборе брачного партнера.

Самоотношение рассматривается как эмоционально-оценочная система выражения личностного смысла «Я», которая включает ряд специфических модальностей.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методы – «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантеева (МИС), позволяющая выявить структуру самоотношения по девяти шкалам: закрытость/открытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность,

внутренняя конфликтность, самообвинение, а также авторская анкета «Критерии выбора брачного партнера» [2].

При разработке анкеты мы опирались на теоретические обоснования того, что выбор брачного партнера представляет собой многофакторный процесс, в котором переплетаются эволюционные, социальные и психологические детерминанты. В современной психологии принято выделять следующие группы критериев [5]:

- социально-экономические: уровень дохода, образование, профессиональный статус, жилищные условия;
- физические: внешняя привлекательность, здоровье, физическая форма;
- личностно-психологические: интеллект, доброта, чувство юмора, ответственность, эмоциональная стабильность;
- критерии совместимости: общность ценностей, интересов, психологический тип, стиль привязанности.

Исследование проводилось в Луганской Народной Республике. Выборка составила 106 женщин в возрасте от 23 до 49 лет.

Авторская анкета «Критерии выбора брачного партнера» направлена на выявление предпочтений женщин в отношении потенциального супруга. Испытуемым предлагалось оценить по шкале от 1 до 5, где 1 – совершенно не значимо, 5 – критически важно, значимость следующих характеристик потенциального брачного партнера:

1. Высокий уровень дохода потенциального супруга.
2. Высокий социальный статус и престижность профессии партнера.
3. Внешняя привлекательность партнера.
4. Интеллект и образованность партнера.
5. Психологическая совместимость (общность взглядов, ценностей, интересов).

6. Надежность и ответственность партнера.
7. Эмоциональная близость и взаимопонимание.
8. Соответствие партнера ожиданиям Вашего окружения (родителей, друзей).
9. Готовность принять недостатки партнера ради его положительных качеств.
10. Считаете ли Вы, что партнер должен быть успешнее Вас в профессиональной или финансовой сфере?

Для выявления взаимосвязей между показателями самоотношения и ответами на вопросы анкеты использовался коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. Статистически значимыми считались различия при $p \leq 0,05$.

В результате корреляционного анализа были выявлены значимые положительные связи между шкалой «Самоуверенность» (МИС) и вопросом анкеты № 2 о значимости высокого социального статуса партнера ($r = 0,42$; $p < 0,01$). Женщины, которые воспринимают себя как уверенных, волевых и способных вызвать уважение, чаще предъявляют требования к статусности партнера. Это согласуется с данными о том, что высокая самооценка позволяет женщине претендовать на более статусного партнера.

Шкала «Самоценность» (МИС) также показала положительную корреляцию с вопросом № 1 о высоком доходе партнера ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Женщины, ощущающие ценность собственной личности, склонны ожидать адекватной, с их точки зрения, «оценки» в виде материального обеспечения со стороны мужчины.

Интересно, что шкала «Отраженное самоотношение» (МИС) положительно коррелирует с вопросом № 8 о соответствии партнера ожиданиям окружения ($r = 0,40$; $p < 0,01$). Чем сильнее женщина ориентирована на то, как её воспринимают другие, тем важнее для неё социальное одобрение её выбора.

Значимых корреляций между шкалами МИС и вопросом № 3 о внешней привлекательности выявлено не было. Это может быть связано с тем, что значимость внешности является более универсальным и эволюционно обусловленным критерием, который в меньшей степени модулируется самоотношением, либо с действием механизмов социальной желательности, когда женщины склонны занижать значимость внешности в самоотчетах.

Наиболее содержательные связи были обнаружены между показателями аутосимпатии (вторичный фактор) и вопросами, отражающими значимость психологической близости.

Шкала «Самопринятие» (МИС) обнаружила сильную положительную корреляцию с вопросом № 5 о психологической совместимости ($r = 0,51$; $p < 0,001$) и вопросом № 7 об эмоциональной близости ($r = 0,48$; $p < 0,001$). Женщины, которые принимают себя со всеми достоинствами и недостатками, в партнере также ищут не внешние атрибуты, а глубокое внутреннее сходство и возможность быть понятой. Они способны к построению зрелых отношений, основанных на диалоге.

Шкала «Самопринятие» также положительно коррелирует с вопросом № 9 о готовности принять недостатки партнера ($r = 0,44$; $p < 0,01$). Принятие себя выступает основой для принятия другого человека.

Шкала «Саморуководство» (МИС) положительно связана с вопросом № 6 о значимости надежности и ответственности партнера ($r = 0,37$; $p < 0,05$). Женщины, являющиеся «внутренним стержнем» для самих себя, ищут такого же автономного и надежного партнера, не склонного перекладывать ответственность на обстоятельства.

Шкала «Внутренняя конфликтность» (МИС) обнаружила отрицательную корреляцию с вопросом № 5 о психологической совместимости ($r = -0,33$; $p < 0,05$). Высокий уровень внутриличностных конфликтов и склонности к самокопанию затрудняет формулирование четких

критериев совместимости, либо такие женщины в принципе сомневаются в возможности гармоничных отношений.

Шкала «Самоуверенность» показала отрицательную корреляцию с вопросом № 10 о необходимости превосходства партнера ($r = -0,39$; $p < 0,01$). Чем выше самоуверенность женщины, тем менее ей необходимо, чтобы партнер был успешнее неё. И наоборот, низкая самоуверенность (сомнение в себе, неудовлетворенность собой) связана с поиском партнера, который бы «компенсировал» эти ощущения своим более высоким статусом.

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о наличии значимых взаимосвязей между структурными компонентами самоотношения женщин и предпочитаемыми ими критериями выбора брачного партнера.

Компоненты самоотношения, связанные с социальной желательностью и ориентацией на оценку извне (самоуверенность, самооценność, отраженное самоотношение), коррелируют с выбором партнера по социально-экономическим критериям и ориентацией на одобрение социума.

Компоненты самоотношения, связанные с аутосимпатией и внутренним принятием себя (самопринятие), являются основой для ориентации на психологическую совместимость, эмоциональную близость и принятие партнера с его недостатками. Это согласуется с современными данными о росте значимости психологизации выбора.

Уровень внутренней конфликтности и самообвинения может затруднять формирование четких и здоровых критериев выбора, смещая фокус либо на компенсаторные механизмы (поиск «сильного» партнера), либо усиливая невротический характер отношений.

Полученные данные могут быть использованы в практике психологического консультирования для помощи женщинам в осознании своих брачных предпочтений и их коррекции через гармонизацию самоотношения.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что выбор брачного партнера не является случайным или исключительно социально обусловленным процессом. Он глубоко укоренен в структуре личности, в первую очередь – в её отношении к самой себе. Женщины с разным профилем самоотношения склонны выбирать разных партнеров и по-разному оценивать значимость тех или иных их качеств. Гармоничное самоотношение, основанное на самопринятии и самоуважении, создает основу для зрелого выбора, ориентированного на ценности совместимости и эмоциональной близости. Перспективой дальнейших исследований может стать изучение аналогичных взаимосвязей на мужской выборке, а также анализ динамики этих связей на разных этапах супружества.

Список литературы

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 2006. – 440 с.
2. Тест-опросник самоотношения отношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) // В кн. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – С. 98–107.
3. Умберсон, Д. Разве не будет лучше? Качество брака в контексте жизненного пути / Д. Умберсон // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2016. – №1 (131). – С. 100–125.
4. Шабалина, А. Н. Влияние самоотношения на готовность к браку и выбор брачного партнера у современной молодежи / А. Н. Шабалина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 1-2 (88). – С. 46–50.
5. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – изд.4-е. – Москва : Академический Проект; Трикста, 2008. – 736 с.

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WOMEN'S SELF-CONCEPT AND MARRIAGE PARTNER SELECTION CRITERIA

This article examines the relationship between the structure of a woman's self-concept and her preferences for choosing a marriage partner. The relevance of this study stems from the increasing importance of psychological factors in marital relationships and the insufficient understanding of how a woman's self-concept determines her expectations of a potential spouse. The findings can be used in family counseling and in developing programs aimed at fostering a mature approach to family formation.

Keywords: self-concept, marriage partner selection, selection criteria, self-acceptance, self-confidence, marital preferences, psychological compatibility.

УДК 159.9

Шевырева Елена Геннадиевна,
канд. психол. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
egshevyreva@sfedu.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, по результатам которого делается вывод, что отношение к макросоциальным вызовам выступает маркером общей совладающей компетентности личности.

Молодые люди с высокой готовностью к действиям по предотвращению глобальных угроз значимо чаще используют активные, приближающие копинг-стратегии. Для группы с низкой поведенческой вовлеченностью характерна склонность к стратегии бездействия.

Ключевые слова: совладающее поведение личности, глобальные риски, копинг-стратегии, молодежь, стратегии

На каждом историческом этапе общество сталкивается с уникальным комплексом социальных вызовов. Современная эпоха характеризуется беспрецедентной динамикой, нарастанием неопределенности и мультипликацией стрессогенных факторов, что предъявляет повышенные требования к адаптационному потенциалу личности в повседневной жизни. В этих условиях проблема психологического совладания (копинга) со стрессом и трудными жизненными ситуациями сохраняет свою высокую актуальность в научном дискурсе.

Степень разработанности проблемы. Проблематика совладающего поведения личности глубоко исследована в трудах как зарубежных [Lazarus & Folkman, 1984], так и отечественных авторов. В отечественной психологии значительный вклад в изучение копинг-стратегий внесли работы Е.В. Битюцкой, А.А. Корнеева, Т.Л. Крюковой. В частности, Е.В. Битюцкая и А.А. Корнеев (2020) рассматривают поведение в трудной ситуации через призму ориентаций – интегративных образований, включающих эмоциональный, когнитивный и мотивационный компоненты, которые задают фокус сознания на приближение к проблеме или уход от нее. Дальнейшее развитие этот подход получил в концепции типов реагирования на изменения, понимаемых как устойчивые паттерны эмоциональных, когнитивных и поведенческих ответов, направленных на принятие или отвержение нового (Битюцкая, Базаров, Корнеев, 2021) [2].

Параллельно в психологии развивается направление, изучающее восприятие масштабных, часто отдаленных угроз. Т.А. Нестик (2016) [4] исследует отношение личности и группы к глобальным рискам (экологическим, эпидемиологическим, технологическим), анализируя особенности их когнитивной репрезентации, эмоционального переживания и поведенческого ответа. Важным компонентом такого отношения является поведенческий, отражающий готовность к просоциальным действиям по предотвращению угроз и защите себя и значимого окружения.

Постановка проблемы. Совокупность эпидемиологических, экологических и геополитических кризисов последних лет формирует среду хронической нестабильности, особенно остро воспринимаемую молодежью как наиболее чувствительной к изменениям социальной группой. Однако остается недостаточно изученной связь между общими паттернами совладания с жизненными трудностями и специфическим отношением молодых людей к глобальным вызовам. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между доминирующими стратегиями поведения в трудных ситуациях и выраженностью поведенческого компонента отношения к глобальным рискам у молодежи.

Гипотеза: существуют статистически значимые различия в предпочитаемых копинг-стратегиях у молодых людей с высокой и низкой готовностью к активным действиям по противодействию глобальным угрозам.

Методы и методики. В исследовании приняли участие 70 респондентов (60 женщин, 10 мужчин) в возрасте 18–21 года. Использовался комплекс методик: «Отношение к глобальным рискам» (Т.А. Нестик), «Типы ориентаций в трудных ситуациях» (Е.В. Битюцкая, А.А. Корнеев), «Типы реагирования на ситуацию изменений» (Е.В. Битюцкая, Т.Ю. Базаров, А.А. Корнеев). Для статистического анализа применялся U-критерий Манна-

Уитни, а для интерпретации психических состояний — классификация А.О. Прохорова (1991).

На основе выраженности поведенческого компонента по методике «Отношение к глобальным рискам» выборка была разделена на две группы: с высокой готовностью к активным действиям (N=38) и с низкой (N=32).

Проведенное исследование позволяет не просто констатировать различия в выборе стратегий, но и описать два качественно различных психологических профиля, отражающих взаимосвязь между макросоциальной позицией и микроповеденческими паттернами.

1. Профиль «Проактивный агент изменений» (группа с высокой готовностью к действиям). Выявленный комплекс стратегий формирует целостный адаптивный синдром, характерный для зрелой совладающей компетентности (Крюкова Т.Л., 2020) [3]. Высокий балл по стратегии «тщательность» свидетельствует не просто об активности, а о направленной, ресурсозатратной и продуманной деятельности. Сочетание «стремления к изменениям» и «освоения нововведений» указывает на когнитивную и поведенческую гибкость, способность к трансформации собственных установок. При этом «ориентация на трудности как вызов» выполняет мотивационную функцию, переводя потенциальный стресс в категорию возможностей для роста. В терминах теории психологических ресурсов (Hobfoll, 2002) [6] данный профиль демонстрирует цикл их накопления: активные действия приводят к успешному опыту преодоления, что снижает тревогу перед будущими вызовами и увеличивает готовность к новым затратам энергии.

2. Профиль «Ситуативный адаптант» (группа с низкой готовностью к действиям). Наличие в профиле одновременно умеренно выраженных стратегий «преодоления трудностей» и выраженного «бездействия» указывает на избирательность и контекстуальность совладающего поведения. Можно предположить, что активные стратегии мобилизуются только в

ситуациях, непосредственно затрагивающих личные интересы респондента (учеба, близкие отношения), тогда как дистанцированные и абстрактные глобальные угрозы не воспринимаются как сфера личной ответственности и компетенции. Стратегия «бездействия» в данном контексте может трактоваться не как пассивность, а как форма когнитивной защиты (отрицание, вытеснение), позволяющая сохранить психологический комфорт в условиях перегруженности информацией о глобальных рисках (Нестик, 2016) [4].

3. Парадоксальная роль тревоги. Выявленные различия косвенно указывают на разную природу тревоги в двух группах. У «проактивных агентов» можно предполагать наличие конструктивной («мобилизующей») тревоги, которая встроена в процесс оценивания угрозы и планирования действий. У «ситуативных адаптантов» может преобладать деструктивная («парализующая») тревога, связанная с чувством беспомощности и неконтролируемости, которая закономерно приводит к поведенческому уходу (Таблица 1).

Таблица 1

Статистически значимые различия в выраженности копинг-стратегий (U-критерий Манна-Уитни)

Копинг-стратегия (ориентация)	Группа с высокой готовностью (N=38) Средний ранг	Группа с низкой готовностью (N=32) Средний ранг	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
Преодоление трудностей	45.12	24.50	312.5	0.001
Стремление к изменениям	46.05	23.34	281.0	0.001
Освоение нововведений	45.80	23.66	291.5	0.001
Ориентация на трудности	43.18	27.03	369.0	0.007
Тщательность	42.55	27.84	387.0	0.012
Поиск возможностей	40.89	29.66	438.5	0.049
Бездействие	30.45	41.61	443.0	0.014

Итоговая интерпретация: Полученные результаты визуализируют не просто разрозненные различия, а системные паттерны реагирования. Молодежь, демонстрирующая готовность участвовать в решении глобальных проблем, обладает внутренне согласованным психологическим комплексом, направленным на активное взаимодействие с вызовами, трансформацию трудностей в задачи и накопление ресурсного опыта. Группа с низкой поведенческой вовлеченностью демонстрирует более фрагментарный и избирательный подход, где общая тенденция к сохранению статус-кво и экономии ресурсов может доминировать над ситуативной активностью. Это подтверждает идею о том, что отношение к макросоциальным угрозам выступает значимым маркером общей совладающей компетентности личности.

Список литературы

1. Битюцкая, Е. В. Ориентации в трудной ситуации: подходы к измерению / Е. В. Битюцкая, А. А. Корнеев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2020. – № 3. – С. 118–139.
2. Битюцкая, Е. В. Типы реагирования на ситуацию изменений: разработка и апробация опросника / Е. В. Битюцкая, Т. Ю. Базаров, А. А. Корнеев // Организационная психология. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 8–31.
3. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дисс. ... доктора психологических наук : 19.00.13 «Возрастная психология, акмеология» / Т. Л. Крюкова. – Кострома, 2020. – 473 с.
4. Нестик, Т. А. Психология глобальных рисков : монография / Т. А. Нестик. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – 424 с.

5. Прохоров, А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56–62.

6. Hobfoll, S. E. Social and psychological resources and adaptation / S. E. Hobfoll // Review of General Psychology. – 2002. – Vol. 6, No. 4. – P. 307–324.

7. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 384 с.

Elena Shevireva

FEATURES OF COPING BEHAVIOR IN YOUTH IN THE CONTEXT OF PERCEPTION OF GLOBAL RISKS

The article presents the results of an empirical study that concludes that attitudes towards macrosocial challenges serve as a marker for general coping competence in individuals. Young people with high readiness to act against global threats significantly more often use active, approach-oriented coping strategies. For those with low behavioral involvement, there is a tendency toward a strategy of inaction.

Keywords: personal coping behavior, global risks, coping strategies, youth, strategies

Эпова Надежда Павловна,
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
с курсом духовных основ медицинской деятельности
ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, г. Ростов-на-Дону
epovanadya_25@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ПРИ ВНЕДРЕНИИ ОБУЧЕНИЯ СЛУЖЕНИЕМ

Статья посвящена вопросам реализации педагогического подхода «Обучение служением» как новой антропо-практики в образовательной среде вуза. Автор останавливается на проблемах методологического основания концепта «Университет служения», дидактического новаторства и методологической оптимизации обучения служения в профильном вузе. В статье представлено авторское видение трансформации образовательной среды, интегрирующей антропологические практики в системный педагогический процесс.

Ключевые слова: обучение служением, образовательная среда вуза, трансформация образовательной среды, антропо-практики, студенты, субъектность, университет служения, интеграция, методологическая оптимизация

Введение. В условиях глобальной неопределенности, цифровизации и быстрой смены технологических укладов на первый план выходит задача формирования субъектности, способности молодого человека к самоопределению и поиску идентичности. В этом смысле образование и новые образовательные подходы начинают рассматриваться как антропо-практики – специфические технологии работы с человеческим в человеке,

направленные на расширение его ресурсности и осознанное преобразование самого себя. Реализация антропо-практик невозможно в изолированном пространстве и требует создания особой образовательной среды, стимулирующей субъектную активность.

Внедрение нового педагогического подхода «Обучение служением» в современном вузе приобретает особую актуальность и обеспечивает эффективность получения результатов, определяемых Федеральной программой «Обучение служением» в рамках национального проекта «Молодежь и дети». Обучение служением придает образованию высокий общественный смысл, интегрирует обучение, воспитание и реальные потребности общества, создает единство профессиональной и гражданской идентичностей студентов, превращает университет в «институт цивилизационного самосознания и развития» [5, с. 38].

Реализация обучения служением требует методологического осмысления, интерпретации феномена служения и его смыслообразования в новой социокультурной реальности, понимания академическим сообществом, включая студентов, преподавателей, ученых, руководителей, миссии университета в сохранении и приумножении знаний, ответственности за формирование мыслящих личностей с ответственной гражданской позицией. Так, М.В. Прохорова, О.Ю. Ангелова, А.Е. Мазанова, С.В. Немирова определяли роль и характер влияния курса «Общественный проект "Обучение служением"» в формировании гражданской позиции у студентов-медиков. Ученые обнаружили значимые изменения в развитии когнитивного и поведенческого компонентов по индикатору «Оказание помощи (служение) нуждающимся», но не обнаружили статистически значимого усиления такого индикатора как «Участие в жизни государства и общества» в мотивационно-регуляторном компоненте гражданской позиции [3].

В.С. Никольский рассматривает служение» «как онтологическое основание, институциональную идентичность и организационный принцип университета, направленный на высшие ценности – истину, общество, культуру, будущее» [5]. Ученый разрабатывает концепт «Университет служения», задающий определенное видение того, каким должен быть университет и горизонт его развития. Университет, реализующий программу «Обучение служением», стремится к пониманию особого рода служения, отличающегося от предоставления услуг или подчинения, формирует коллективную идентичность университетского сообщества и понимание его роли и места в обществе. По мнению ученого, университет служения конструирует смысл ценностей через коллективную рефлексивную практику, находится в непрерывной аксиологической рефлексии и исследовании ценностей служения.

Мы солидарны с В.С. Никольским в рассмотрении служения как интегрирующего принципа, который позволяет преодолеть разрыв между профессиональной и гражданской идентичностями, помогает компетентному специалисту приобрести понимание своего места в обществе и ответственности за его развитие. Мы также разделяем мнение ученого относительно препятствий при реализации модели обучения служением, среди которых инерция мышления, укорененные практики, интересы различных групп, традиционно жесткие границы между дисциплинами, отсутствие ресурсов, нехватка финансов, перегрузка преподавателей аудиторной нагрузкой, конфликт интересов, сопротивление и др. На наш взгляд, целесообразно обсуждать проблемы и процессы, происходящие в образовательной среде вуза.

Безусловно, обучение служением как инновация предполагает трансформацию образовательной среды вуза как в части ценностного отношения субъектов образования к служению, так и в части ключевых компонентов среды. Как отмечает исследователь экопсихологического

подхода В.И. Панов: «образовательная среда должна обеспечивать возможность каждому обучающемуся найти свою «экологическую» нишу для своего развития, и тем самым иметь возможность для обретения своей индивидуальности и проявления субъектности» [1].

Анализ теории и практики внедрения обучения служением позволил выявить противоречие между:

- требованиями современного осмысления образовательной среды вуза при внедрении нового педагогического подхода обучения служением как развивающей среды для субъектов образования и ограниченной представленностью в научных работах положений, отражающих специфику сопровождения проектной деятельности в ходе обучения служением в медицинском вузе;

- нарастающим запросом общества на специалиста с развитой субъектностью (особенно в социально-значимых сферах, таких как медицина) и дефицитом теоретико-методологических оснований для проектирования образовательных сред, интегрирующих антропологические практики в системный педагогический процесс.

Научная проблема заключается в поиске ответов на вопрос: каковы методологические основания и педагогические механизмы превращения образовательной среды вуза при реализации обучения служением в пространство антропо-практик, обеспечивающих профессиональную и личностную зрелости субъекта?

Цель статьи: рассмотреть содержательные характеристики трансформации образовательной среды вуза в связи с внедрением педагогического подхода «Обучение служением».

Материалы и методы. Методологической основой исследования явились:

- гуманитаризация как самостоятельная образовательная методология (Н.Н. Белогорцев, Е.Г. Марусева, А.А. Максименко, Т.А. Новичкова,

Н.В. Садовников, М.Н. Сираева, С.А. Сластенин, М.Ф. Соловьева, И.Л. Станиславова, Е.Г. Тормасова, Ю.А. Чернавин и др.), ориентированная на восприятие новых смыслов и средств конструирования и модификации образовательной среды с целью формирования личностной зрелости и развития общекультурных компонентов у студентов медицинского вуза в контексте обучения служением [8].

– антропологический подход, современные концепции субъектности (А.С. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, М.Н. Невзоров, В.Л. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин);

– рефлексивно-средовой подход, позволяющий превратить образовательное пространство из внешнего фона в активный инструмент личностной трансформации за счет рефлексивных практик, конвергенции проектных и рефлексивных методов обучения, интеграции психологических технологий (коучинга и гештальт-техник).

В ходе исследования применялся комплекс методов: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по обозначенной проблематике; обобщение, абстрагирование, аналогия, моделирование.

Результаты и обсуждение. Рассмотрим характеристики образовательной среды и определим сущность ее трансформации при реализации «Обучения служением».

Исследователь гуманитарной стратегии профессионального образования Т.В. Черникова представляет образовательную среду как систему деловых и межличностных взаимоотношений, выступающую условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социально-профессиональной и личностной сферах. Среди социально-психологических факторов образовательной среды исследователь выделяет показатель солидарности педагогов в практической реализации сущности образования. В образовательной среде, по ее мнению, должны сложиться отношения антропологического характера, при которых происходит обмен опытом

познания, когда обучающийся узнает больше о сферах своего интереса и потребностях его развития, а педагог знает, как этого развития можно достичь. Для этого активно используется диалог, образовательная поддержка, создаются условия для формирования мотивов личностного роста и самореализации студентов, их взаимодействия с социальным миром [2; 7].

О.Г. Тринитатская исследует характеристики развивающей среды инновационного образовательного учреждения, под которой рассматривает «совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума, обладает следующими основными характеристиками: социальной контекстуальностью, пассионарностью, сочетанием репродуктивности и продуктивности» [6, с. 103; 8; 9]. Ученый выделяет взаимодействующие между собой управленческие действия – средовую диагностику, средовое проектирование и средовое продуцирование воспитательного результата [6, с. 90].

В.И. Слободчиков, В.В. Сериков выделяют антропоцентричность, личностно-ориентированность: среда существует не сама по себе, а только во взаимодействии с субъектом образования (студентом). Ее главная цель – создать условия для раскрытия личностного потенциала [1]. В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин признают главной характеристикой событийность: среда – это пространство совместной деятельности и общения, порождающее значимые для ее участников события, которые и являются единицей развития личности.

В.А. Ясвин, Л.И. Новикова, Н.Б. Крылова исследуют полиструктурность и многомерность и выделяют: 1) пространственно-предметный компонент (материальные условия, архитектура, оборудование);

2) социальный компонент: (характер взаимоотношений, коммуникативные нормы, психологический климат; 3) организационно-технологический (деятельностный) компонент: организация учебного процесса, методы, технологии; 4) информационно-содержательный компонент: содержание образования, потоки информации [1].

В.А. Ясвин характеризует открытость/закрытость: способность среды к обмену ресурсами, информацией, людьми с внешним миром (обществом, культурой, другими образовательными системами). Подчеркивается, что открытая среда более динамична и аутентична. Ученый выделяет социально-контактную часть образовательной среды (особенности социально-экономической, культурной жизни региона, района; личный пример педагога, преобладающий тип взаимоотношений; организации, с которыми обучающемуся приходится взаимодействовать); информационную часть образовательной среды (законы государства, фактически принятые нормы отношения к людям; содержание и специфика деятельности, в которую включен обучающийся); предметную часть образовательной среды (содержание и специфика деятельности, в которую включен обучающийся) [1, с. 55–56].

М.М. Бахтин, С.Ю. Курганов выделяют диалогичность и управляемость: среда строится на принципах субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества, полилога культур и позиций. Это основа для развития критического мышления и рефлексии. А.А. Марголис говорит о насыщенности (ресурсности) образовательной среды: наличие и доступность разнообразных материальных, культурных, информационных и человеческих ресурсов, необходимых для реализации образовательных целей. В.В. Рубцов, Е.А. Хамов подчеркивают значение технологичности и мобильности: способность среды адаптироваться к новым педагогическим задачам, интегрировать современные технологии и изменяться под потребности участников [1].

Представим наше видение трансформации компонентов образовательной среды вуза при реализации «Обучения служением».

Концептуальный компонент «Обучение служение как идеология. Общие цели и ценности».

Сущность новой образовательной среды: образовательная среда вуза отвечает идеям интеграции образовательной и воспитательной деятельности; трансформируется в «живую лабораторию» по решению реальных проблем реальных людей и местных сообществ, а также по улучшению собственной экосистемы университета (в случае работы с внутренними заказчиками вуза). Имея ограничения, связанные с графиком учебных занятий. Студенты видят вуз как сложный социальный организм с проблемами, нуждами и запросами. Они применяют знания психологии и педагогики для аудита, анализа и проектирования решений, развивая критическое мышление, профессиональную коммуникацию и социальную ответственность – ключевые компетенции будущего врача. Модель среды обучения служением запускает процесс интериоризации ценностей служения с младших курсов, закладывая фундамент профессионального и гражданского становления врача.

Подчеркнем важность понимания идеологии и ценностей обучения служением всеми педагогами, участвующими в его реализации, необходимость развития ценностно-смыслового компонента методологической культуры преподавателя для достижения позиции «каждый участник профессионального сообщества знает общие цели и разделяет ценности обучения служением». В связи с тем, что обучение служением опирается на решение реальных социальных проблем, методологическая культура педагога должна включать развитый гуманистический и этический компоненты. Реализация проектов требует не только знания алгоритмов проектирования, но и чувственного отношения (эмпатии) к объектам служения и самим студентам.

Субъектно-событийный «Обучение служением как открытая педагогическая система».

Трансформация: Реализация нового подхода определяется как «открытая педагогическая система», что предполагает встречи-интервью с социальными партнерами и благополучателями, медиа-освещение, публичные презентации и защиты проектов, мастер-классы и интерактивные формы для демонстрации результатов и возможностей совместного проектирования, рефлексии деятельности. Открытые мероприятия перед социальными заказчиками становятся частью методического процесса. Ключевым событием становится не зачет, а публичная защита проектов перед реальными заказчиками (День проектов). Это событие обладает высокой личной и профессиональной значимостью, так как результат оценивает не только преподаватель, но и представители «сообщества» вуза или внешний социальный партнер.

Пространственно-предметный компонент (В.А. Ясвин)

Трансформация: аудитория перестает быть лекционной, превращается в коворкинг, дизайн-студию. Появляются зоны для групповой работы, флипчарты, доски для планирования. Физическое пространство подстраивается под проектную деятельность.

Роль структур: реальные встречи с заказчиками (внешними или внутренними). Проектный офис вуза осуществляет выбор социально-значимой задачи на сайте Добро.РФ с учетом результатов оценки компетенций студентов, произведенной Центром компетенций. Центр компетенций дает рекомендации студентам и преподавателям-наставникам по участию в проектах. Проектный офис вуза и Центр компетенций предоставляют ресурсы (методички по проектному управлению, шаблоны интервью с заказчиками, доступ к данным опросов, которые провела Лаборатория социологии вуза для выявления актуальных потребностей вуза, местного сообщества).

Трансформация: внутри образовательной среды возникают новые горизонтальные связи и субъекты:

- студенческие проектные команды (формируются на курсе «Обучение служением»);
- внутривузовские «клиенты» / заказчики (административные подразделения, службы, студенческие объединения, Центр компетенций, Служба психологической поддержки, Музей, Спортивный клуб «Медик», Центр дополнительного образования, Отдел по воспитательной работе, Управление учебной работой). Студенты включаются в профессиональные переговоры о сути проекта и обсуждения технического задания к проектному результату;
- менторы из Проектного офиса / Центра компетенций как преподаватели -наставники, фасилитаторы.

Диалогичность приобретает практический характер: диалог ведется для сбора требований, защиты проекта, получения обратной связи.

Организационно-управленческий компонент.

Трансформация: возникает потребность в координации между:

- кафедрой, реализующей учебный курс «Психология и педагогика» (теоретическая база) и факультативный курс «Обучение служением» с элементами проектной деятельности (полигон для социальных проб и проектирования);
- Проектным офисом (методология, связь с внутренними и внешними заказчиками, выбор социально-значимых задач);
- Центром компетенций (тренинги soft skills; рекомендации по индивидуальным траекториям развития компетенций студентов с учетом результатов оценки компетенций);
- Административными подразделениями-заказчиками (вуз);

– Отделом воспитательной работы, курирующим институт кураторов на факультетах и реализующий рабочую программу воспитания, которая получила корректировки в связи с участием вуза в Федеральной программе «Обучение служением».

Формируется сетевая, матричная структура управления образовательной средой.

Реализуется идея ценности профессионального развития (деятельность в области развития кадрового потенциала, включая работу с профессорско-преподавательским составом вуза, для формирования понимания идеологии и ценностей обучения служением.

Ресурсно-содержательный (насыщенность) «Обучение служение как непрерывное развитие и командная работа» (А.А Марголис)

Трансформация: главным ресурсом становятся реальные институциональные проблемы вуза и доступ к внутренним экспертам (психолог, врачи-эксперты, методисты, кураторы студенческих групп, руководители подразделений). При реализации социально значимых проектов в модели обучения служением преподаватель осваивает роли наставника, модератора, проблематизатора, играющего тренера, устанавливает субъект-субъектные отношения в студенческих проектных группах, направляет свои методические компетенции на постоянное развитие и фасилитацию социальной инициативы, как лидер фиксирует положительные изменения у студентов и в образовательной среде при внедрении обучения служением. Образовательная среда вуза адаптируется к новому педагогическому подходу, например, создается проектный офис, формируется система супервизии, интеграции идей подхода в основные дисциплины.

Технологический и информационно-содержательный компоненты «Обучение служение как интегративная и доказательная практика»

Трансформация: учебный курс «Психология и педагогика» (модули «Психология» и «Педагогика») перестают быть абстрактно-теоретическими. Их содержание становится ресурсной базой для проектов по обучению служением. На «Психологии» изучают стресс, на курсе «Обучение служением» проектируют антистресс-программу. На «Педагогике» изучают методы обучения, на курсе «Обучение служением» разрабатывают обучающий просветительский модуль.

Технологии обучения смещаются от пассивного слушания к проектным технологиям, фасилитации, моделированию, прототипированию, презентации. Осуществление проектной деятельности в обучении служении базируется на научном подходе к решению социальных задач, превращая служение в доказательную профессиональную практику. Реализация обучения служением получает научное обоснование благодаря анализу мониторинговых исследований.

Выводы и рекомендации. Реализация нового педагогического подхода «Обучение служением» предполагает:

- трансформацию образовательной среды вуза в части ее ключевых компонентов (концептуальный, субъектно-событийный, пространственно-предметный, социально-коммуникативный, организационно-управленческий, ресурсно-содержательный, информационно-технологический), совокупности условий (учебных, научно-методических, организационно-управленческих, кадровых и др.);
- трансформацию не только учебных планов, но и программы воспитательной работы вуза, ориентированной на формирование системы ценностей, взаимодействий, пространств (локальных сред);
- осуществление реализации нового подхода преподавателями, разделяющими ценности обучения служением, методологически и методически экипированными;

– оценку трансформации образовательной среды вуза, реализующего обучение служением.

РостГМУ Минздрава России является участником реализации Федеральной программы «Обучение служением» с 1 сентября 2024 года. Студенты младших курсов изучают учебную дисциплину «Психология и педагогика» и факультативный курс «Обучение служением» с элементами проектной деятельности, участвуют в опросах по изучению отношения к новой учебной дисциплине. По итогам Всероссийского конкурса лучших практик организации добровольческой и общественной деятельности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации в 2025 году РостГМУ Минздрава России стал финалистом в номинации «Лучшие практики реализации Федеральной программы «Обучение служением».

Мы стремимся к тому, чтобы образовательная среда вуза строилась, в том числе как динамическая дидактическая система, где учебная дисциплина «Психология и педагогика» обеспечивала бы теоретическую и рефлексивную базу, а факультатив «Обучение служением» выступал своеобразным полигоном для социальных проб и проектирования.

Перспективной задачей определяем методологическую оптимизацию программы факультативного курса «Обучение служением», дидактического обоснования применения образовательных технологий: коучинга как инструмента проектирования будущего и гештальт-терапии как метода работы с осознанием и границей контакта для личностного рефлексивного развития студентов при осуществлении ими эмоционально сложной деятельности – социального служения. Предложенные методики, включая сценарии интегрированных занятий и коучинговые инструменты рефлексии, позволят повысить уровень субъектности студентов, снизить риски профессионального выгорания и сформировать готовность к этически ответственному социальному действию.

Полиструктурность и многомерность как характеристики образовательной среды, включая пространственно-предметный, социальный, технологический, информационно-содержательный компоненты, предоставляют возможности поиска, использования и интеграции ресурсов в вузе.

Список литературы

1. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию : учебное пособие / В. И. Панов. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 184 с.
2. Пономарева, И. П. Формирование проективной культуры младших школьников в образовательной среде школы : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Пономарева Ирина Павловна ; Пятигорский государственный университет. – Пятигорск, 2016 . – 233 с.
3. Прохорова, М. В. «Обучение служением» как инструмент формирования гражданской позиции студентов медицинского вуза / М. В. Прохорова, О. Ю. Ангелова, А. Е. Мазанова, С. В. Немирова, Т. О. Подольская // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – №1. – С. 129–148. – DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-1-129-148.
4. Никольский, В. С. Обучение служением в России: становление предметного поля / В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 12. – С. 9–28. – DOI: 10.31992/0869- 3617-2023-32-12-9-28
5. Никольский, В. С. «Университет служения» : практическая философия высшего образования в современную эпоху / В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – № 1. – С. 35–53. – DOI: 10.31992/0869-36-17-2026-35-1-35-53.
6. Тринитатская, О. Г. Образовательная среда современной школы как условие формирования лингвокультурных профессиональных

компетенций педагогических кадров : учебное пособие / О. Г. Тринитатская. – Ростов н/Д. : Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – 320 с.

7. Черникова, Т. В. Гуманитарная стратегия профессионального образования : Психологическая поддержка подготовки организаторов профессионального обучения безработных / Т. В. Черникова. – Волгоград : ООО «Принт», 2001. – 220 с.

8. Эпова Н. П. Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников: методология гуманитаризации культуры профессионального мышления педагогических субъектов / Н. П. Эпова // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения : материалы 12-ой Международной научно-практической конференции: в 2 ч.: приурочена к году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, (Махачкала, 14 апреля 2023). – Махачкала : Изд-во «Дагестанский государственный педагогический университет», 2023. – С. 283–297.

9. Эпова, Н. П. Принципы организации и становления инклюзивного образования в современной школе / Н. П. Эпова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки: научно-педагогический журнал. – Ростов н/Д. : Изд-во Южного федерального университета. – 2015. – №6. – С. 157–166.

Nadezhda Epova

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT TRANSFORMATION DURING THE IMPLEMENTATION OF SERVICE LEARNING

The article is devoted to the implementation of the pedagogical approach "Service Learning" as a new anthropological practice in the educational

environment of a university. The author focuses on the problems of the methodological foundation of the concept of "Service University," didactic innovation, and methodological optimization of service learning in a specialized university. The article presents the author's vision of the transformation of the educational environment that integrates anthropological practices into the systemic pedagogical process.

Keywords: service learning, university educational environment, transformation of the educational environment, anthropological practices, students, subjectivity, university of service, integration, methodological optimization

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

НАПРАВЛЕНИЕ «СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Алиев Шаиг Акбер оглы, аспирант 3 курса, 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Андриалович Екатерина Сергеевна, преподаватель кафедры психологии управления и юридической психологии ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону.

Бабатина Светлана Ивановна, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета ГБОУ ВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», кандидат психологических наук, доцент, г. Симферополь.

Бабич Вячеслав Иванович, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск.

Бажутина Светлана Борисовна, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Балицкая-Крещенко Татьяна Васильевна, заведующий кафедрой психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Барабан Елена Владимировна, директор ГБОУ ДО ЛНР «Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Развитие», г. Луганск.

Барышева Елена Ивановна, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск.

Бернацкая Любовь Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Булах Ирина Петровна, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск.

Бугакова Татьяна Андреевна, старший преподаватель кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск.

Васюк Андрей Григорьевич, заведующий кафедрой социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск.

Васюк Анастасия Александровна, ассистент кафедры психологии Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Дмитриенко Анна Владимировна, заместитель директора Института педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Епихина Наталья Юрьевна, главный государственный таможенный инспектор отдела государственной службы и кадров Луганской таможни, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Жбанова Руслана Андреевна, педагог-психолог ГАОУ РМЭ «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола.

Изосимова Снежана Александровна, младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт проблем искусственного интеллекта», г. Донецк, ДНР.

Ивашко Кристина Сергеевна, младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт проблем искусственного интеллекта», г. Донецк, ДНР.

Кагермазова Лаура Цраевна, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, профессор, г. Грозный.

Климова Ольга Анатольевна, доцент кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Ковалева Антонина Валериевна доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Ковалева Ксения Витальевна, младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт проблем искусственного интеллекта», г. Донецк, ДНР.

Кубатина Юлия Анатольевна, старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Ладыга Александр Иванович, начальник кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин, майор полиции, ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», кандидат исторических наук, доцент, г. Воронеж.

Левков Александр Геннадиевич, ассистент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Мальцева Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Маркова Наталья Владимировна, доцент кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Марусенко Елена Андреевна, доцент кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск.

Молоткова Елена Алексеевна, преподаватель кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», кандидат психологических наук, г. Ростов-на-Дону.

Морова Наталья Сергеевна, профессор ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Йошкар-Ола.

Попова Галина Викторовна, ассистент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Пигуз Валентина Николаевна, научный сотрудник, заведующий отделом компьютерных информационных технологий, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт проблем искусственного интеллекта», г. Донецк, ДНР.

Романов Наталья Александровна, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Сафронова Лидия Андреевна, преподаватель кафедры «Дизайн», Азербайджанский Государственный Экономический Университет (UNEC), г. Баку, Азербайджан.

Семенихина Анна Васильевна, старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Скляр Павел Петрович, профессор кафедры психологии и конфликтологии, директор института философии и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор психологических наук, профессор, г. Луганск.

Суворова-Григорович Анна Александровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат медицинских наук, г. Луганск.

Ткачева Вероника Александровна, старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Удалова Лариса Викторовна, доцент кафедры психологии, истории и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», кандидат философских наук, доцент, г. Тверь.

Ульянова Наталья Юрьевна, доцент кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», кандидат психологических наук, г. Ростов-на-Дону.

Фирсов Кирилл Николаевич, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева», кандидат педагогических наук, доцент, г. Астрахань.

Черных Лариса Анатольевна, профессор кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, доцент, г. Луганск.

Черныш Игорь Александрович, аспирант 2 курса, специальности 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Чубова Ирина Ивановна, заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск.

Шайкина Елена Александровна, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Шевырева Елена Геннадиевна, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Ростов-на-Дону.

Эпова Надежда Павловна, доцент кафедры педагогики с курсом духовных основ медицинской деятельности ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Ростов-на-Дону.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ТОМ 3
СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск, 7–8 апреля 2026 года)*

Ответственные редакторы:

доктор педагогических наук, доцент М. В. Рудь,
доктор психологических наук, доцент Л. А. Черных,

Редакционная коллегия:

Е. И. Барышева, С. Б. Бажутина, И. П. Булах, Н. В. Провоторова

В авторской редакции

Подписано в печать 16.03.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 42,78.
Тираж 100 экз. Изд. № 0254. Заказ № 31.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Издательство ЛГПУ

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru

Издатель:

Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович
291002, г. Луганск, пер. 1-Балтийский, 31
Контактный телефон: +7(959)138-82-68
E-mail: nickvnu@knowledgepress.ru