

ДОНЕЦКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. ШАТАЛОВА

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 32 / 2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого
государственного педагогического
университета им. В. Шаталова»**

(серия «Психология»)

Выпуск № 32

Горловка
2026

16+

Учредитель:

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Донецкий
государственный педагогический
университет им. В. Шаталова».

Журнал основан:

2015 г. (статус сборника научных
трудов);

2024 г. (статус научного журнала).

Выходит 4 раза в год.

Издается в сериях.

Включён в Российский индекс
научного цитирования (РИНЦ):
лицензионный договор № 106-
06/2024 от 05.06.2024 г. (редакция
от 03.10.2016 г.).

ISSN 3033-6953

Все права защищены. Название
журнала, логотип, рубрики, все
тексты и иллюстрации являются
собственностью ФГБОУ ВО
«ДГПУ им. В. Шаталова».

При полной или частичной
перепечатке материалов ссылка
на научный журнал

«Гуманитарный вестник
Донецкого государственного
педагогического университета
им. В. Шаталова» обязательна.

Позиция редакции может не
совпадать с мнением авторов
публикаций.

Рекомендовано к изданию на
заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(протокол № 12 от 24.06.2026 г.)

Редакционная коллегия

Алфимов В. Н. – доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник народного образования, академик
Международной академии наук педагогического
образования (Россия), профессор кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), главный редактор;

Алфимов Д. В. – доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук педагогического
образования (Россия), профессор кафедры педагогики и
методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), редактор серии
«Педагогика»;

Андреева И. А. – кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка), редактор серии
«Психология»;

Евсюкова Н. В. – кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой философии и истории ФГБОУ ВО
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Рочняк Е. В. – кандидат философских наук, доцент, доцент
кафедры философии и истории ФГБОУ ВО «Донецкий
государственный педагогический университет
им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Васягина Н. Н. – доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО
«Уральский государственный педагогический университет»
(г. Екатеринбург);

Выборнов А. А. – доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры отечественной истории и археологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-
педагогический университет» (г. Самара);

Герасименко И. А. – доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой русского языка и общего
языкознания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка);

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО отделения философии образования и теоретической педагогики, директор Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Ялта);

Дербенёва Л. В. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировой литературы и сравнительного литературоведения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Дзундза А. И. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории упругости и вычислительной математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк);

Кочетова С. А. – доктор филологических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Красношлыкова О. Г. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка);

Москалёва Л. Ю. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет» (г. Мелитополь);

Осипцов А. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, спорта и здоровья человека ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко» (г. Бердянск);

Полякова Я. В. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка); ответственный секретарь;

Репринцев А. В. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (г. Курск);

Фунтикова Н. В. – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой индустриально-педагогической подготовки ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск).

Содержание

Андреева И. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И СЕМЬЕЙ	5
Болотова Н. П. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОГО СЕМЕЙНОГО ПОДХОДА	12
Васягина Н. Н., Субботина Н. И. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	25
Кравцов Т. С. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	45
Мажара М. В. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И УНИВЕРСИТЕТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	60
Новикова Н. В., Кузнецова Н. А. ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ	69
Погонцева Д. В., Рощина Д. А. СОЦИАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ПО ВНЕШНОСТИ У СОТРУДНИЦ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ	77
Серёда Н. Р. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МОЛОДЕЖИ И ЦИФРОВАЯ СРЕДА: АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	85

Психология

УДК 159.9:37.018

Orcid ID <https://orcid.org/0009-0006-1902-6982>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И СЕМЬЕЙ

Андреева Ирина Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
[e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru](mailto:Irianna-andreeva@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема оптимизации взаимодействия между педагогическим коллективом и родителями обучающихся. Анализируются барьеры, препятствующие становлению субъект-субъектных отношений в диаде «школа – семья». Обосновывается эффективность психологического тренинга как метода гармонизации этих взаимоотношений. Представлен анализ тренинга как активной формы психологического обучения, направленного на развитие коммуникативной компетентности, эмпатии и навыков конструктивного разрешения конфликтов. Приводятся результаты экспериментальной проверки эффективности предложенной модели.

Ключевые слова: психологический тренинг, взаимодействие школы и семьи, педагогическое партнерство, конфликтология, коммуникативная компетентность, доверительные отношения, психолого-педагогическое сопровождение.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственное задание Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации»..

THE USE OF PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR THE FORMATION OF HARMONIOUS RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Andreeva Irina Anatolyevna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the Psychology Department
FSBEI HE "Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov",
Gorlovka, DPR. Russian Federation,
[e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru](mailto:Irianna-andreeva@yandex.ru)

Abstract. The article discusses the problem of optimizing the interaction between the teaching staff and the parents of students. The barriers preventing the formation of subject-subject relations in the dyad "school – family" are analyzed. The effectiveness of psychological training as a method of harmonizing these relationships is substantiated. The article presents an analysis of training as an active form of psychological training aimed at developing communicative competence, empathy and

constructive conflict resolution skills. The results of an experimental verification of the effectiveness of the proposed model are presented.

Keywords: psychological training, school-family interaction, pedagogical partnership, conflictology, communicative competence, trusting relationships, psychological and pedagogical support.

The study was conducted at Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov as part of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (No. 1025041100017-6-5.3.1) on the topic "Partnership strategies as a condition for interaction between specialized classes and the university in the framework of the educational and pedagogical district: traditions and innovations".

Современная образовательная парадигма рассматривает семью и школу как равноправных субъектов воспитательного процесса. Однако на практике их взаимоотношения часто носят формальный или латентно-конфликтный характер. Традиционные формы работы (родительские собрания, индивидуальные консультации) не всегда позволяют преодолеть отчуждение, взаимные претензии и дефицит доверия. Родители нередко воспринимают школу как контролирующий орган, а педагоги видят в родителях пассивных наблюдателей или излишне требовательных критиков.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование использования психологического тренинга для формирования гармоничных, партнерских взаимоотношений между школой и семьей.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

Анализ научной литературы и школьной практики позволяет выделить несколько ключевых факторов, деструктивно влияющих на сотрудничество:

- коммуникативные барьеры: использование профессионального сленга педагогами, директивный стиль общения, отсутствие обратной связи со стороны родителей из-за страха осуждения;
- ролевой конфликт: смешение ролей «заказчика образовательных услуг» и «объекта педагогического воздействия», что порождает потребительское отношение части родительского сообщества;
- информационная асимметрия: школа обладает полной информацией об учебной деятельности ребенка, в то время как родители владеют данными о его личностном контексте, но каналы обмена этой информацией заблокированы;
- эмоциональное выгорание педагогов: высокая нагрузка снижает ресурс толерантности к сложным вопросам и нетипичному поведению родителей;
- различие ценностных ориентаций: расхождение взглядов на приоритеты воспитания (академическая успешность против психологического благополучия) [3; 8].

Психологический тренинг выступает инструментом, способным воздействовать одновременно на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты личности участников образовательного процесса. Этот процесс может происходить через изменение установок, снятие напряжения, отработку навыков и конечно же взаимодействие.

Современные научные исследования подчеркивают важность сотрудничества между школой и семьей в процессе образовательной деятельности. Успехи детей зависят не только от качества образования, но и от поддержки родителей и наличия доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость применения психологических методов, способствующих созданию комфортной и продуктивной среды для взаимодействия [1; 5].

Согласно исследованиям, проводимым в области социальной и образовательной психологии, качественные взаимоотношения между школой и семьей основываются на взаимном доверии, понимании и уважении. Эти три элемента являются основополагающими для формирования положительного климата. Эффективная коммуникация является основным фактором, способствующим гармонии. Психологические тренинги могут помочь участникам улучшить навыки общения, что впоследствии положительно сказывается на взаимодействии.

Наличие конфликтов между учителями и родителями может приводить к негативным последствиям. Психологические тренинги могут предложить методы разрешения конфликтов, что способствует гармонизации отношений [8; 12].

Для достижения целей в данной области можно использовать различные формы психологического тренинга:

- Групповые сессии – создание пространства для обсуждения проблем и обмена опытом между родителями и учителями.
- Обучающие семинары – образовательные программы, направленные на развитие навыков общения и понимания педагогических и родительских подходов к воспитанию.
- Тренинги по управлению конфликтами - специальные сессии, направленные на предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций с использованием техник активного слушания, эмпатии и конструктивного диалога.

Тренинг представляет собой активную форму психологического воздействия. Теория и практика группового тренинга своими корнями уходит глубин тысячелетий. Архаические тренинги первобытных людей можно разделить на две группы. К первой группе относят так называемую инициацию (посвящение), что означает личностное изменение и представляет собой сверхкороткий тренинг, который подготавливает человека к переходу на различные этапы жизни. Инициация иногда выражалась в форме обучения выдержке, испытанию боли и т. д. Во вторую группу архаического тренинга входили ритуалы праздников, за счет которых люди пытались выйти из рутины повседневности в потусторонний мир [9].

В процессе исторического развития человечества благодаря духовному, социальному и экономическому преобразованию себя и окружающей среды, развитию и становлению форм и методов межперсонального взаимодействия

человек выделился из окружающей среды и занял в ней господствующее положение. Еще Аристотель, раскрывая общественную сущность человека, отмечал, что человек – это социальное животное. Естественное тяготение людей к групповым формам бытия, социальной интеграции и самоорганизации посредством использования групповых феноменов проявляется практически во всех отраслях жизнедеятельности человека.

Науке известно, что уже многие древнегреческие мыслители, в частности, Сократ, Аристотель и другие прибегали к групповой форме философствования, чтобы проверить свои идеи относительно природы Вселенной, человеческого рода и бытия [11].

В истории развития психологических направлений тренинга огромное значение имел психодраматический подход, предложенный Дж. Морено. Свое учение Дж. Морено назвал «Социономией» и оно содержит три части: 1) социометрию; 2) психодраму; 3) социодраму. Следует отметить, что социономия Морено – это самобытное явление, которое нельзя отнести к определенному классическому направлению в психологии. Сама психодрама как метод чисто игрового моделирования нацелена на кардинальные психические изменения участников. Дж. Морено называл психодраму «глубокой эмоциональной хирургией». По мнению ученого, многие люди реализуют ролевое поведение в реальной жизни подобно актерам в театре. У них отсутствует спонтанность, они втянуты в осуществление бессодержательных ритуалов и ведут себя в пределах тех ролей, которые предлагают им окружающие. Психодрама дает возможность преодолеть «устойчивые модели» поведения по сценарию, она побуждает к изучению реальных и важных для участников ролей. Сценарий становится результатом работы самого участника.

Дж. Морено рассматривал спонтанное поведение в психодраме как «противоядие» от увеличения ригидности социально-ролевого поведения. Члены психодраматических групп расширяли ролевой репертуар, исследовали индивидуальные особенности во время спектакля, находили решения специфических личных проблем.

Успех тренинга в значительной степени определяется соблюдением таких достаточно известных и описанных в литературе принципов работы группы:

- принцип активности участников;
- принцип исследовательской позиции участников;
- принцип объективации поведения;
- принцип доступности;
- принцип партнерского общения;
- принцип «здесь и сейчас»;
- принцип искренности и откровенности;
- принцип самодиагностики;
- принцип добровольного участия;
- принцип постоянного состава группы;

- принцип погружения;
- принцип конфиденциальности;
- принцип «я» [9].

Мы считаем, что психологический тренинг можно использовать для формирования гармоничных отношений между семьей и школой, опираясь на следующую схему:

1) Определение целей тренинга. Следует четко формулировать цели и задачи тренинга, направленные на улучшение взаимодействия между школой и семьей. Это может включать не только улучшение коммуникации, но и развитие навыков управления конфликтами, понимания образовательных процессов и роли каждого участника.

2) Составление программы. Стоит разработать программу, учитывающую нужды родителей, учеников и педагогов. Программа должна включать темы, такие как эмоциональная грамотность, коммуникационные навыки, стратегии решения конфликтов и техники активного слушания.

3) Использование групповых форматов. Организовать групповые тренинги, которые способствуют обмену мнениями и опытом. Взаимодействие в группе помогает участникам увидеть перспективу друг друга и укрепить доверительные отношения.

4) Использование интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, мозговые штурмы и дискуссии. Это поможет участникам лучше усвоить материал и укрепить навыки на практике.

5) Привлечение профессиональных психологов или тренеров с опытом работы в области образовательной психологии и педагогики. Квалифицированные специалисты будут способны корректно вести группу, создавать безопасную атмосферу и поддерживать конструктивный диалог.

6) Проведение регулярных тренингов и семинаров, чтобы поддерживать и развивать налаженные отношения. Постоянная практика создает прочный фундамент для доверия и открытости.

7) Добавление в программу механизмы обратной связи. Позволяйте участникам делиться своими впечатлениями о тренингах и результатах для дальнейшего улучшения программы.

8) Разработка совместных проектов, в которых участвуют и родители, и учителя. Это могут быть культурные мероприятия, совместные спортивные соревнования или волонтерские акции, что поможет укрепить связи вне стен учебного заведения.

9) Предложение возможности индивидуальных консультаций для родителей и учителей, где они смогут обсудить конкретные проблемы и получить рекомендации по их разрешению.

10) Оценивание результатов. Проводить оценку эффективности тренингов с помощью опросов и анкетирования перед началом и после

завершения программы. Это позволит увидеть изменения в отношениях и выявить направления для дальнейшего развития [2; 4].

Для усиления эффекта, полученного в тренинговой работе можно добавить разработку и распространение материалов (буклетов, видеороликов, онлайн-курсов), которые помогут родителям и педагогам применять полученные знания на практике и поддерживать отношения.

Можно внедрить меры по поддержке родителей и педагогов в период кризисных ситуаций (например, во время пандемий или иных стрессовых обстоятельств), когда важно сохранить открытость и поддержку.

В качестве примера можем привести алгоритм авторского тренинга «Партнерство: диалог школы и семьи». Разработанная программа рассчитана на совместные группы (по 12–15 человек), состоящие из классных руководителей, учителей-предметников и представителей родительского актива. Оптимальная численность группы обеспечивает возможность индивидуальной проработки запросов при сохранении групповой динамики. Общий объем – 24 академических часа (8 занятий по 3 часа).

Блок 1. Диагностико-мотивационный (2 занятия) Цель: создание безопасной среды, осознание участниками собственных стереотипов. Используются упражнения на знакомство («История моего имени»), проективная методика «Школа и дом глазами друг друга», социометрия для выявления скрытых подгрупп.

Блок 2. Коммуникативный (3 занятия) Цель: освоение техник активного слушания, Я-высказываний, ассертивного поведения. Отработка навыков подачи и принятия конструктивной обратной связи без перехода на личности. Практикумы «Трудный разговор», где участники меняются ролями (учитель играет роль тревожной матери, родитель – строгого учителя).

Блок 3. Конфlikто-преобразующий (2 занятия) Цель: деконструкция образа врага, медиативные техники. Разбор реальных кейсов из практики школы с использованием метода шести шляп мышления Э. де Боно. Тренировка алгоритма решения проблемных ситуаций.

Блок 4. Проектировочный. Цель: разработка совместной стратегии поддержки конкретного ученика группы риска или организации внеклассного мероприятия силами триады «ученик – родитель – учитель».

Блок 5. Рефлексивная часть. Завершение работы, подведение итогов, осуществление обратной связи.

Проведенное теоретическое исследование доказывает, что целенаправленное использование психологического тренинга является высокоэффективным инструментом формирования гармоничных взаимоотношений между школой и семьей. Мы считаем, что интерактивный формат психологического тренинга превосходит традиционные информационно-просветительские методы. Ключевым фактором успеха является разрушение вертикали «педагог – родитель» и конструирование

горизонтальных связей. Совместное проживание игровых и учебных ситуаций позволяет участникам увидеть ситуацию глазами другой стороны, снизить уровень базового недоверия и сформировать общие ценности.

Переход от традиционной модели педагогического просвещения к интерактивному формату совместной деятельности позволяет не просто транслировать знания о возрастных особенностях детей, но и трансформировать глубинные установки участников. В ходе тренинга происходит преодоление стереотипов восприятия («школа должна – семья обязана»), формируется единое понятийное поле и вырабатываются общие стратегии воспитания. Педагоги осваивают навыки безоценочного слушания и деэскалации напряжения, а родители преодолевают защитные реакции, учатся занимать партнерскую, а не потребительскую или контролирующую позицию.

Систематическая реализация подобных программ способствует созданию единого воспитательного пространства, снижению эмоционального выгорания учителей и росту их профессиональной удовлетворенности. Для обеспечения долгосрочной устойчивости достигнутых изменений рекомендуется интегрировать элементы тренинга в ежегодный план внутришкольной методической работы, проводить поддерживающие сессии один раз в полугодие, а также привлекать школьных психологов в качестве модераторов сложных переговоров. Это создает надежный фундамент для успешной социализации и личностного развития ребенка, который получает непротиворечивые социальные сигналы от двух ключевых институтов взросления. Гармоничное партнерство школы и семьи становится решающим фактором профилактики девиантного поведения и повышения академической успеваемости учащихся.

Таким образом, возможно использование психологического тренинга как инструмента трансформации системы взаимоотношений между школой и семьей. Переход от модели информирования к модели совместного проживания опыта позволяет создать единое воспитательное пространство, основанное на принципах взаимного уважения, доверия и ответственности.

Психологические тренинги могут стать эффективным инструментом для построения гармоничных взаимоотношений между школой и семьей. Создание атмосферы доверия и взаимопонимания будет способствовать не только улучшению образовательного процесса, но и укреплению социальной структуры общества в целом. В будущем следует уделить больше внимания внедрению психологических аспектов в образовательные практики, что поможет добиться значительных успехов в воспитании подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи: учебно-методическое пособие. Ярославль: Академия развития, 2019. 224 с
2. Вагин И. Тренинги – это классно! Стратегия проведения психологических тренингов. М.: АСТ, 2005. 256 с.

3. Вергелес Г. И., Конева В. С. Проблема готовности учителя к работе с родителями // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т. 12, № 1. С. 45–52.
4. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Изд – во «Речь», 2007. 256 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2018. № 5. С. 34–42.
6. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева, И. О. Телегина. – [2-е изд.]. СПб.: Питер, 2009. 208 с.
7. Никольский А. В. Психология здоровья. Специфика и пределы адаптивности человека : учебник для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 300 с.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебник для вузов / Р. В. Овчарова. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 465 с
9. Практикум по социально – психологическому тренингу / [под ред. Б.Д. Парыгина]. СПб.: Изд – во Михайлова В. А., 2000. 352 с.
10. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н. Ю. Хрящевой]. СПб.: «Ювента», 1999. 256 с.
11. Пузиков В. Технология ведения тренинга. СПб.: Изд – во Речь, 2007. 224 с.
12. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 457 с.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОГО СЕМЕЙНОГО ПОДХОДА

Болотова Наталья Петровна,
кандидат психологических наук, доцент МПГУ, профессор РАЕ,
член-корреспондент МАНПО
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: psykaf.ok@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации социально-психологического сопровождения воспитания одаренного ребенка с позиций системного семейного подхода. Обосновывается тезис о том, что детская одаренность является не только индивидуальным психологическим феноменом, но и функцией семейной системы, которая может как катализировать, так и блокировать развитие способностей. Анализируются специфические риски дисфункциональных семейных сценариев при воспитании вундеркинда: формирование симбиотической связи (гиперопека), делегирование родительских амбиций, эмоциональное отвержение на фоне высоких ожиданий, ролевая инверсия («ребенок-родитель») и феномен «одинокоего гения». Подчеркивается влияние супружеского холона, sibлинговой подсистемы и расширенной семьи (бабушек, дедушек) на динамику развития таланта. Особое внимание уделяется психоэмоциональному выгоранию родителей, их педагогической неуверенности и искажению детско-родительских отношений под давлением социокультурных стереотипов об «идеальном» ребенке. Представлены конкретные мишени психологической работы: сепарация личности ребенка от его достижений, легализация права на ошибку, снижение уровня перфекционизма у всех членов семьи, а также гармонизация баланса между учебными нагрузками и свободным временем. Описаны критерии эффективности вмешательства: повышение сплоченности семьи без потери гибкости границ, нормализация учебной мотивации ребенка и восстановление адекватной иерархии. Делается

вывод о необходимости смещения фокуса поддержки с изолированной коррекции ребенка на трансформацию всей семейной среды как ключевого условия сохранения психического здоровья одаренных детей и реализации их потенциала.

Ключевые слова: детская одаренность; талантливый ребенок; семейная система; системный семейный подход; детско-родительские отношения; социальная ситуация развития; сепарация.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE UPBRINGING OF A GIFTED CHILD IN A SYSTEMATIC FAMILY APPROACH

Bolotova Natalia Petrovna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at Moscow State University,
Professor at the Russian Academy of Medical Sciences,
Corresponding Member of the MANPO
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: psykaf.ok@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problem of organizing social and psychological support for the upbringing of a gifted child from the perspective of a systematic family approach. The thesis is substantiated that child giftedness is not only an individual psychological phenomenon, but also a function of the family system, which can both catalyze and block the development of abilities. The article analyzes the specific risks of dysfunctional family scenarios in the upbringing of a child prodigy: the formation of a symbiotic bond (hyperprotection), delegation of parental ambitions, emotional rejection against the background of high expectations, role inversion ("child-parent") and the phenomenon of "lonely genius". The influence of marital holon, sibling subsystem and extended family (grandparents) on the dynamics of talent development is emphasized. Special attention is paid to the psycho-emotional burnout of parents, their pedagogical insecurity and the distortion of child-parent relations under the pressure of sociocultural stereotypes about the "ideal" child. The specific goals of psychological work are presented: separating the child's personality from his achievements, legalizing the right to make mistakes, reducing the level of perfectionism among all family members, as well as harmonizing the balance between academic loads and free time. The criteria for the effectiveness of the intervention are described: increasing family cohesion without losing the flexibility of boundaries, normalizing the child's learning motivation and restoring an adequate hierarchy. It is concluded that it is necessary to shift the focus of support from the isolated correction of the child to the transformation of the entire family environment as a key condition for maintaining the mental health of gifted children and realizing their potential.

Keywords: child giftedness; talented child; family system; systemic family approach; child-parent relations; social situation of development; separation;

Семья как малая группа, как система эмоциональных отношений, как социальный институт изучается в социальной психологии, в психологии личности, в социологии. Детско-родительские отношения, типы воспитания являются предметом пристального изучения в возрастной и педагогической психологии. Труды русских философов явились начальным этапом и методологической базой исследования семьи и семейных отношений. В русской философии к данной теме обращались Бердяев Н. А., Ильин И. А., Розанов В. В., Соловьев В. В., Чернышевский Н. Г. и другие авторы.

В отечественной литературе проблема семьи рассматривается в работах Вебера М., Коменского Я. А., Сухомлинского В. А., Черникова А. В.,

Шнейдер Л. Б., Эйдемиллера Э. Г. и других авторов. В зарубежной литературе проблемы рассматриваются в работах Оллпорта Ф., Роджерса К. Г., Сатир В. и других авторов.

Проблемы возрастных особенностей детей рассмотрены в исследованиях Божович Л. И., Дубровиной И. В., Кулагиной И. Ю., Мухиной В. С., Райс Ф., Степанова В. Г. и других. Особенности одарённых детей изучали Богоявленская Д. Б., Бурменская Г. В., Выготский Л. С., Савенков А. И., Слуцкий В. М., Холодная М. А. и другие учёные.

Проблему становления личности ребёнка в семье рассматривают Ананьев Б. Г., Божович Л. И., Голофаст В. Б., Голод С. И., Райнпрехт Х. и другие. Феномен самосознания и «Я-концепции» в отечественной науке изучали Выготский Л. С., Кулагина И. Ю., Леонтьев А. Н., Мясищев В. Н. и др.

Родительство как психологический и социокультурный феномен описывали Винникотт Д., Кон И. С., Макаренко А. С., Овчарова Р. В., Фромм Э., Эльконин Д. Б., Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. и другие авторы. Концептуальные положения о семейных системах разработаны Бертаданфи Л., Боуэном М., Бейкером К., Витакером К., Маданесом К., Хелленгером Б. и другими.

Роль семьи в жизни одарённого ребёнка неизмеримо велика по своей важности и ценности. Ребёнок, проживая в семье, переживает всю гамму чувств и взаимоотношений, изучает мир через семью, в свете семейных отношений. Семья является воспитательным средством для одарённого ребёнка, который нуждается в индивидуальном образовательном маршруте, а от родителей требуется последовательность в воспитательных действиях и в организации ресурсного потенциала ребёнка.

Макаренко А. С. утверждал, что какого бы метода семейного воспитания родители ни придерживались, нужно найти меру, и поэтому родителям её нужно в себе воспитывать. Указывал на то, что собственное поведение родителей и есть форма воспитания. Оно происходит не только тогда, когда родители с ребёнком общаются или поучают, а воспитывают в каждый момент, даже тогда, когда родителей нет дома.

На взаимоотношения в семье, воспитывающей одарённого ребёнка, оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся совокупность материальных и культурных условий, существующих в обществе. Это определяет межличностные отношения в обществе, коллективе, семье. Действия и проявления внутренних факторов наблюдаются на уровне межличностных отношений через реализацию взаимных ожиданий, их внутренней удовлетворённости и процессом взаимоотношений. К внутренним факторам, способствующим успешной деятельности семьи, относятся индивидуальные психологические особенности семейных партнёров: интеллектуальные, характерологические и социально-психологические особенности родителей.

Каптерев П. Ф. дал комплексное обоснование форм и методов воспитания ребёнка, настаивая на неразрывной связи семейного и общественного воспитания. Воспитательное воздействие семьи на детей оказывается наиболее эффективным при наличии определённых условий.

1. Авторитет и личный пример родителей. Под авторитетом следует понимать глубокое уважение детьми родителей, добровольное и сознательное выполнение их требований, стремление подражать им во всём и прислушиваться к их советам. На авторитете основана вся сила педагогического влияния родителей на детей.

2. Педагогический такт родителей. Авторитет родителей поддерживается их педагогическим тактом. Педагогический такт – это хорошо развитое чувство меры в обращении с детьми. Он выражается в умении найти наиболее близкий путь к чувствам и сознанию детей, выбрать эффективные воспитательные меры воздействия на их личность, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, конкретные условия и обстоятельства. Он предполагает соблюдение равновесия в любви и строгости, знание действительных мотивов поступков детей, верное соотношение требовательности с уважением к достоинству личности ребёнка.

3. Культура быта в семье. В понятие культурного быта включаются правильные взаимоотношения между членами семьи, уважение друг друга, а также разумная организация всей жизни семьи. При этом дети учатся самостоятельно рассуждать и оценивать факты и явления, а родители передают им жизненный опыт, помогают утвердиться в правильном суждении и ненавязчиво направляют их мысли. На воспитание детей в семье влияют и внешние условия: культура домашней обстановки, соблюдение гигиенических, общекультурных и эстетических требований.

4. Знание возрастных и индивидуальных особенностей детей. Знание особенностей детей позволяет родителям научиться правильно обращаться с ними, повышает ответственность за их воспитание и обеспечивает единство и последовательность в требованиях к детям со стороны всех членов семьи.

В развитии семейных отношений значимость приобретают жизненные позиции семейных партнёров: внутренний контроль – внешний контроль; эгоизм – альтруизм; ориентация на общественные нормы – на себя; принятие противоречий – непринятие противоречий; чувство собственного достоинства – неверие в себя.

Роджерс К. Г. рассматривает семейные отношения как возможность развития всех членов семьи, и особую роль в семье отводил совместному переживанию радости, терпимости членов семьи друг к другу. Он выделил положительные характеристики благополучных семей. К ним относятся: преданность и сотрудничество, общение, открытое самовыражение, гибкость отношений, самостоятельность.

Сатир В. рассматривает два типа семей: зрелую и проблемную. В зрелой семье каждый живёт своей неповторимой жизнью, но имеет много общего в построении отношений друг с другом. В зрелой семье можно получить поддержку, положительные эмоции, отдых. В ней есть последовательность, логика действий, простота, открытость, желание понять, помочь, есть уважение и любовь. Люди из зрелых семей чувствуют себя защищёнными, уважаемыми и любимыми. Они свободны, спокойны, умиротворены. В таких семьях принято прикасаться друг к другу и выражать свои чувства любви и привязанности, конструктивно решать разногласия или конфликты. Наблюдается искренность, дела со словами не расходятся и не несут двойные послылы. Родители зрелых семей знают, что любой ребёнок – это дар, ценность.

Проблемная семья – напряжённая, дискомфортная, холодная в отношениях, так как каждому члену семьи одиноко, грустно и тоскливо, хотя может демонстрироваться вежливость и предупредительность. Страдания можно наблюдать по невербальным признакам: по выражению глаз, лица, положения тела. Лица могут быть печальными, мрачными, незэмоциональными, напоминающими маски, отстранёнными. Сатир В. считает, что это связано с блокировкой источников жизни. В подобных семьях наблюдаются назидание, контроль, отсутствие дружеской беседы, совместного времяпровождения. Члены семьи либо конфликтуют друг с другом и этим пытаются обозначить общность совместной жизни, либо задерживаются на работе. Сатир В. полагает, что семейная жизнь – самый трудный вид деятельности в мире, а отношения в семье – это совместная деятельность двух организаций на единый результат [7].

Психические нарушения детей находятся во взаимосвязи с семейными проблемами, такими как супружеские раздоры, конфликты родителей, невроз матери и т.п. [1].

Анализируя подходы специалистов к рассмотрению семьи, выявляются следующие блоки:

– *Семья как основа безопасности.*

Привязанности снижают чувства тревоги, которые возникают в новых или стрессовых ситуациях. Семья обеспечивает базисное чувство безопасности при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования. Близкие люди являются источником утешения в моменты переживаний.

– *Модели родительского поведения.*

Дети всегда перенимают поведение родителей, людей, которые находятся рядом, с которыми находятся в близком контакте. Это является выражением способа принадлежности к своей семье и одним из способов идентификации. Таким образом, дети учатся и закрепляют способы поведения.

– *Семья и приобретение жизненного опыта.*

Влияние родителей на детей и подростков крайне велико. Они являются необходимым источником знаний, общего кругозора. Это происходит в

общении, в совместном времяпрепровождении в лесу, на прогулке, в библиотеке и так далее. Именно в семье ребёнок получает знания об окружающем мире, а при высоком культурном и образовательном уровне родителей получает культуру на всю жизнь, что поможет в будущем справляться с разными жизненными ситуациями, радоваться своим интересам, успехам; в адаптации к новой обстановке, в переменах они не будут пугаться.

– *Дисциплина и формирование поведения.*

Родители влияют, поощряя или порицая поведение ребёнка. Авторы выделяют пять видов власти, характеризующих отношения между ребёнком и родителем. Власть авторитета – уважение одного из родителей, он образец для подражания. Власть вознаграждения – за положительное поведение родители вознаграждают, за провинность – наказывают. Власть принуждения – жёсткий контроль над поведением ребёнка, каждый проступок наказывается либо угрозой, либо физически. Власть эксперта – предполагает компетентность родителей в любой деятельности. Власть правила – правила должны выполняться в любом случае и в любой ситуации; носителем и истолкователем правил являются родители.

– *Общение в семье.*

Общение в семье позволяет выработать одарённому ребёнку собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Развитие обеспечивается чёткостью и ясностью общения в семье. Даже самые сдержанные родители несут для ребёнка информацию о стиле отношений между собой. Стиль отношений родителей между собой информирует его о моральной, психосексуальной части. Забота друг о друге, прикосновения, объятия, поцелуи – все эти проявления ребёнок усваивает в семье.

Семья является сложным образованием, которое имеет четыре характеристики: семья – малая социальная группа общества; семья – важнейшая форма организации личного быта; семья – супружеский союз; семья – многосторонние отношения супругов с родственниками: родителями, братьями и сёстрами, дедушками и бабушками, и другими, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Столин В. В. обратил внимание на многогранность взаимодействий в семейных отношениях. Он пишет, что семья – это открытая система, подверженная внешним воздействиям. Она должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия.

Л. Хьелл и Д. Зиглер включают набор факторов, которые так или иначе структурируют время и содержание жизнедеятельности семьи, могут увеличивать стресс и тревогу в семье или успокоить и снизить напряжение. К ним относятся:

1. *Родственники со стороны мужа и со стороны жены.*

Это воздействие может быть организационным – родственники дают или

берут материальную помощь, помогают по хозяйству, с детьми или сами нуждаются в помощи, требуют регулярных посещений или нет и т. д. Кроме этого, оно может быть психологическим. Например, общение с родственниками может увеличивать или уменьшать напряжение и тревогу в семье.

2. *Работа, коллеги, начальники.*

Воздействие этого фактора разнообразно. Работа определяет время пребывания всех членов семьи вместе, материальный уровень жизни семьи, а в некоторых случаях – круг ее общения. Все это сопровождается определенной динамикой тревоги и напряжения в семейной системе.

3. *Воспитатели детских садов, школьные учителя, соседи, друзья.*

Воспитатели и учителя могут влиять на времяпрепровождение и самочувствие семьи. Ежедневные сообщения о плохом поведении ребенка, о выполнении домашних заданий, которые порой необходимо выполнять всем вместе, являются стрессорами для семьи.

Мы рассматриваем разного рода трудности, которые влияют на взаимоотношения в семье. К ним относятся экономические проблемы, неизвестность и неуверенность перед будущим, нестабильность здоровья, которые всегда рожают тревогу. В семье, где есть «перевернутая» иерархия и где формирующемуся ребенку позволяют принимать решения, она часто психологически неустойчива. В ней могут наблюдаться страхи и их следствие – неврозы, невротические реакции.

В российской семье проживают несколько поколений вместе. В связи с этим содержатся разные и часто противоречивые ценностные ориентации, различные критерии оценок жизненных явлений, идеалов, точек зрения, убеждений. В такой семье один и тот же человек может выполнять функцию воспитателя и воспитуемого. Это рождает противоречия у ребенка, которые могут вызвать проблемы в психологическом здоровье.

Таким образом, семья является системно-функциональным объединением эмоционально значимых людей на основе супружества, родства и родительства.

Рассмотрим понятие родительства в воспитании одаренного ребенка.

Практически каждый человек становится родителем, и качество воспитания, семейного взаимодействия зависит от состояния родительства. С появлением ребенка в семье супруги сознательно или неосознанно приобретают новую роль – родителей. Принятие родительской роли происходит раз и навсегда. Биологическая способность не всегда совпадает с психологической готовностью к родительству. Готовность, осознание себя родителем и способы реализации родительства со своим супругом или супругой формируются под влиянием самых разнообразных факторов [5].

Неоценимый вклад в науку внес Я.А. Коменский, который большую роль уделял воспитанию родителей. Его великий труд «Великая дидактика» служит основой для понимания качественного родительства.

Б. Хеллингер указывает на «порядки любви», под которыми понимается семейная иерархия, то есть что семью создали супруги раньше, чем в ней появился ребенок, а значит, и в семейной иерархии, в родительско-детской структуре, по положению ребенок находится ниже, чем его родители [4].

Пример 1.

Семья из трех человек: отец, мать, сын 8 лет. На прием к психологу пришли родители по причине негативного характера их одаренного ребенка.

Мальчик всегда опережал в своем развитии сверстников, в дошкольном возрасте легко справлялся с трудными заданиями на развивающих занятиях, в школу пошел с шести лет, и в начале первого класса его перевели во второй класс. Он отлично учился по индивидуальной, более сложной программе, чем его сверстники. Проблема в том, что сын вызывающе и строго общается с родителями, как будто они его дети, а не он их сын. На консультации психолога мама очень робко и растерянно говорит о детско-родительской проблеме, как будто извиняется перед сыном за то, что они вынуждены были прийти к психологу. Мальчик строго посмотрел на мать и также строго и «сухо» сказал ей: «Придем домой, поговорим!».

Мы видим пример перевернутой иерархии и размытых границ. Это происходит тогда, когда сами родители позволяют ребенку быть выше родительского статуса, ставят его на «пьедестал», умиляются и восхваляют его способности и одаренность, пасуют перед его поведением. В этом наблюдается родительская незрелость и несостоятельность.

Мы разделяем точку зрения о том, что родительство играет значительную роль в жизни конкретной личности и что на протяжении всей жизни родитель остается значимой фигурой для индивида. Родительство включает феномены отцовства и материнства, но не сводится к их пустой совокупности. Феномен отцовства изучали И. С. Кон, В. А. Сухомлинский, К. Витакер и другие авторы. Проблемы феномена материнства изучали А. Я. Варга, Д. Винникотт и другие.

Исключительно важную роль в семейном воспитании и обучении дошкольного и раннего школьного возраста отводил матери К.Д. Ушинский. Он писал, что мать ближе к детям, проявляет непрестанную заботу о них со дня рождения, лучше понимает их индивидуальные особенности; если она не занята на работе вне дома, то имеет больше возможностей в процессе повседневной жизни влиять на детей в желательном направлении. Воспитательной деятельности матери К.Д. Ушинский придавал общественное значение. Являясь воспитательницей своих детей, она тем самым становится воспитательницей народа. Из этого, говорил Ушинский, «вытекает сама собой необходимость полного всестороннего образования для женщины уже, так сказать, не для одного семейного обихода, но имея в виду высокую цель – ввести в жизнь народа результаты науки, искусства и поэзии».

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис в своих исследованиях пришли к выводу о том, что в основе формирования личностных качеств ребенка лежат

характерологические особенности родителей. Наше исследование показало, что тревожность матери формирует тревожность у ребенка, а одиночество матери развивает у ребенка низкую самооценку [6].

Психологическая работа с родителями – сложное направление. Часто родители сомневаются в своей компетенции, обвиняя в случае затруднений в детско-родительских отношениях школу и общество. Трудно признать ошибочность своих чувств, мыслей и действий. Внутри семьи неравномерно распределяется воспитательная активность. В основном воспитанием занимается мать, и постольку-поскольку отец. В связи с этим, как итог, нет системного воспитательного воздействия. Таким образом, родители для ребенка не выступают единым целым.

По мнению Э. Фромма, родители дают жизнь, но они же могут ее забрать или сделать невыносимой: родители способны на чудеса любви, и никто не может причинить такого вреда, как они. Родитель для ребенка одновременно таит в себе и целительные силы, и болезнетворную опасность. Полноценность присутствия взрослого в мире ребенка и качество его жизненной позиции определяют влияние взрослого на ребенка [5].

В. А. Сухомлинский писал, что тонкость ощущений человека, эмоциональная восприимчивость, впечатлительность, чуткость, чувствительность, сопереживание, проникновение в духовный мир другого человека постигается прежде всего в семье.

Австрийский педагог-психолог Х. Райнпрехт считает основной силой, без которой невозможно воспитание и формирование личности, любовь. Любовь находится в начале и в конце воспитания. Счастливого детства хватает на всю жизнь. Любовь наполняет внутренними защитными силами против всего. Родителям необходимо воспитание любовью и привязанностью, принятие своего ребенка, что позволит ему выдержать моральные и физические трудности, в том числе связанные с особенностями здоровья.

Любить ребенка – значит принимать его таким, какой он есть. Только в семье ребенок может познать тот образ жизни, который разовьет его морально и физически. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание. Позитивная гамма чувств может стать как позитивным, так и негативным фактором воспитания.

З. Фрейд и А. Адлер рассматривали проблемы взрослых людей с учетом особенностей их взаимоотношений в родительской семье, места ребенка в ней. Часто родители повторяют семейный сценарий своих родителей, повторяют методы воспитания, которые применяли их родители по отношению к ним самим.

Работа с семьей в системном подходе включает понятие «семейная реконструкция», то есть направление работы с членами семейной системы для интеграции личного опыта из родительской семьи и семейной истории в реальной собственной семье [2].

Реконструкция позволяет переработать опыт, полученный в родительской семье, в том числе травматичный, дает возможность освободиться от негативного прошлого опыта, раскрыть ресурсы для гармоничных взаимоотношений в системе семьи. Реконструкция включает в себя диагностику и коррекцию таких параметров, как семейная история, правила, мифы и другие.

Семейная история включает в себя историю прародителей, опыт прежних браков и связей, которые привносит человек в свою нынешнюю семью. Из своей родительской семьи часто воспроизводятся стереотипы и особенности взаимодействия, правила и мифы, ожидания и потребности.

Семейные правила включают распределение семейных ролей и функций, определенную иерархию в семейной системе, гласную или негласную договоренность, границы дозволенного и запретного.

Семейные мифы включают идеи, образы, знание, историю или идеологию, которые объединяют систему семьи. Мифы определяют поведение членов семьи, нормы внешнего и внутреннего взаимодействия, в особенности при переживании семьей кризисных ситуаций, при изменении состава семьи, границ и условий существования семьи [3].

Пример 2. Семья состоит из трех человек: отец, мать и дочь 13 лет. Оба родителя, одаренные интеллектуально, обучаясь в школе, имели отличную академическую успешность и закончили ее с отличным аттестатом. Легко поступили учиться на экономический факультет в ведущий университет России (МГУ им. М.В. Ломоносова), который они также блестяще закончили и стали высококлассными специалистами в области экономики, открыв свое частное предприятие. Предполагая, что единственная дочь обязательно унаследует их генетику, будет такой же интеллектуально одаренной и успешной в учебе, родители оформили дочку в школу с уклоном иностранного языка. Девочке было очень сложно учиться, она постоянно была в списке отстающих учениц. Родители ее порицали, ругали, наказывали, считали, что она ленива, недостаточно уделяет времени учебе, отчего девочка все больше и больше отстранялась от родителей, а позднее и вовсе перестала общаться со сверстниками и родителями, перестала улыбаться. С этой проблемой родители пришли на прием к психологу. Работа была направлена на осознание родителями интеллектуальных возможностей ребенка, на понимание того, что не всегда ребенок может унаследовать генетику родителей; на эмоциональное принятие своего ребенка с посредственными интеллектуальными данными; на решение перехода в обычное образовательное учреждение; на гармонизацию детско-родительских взаимоотношений.

Особую значимость в психокоррекционной работе с семьями, для функционирования гармоничных внутрисемейных взаимоотношений и формирования правильного семейного воспитания, оптимального для развития ребенка, имеют организационно-методические условия. Организационно-методические условия:

1. *Наличие полного состава семьи в психокоррекционной работе:* Проведение системной семейной психотерапии требует обязательно полного состава семьи, на добровольной основе, с включения каждого члена семьи в коррекционный процесс.

2. *Общие направления работы:*

- Информационно-аналитическое направление включает сбор информации о системе семьи, как от самих членов семьи, так и от специалистов, их обслуживающих (врачей, педагогов и т.д.), и системный анализ всей полученной информации.

- Просветительно-профилактическое направление, для повышения компетентности родителей, самосознания детей/подростков и родителей проводится в виде бесед и консультаций, в виде тематических лекционных занятий, рекомендаций на информационных стендах, обращения к литературным источникам.

- Психокоррекционное направление включает интегративную практическую работу с семьями, с комплексным применением психолого-педагогических и психотерапевтических методов и приемов, что позволяет учитывать и устранять различные дисфункции и дисгармонии в семейной системе.

- Итогово-обобщающее направление включает общий анализ психокоррекционной работы, с учетом обратной связи и последующих отсроченных сессий.

3. *Специальные направления работы:*

- *Коррекция детско-родительских отношений* предполагает работу как с ребенком, так и с его родителями. Она позволяет устанавливать позитивные детско-родительские отношения, «принимать» родителям своего ребенка/подростка и объективно к нему относиться.

- *Коррекция супружеских отношений* предполагает вмешательство и коррекционный процесс в супружеской диаде: досуг, совместное времяпрепровождение, личную и интимную сферу. Подобная работа «реанимирует» и устанавливает гармоничные отношения между супругами.

- *Коррекция межпоколенных отношений* предполагает психокоррекционную работу с расширенной семьей, включающую прародителей, так как во многих российских семьях проживают одновременно несколько поколений. Психокоррекционная работа межпоколенных отношений реконструирует межличностные отношения.

4. *Формы работы (состав рабочей группы):*

- Групповая – ядерная семья (родители-ребенок/подросток); расширенная семья (родители-ребенок/подросток-прародители).

- Подгрупповая – диада (мать-ребенок, отец-ребенок/подросток, прародитель и ребенок/подросток и др.); триада (мать-отец-ребенок/подросток; мать-подросток-прародитель и др.) и т.д.

- Индивидуальная – с отдельными членами семьи, но в рамках системного подхода.

5. *Методы работы:*

- Интегративный характер психокоррекционных мероприятий позволяет эффективное и качественное их осуществление.

6. *Частота психокоррекционных мероприятий:*

- Системная семейная психотерапия предполагает не одну консультативную встречу, а несколько встреч, так как система семьи имеет более продолжительное время для ее изменений и закрепления, нежели работа индивидуальная, только с одним клиентом/пациентом.

7. *Работа с параметрами семейной системы:*

Необходимо рассматривать параметры семьи: границы, коалиции, иерархии, конфликты, привязанности, правила, мифы, ресурсы и другие [1].

Общие рекомендации для родителей

- радуйтесь вашему ребенку/подростку, чаще называйте его по имени; разговаривайте с ребенком заботливым и ободряющим тоном;
- когда ребенок с вами разговаривает, слушайте его внимательно, не перебивая; установите четкие и определенные требования к ребенку, но не устанавливайте множество правил, иначе он перестанет на них реагировать;
- не делайте постоянных замечаний ребенку, не стыдите его по любому поводу, не критикуйте его часто, особенно в присутствии других людей;
- будьте терпеливы и последовательны в наказаниях ребенка, наказание должно быть за конкретные поступки без унижения, с гибкой системой поощрений и наказаний;
- говорите четко и ясно, объяснения и инструкции должны быть короткими, четкими, простыми и понятными;
- обучайте ребенка опознаванию собственного эмоционального состояния и приемлемым способам выражения гнева;
- расширяйте поведенческую амплитуду ребенка и обучайте выработке навыков реагирования в конфликтных ситуациях;
- поощряйте ребенка за его интересы, любознательность, старайтесь сами проявить интерес к тому, что ему нравится, что для него важно;
- чаще хвалите ребенка за реальные достижения с использованием тактильного контакта (прикосновения, поглаживания и др.), зрительного контакта (смотрите в глаза доброжелательным взглядом);
- поощряйте коммуникации ребенка с другими детьми, создавайте ситуации общения со сверстниками; заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые впечатления и вместе с ним их обсуждайте;
- старайтесь, чтобы ребенок имел обязательства в семье, по дому, вместе с вами занимался совместной деятельностью, не требуйте того, что он не в состоянии выполнить, старайтесь предвидеть возможные сложности и помогите их преодолеть;

- применяйте юмор, не теряйте чувство юмора; не ожидайте от ребенка понимания ваших чувств, правил, рассуждений и объяснений;
- не сравнивайте ребенка с другими детьми, сестрой или братом, соседом, одноклассником и другими;
- не проявляйте повышенной тревоги из-за временного изменения ребенка, не демонстрируйте беспокойство и сомнение, не драматизируйте уже имеющиеся затруднения;
- учите ребенка брать ответственность на себя, предоставляйте возможность выбора;
- советуйтесь со специалистами, посещайте консультации педагога-психолога, читайте литературу по вопросам педагогики и психологии;
- старайтесь быть примером спокойного, уверенного, гибкого и контактного поведения с окружающими людьми, способного к переменам.

Гордон Г. пишет, что семья должна научить ребенка быть самостоятельным, нести ответственность за свои решения.

Для того, чтобы семья формировала у одаренного ребенка необходимые качества для успешного жизненного пути и позитивного отношения к ней, она сама должна быть гармоничной и ориентированной на развитие.

Гармоничная семья способна строить отношения гибко, бесконфликтно, что положительно сказывается на развитии и формировании ребенка. Терпение, организованность и выдержка – это главные условия воспитания одаренного ребенка в семье [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова Н.П. Предпосылки и перспективы в работе с семьей в системном подходе: системная семейная психотерапия. М. МПГУ 2016.
2. Боуэн М. Теория семейных систем: основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2008.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс /А.Я. Варга – СПб.: - Речь. 2001.
4. Хеллингер Б. Порядки любви. Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. М. Изд. Института психотерапии. 2001.
5. Фромм Э. Азбука для родителей. Екатеринбург. АРД ЛТД.1996.
6. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. СПб.: Питер. 1999.
7. Satir, V. (1986): Familienrekonstruktion. Lehrfilm der Videocooperative Ruhr, Kielstr. 10, 44145 Dortmund.

УДК 159.9.072

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768> SPIN-код 2704-0840

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ КАК УСЛОВИЕ
ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Васягина Наталия Николаевна,
доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Российская Федерация,
e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Субботина Наталья Ивановна,
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии
образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Российская Федерация,
e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Аннотация. Во многих странах мира, в т.ч. в России суицид входит в тройку ведущих причин подростковой смертности, а на каждый завершённый суицид, приходится десятки попыток совершения суицидальных действий. В этой связи, превенция суицидальных рисков становится одним из важнейших направлений профилактической работы в системе образования.

В настоящее время в психологической науке происходит переосмысление феноменологии суицидального поведения, ряд клинических исследований показывают, что все чаще встречаются случаи, когда респонденты, не имеющие рисков развития суицидального поведения, совершают суицид, и, наоборот, имеющие риски, не предпринимают попыток совершения самоубийства. Очевидно, при оценке риска суицидального поведения нельзя ограничиваться учетом только суицидогенных факторов. Важно учитывать, что выбор обучающимися стратегии поведения в сложной ситуации зависит от наличия или отсутствия у них факторов защиты, среди которых важная роль, по нашему мнению, отводится личностным ресурсам.

Целью настоящей работы является обоснование взаимосвязи суицидального поведения и личностных ресурсов и эмпирическая проверка гипотезы о том, что развитие личностных ресурсов является условием профилактики суицидального поведения обучающихся. В исследовании приняли участие 180 респондентов - обучающихся в общеобразовательных организациях, в т.ч. 22 обучающихся совершивших суицид и 38 обучающихся совершивших суицидальную попытку.

Полученные в исследовании результаты показали, что обучающие совершившие суицид или его попытку отличаются от нормотипичных обучающихся выраженностью внешних и внутренних ресурсов, а уязвимость обучающихся значительно повышается при снижении личностных (внутренних) ресурсов. Системообразующими личностными ресурсами обучающихся являются жизнестойкость, эмоциональный интеллект и оптимизм, при этом сквозное влияние на отдельные факторы риска и суицидальное поведение в целом, оказывает жизнестойкость. Реализованная с обучающимися программа «Сегодня про счастливое завтра», направленная на развитие их личностных ресурсов, убедительно доказывает, что развивая личностные ресурсы обучающихся можно как профилировать появление суицидального поведения, так и нивелировать его проявления, а следовательно, развитие у обучающихся личностных ресурсов является условием профилактики суицидального поведения.

Основываясь на полученных в исследовании данных можно утверждать, что в основу профилактики суицидального поведения обучающихся должен быть положен ресурсный подход, а сама профилактическая работа в первую очередь должна быть направлена на развитие ресурсов обучающихся, усилении факторов их защиты, помогающих противостоять различным негативным жизненным обстоятельствам.

Ключевые слова: личностные ресурсы, ресурсный подход, суицидальное поведение обучающихся, профилактика.

THE DEVELOPMENT OF PERSONAL RESOURCES AS A CONDITION FOR THE PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR OF STUDENTS

Natalia Nikolaevna Vasyagina,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Educational Psychology,
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation,
e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Natalia Ivanovna Subbotina,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Educational
Psychology, Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation,
e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Abstract. In many countries of the world, including Russia, suicide is one of the three leading causes of adolescent mortality, and for every completed suicide, there are dozens of suicide attempts. In this regard, the prevention of suicide risks is becoming one of the most important areas of preventive work in the education system.

Currently, psychological science is rethinking the phenomenology of suicidal behavior. A number of clinical studies show that there are increasingly cases when respondents who do not have risks of developing suicidal behavior commit suicide, and, conversely, those who have risks do not attempt suicide. Obviously, when assessing the risk of suicidal behavior, one cannot limit oneself to taking into account only suicidal factors. It is important to take into account that students' choice of a behavior strategy in a difficult situation depends on the presence or absence of protective factors, among which, in our opinion, personal resources play an important role.

The purpose of this work is to substantiate the relationship between suicidal behavior and personal resources and to empirically test the hypothesis that the development of personal resources is a condition for the prevention of suicidal behavior in students. The study involved 180 respondents studying in general education institutions, including 22 students who committed suicide and 38 students who attempted suicide.

The results obtained in the study showed that students who have committed suicide or attempted suicide differ from normotypic students in the severity of external and internal resources, and the vulnerability of students increases significantly with a decrease in personal (internal) resources. The backbone personal resources of students are resilience, emotional intelligence and optimism, while resilience has a cross-cutting effect on individual risk factors and suicidal behavior in general. The program "Today about a happy Tomorrow" implemented with students, aimed at developing their personal resources, convincingly proves that developing students' personal resources can both prevent the appearance of suicidal behavior and neutralize its manifestations, and therefore, the development of students' personal resources is a condition for the prevention of suicidal behavior.

Based on the data obtained in the study, it can be argued that the prevention of suicidal behavior of students should be based on a resource approach, and preventive work itself should primarily be aimed at developing students' resources, strengthening their protection factors that help to withstand various negative life circumstances.

Keywords: personal resources, resource approach, suicidal behavior of students, prevention.

Динамичное развитие современного общества, характеризующееся процессами глобализации и цифровизации, способствует изменению качества жизни и расширению личной свободы человека. Однако, оборотной стороной

названных процессов является повышение интенсивности жизни, рост социальной неопределенности и напряженности, повышение рисков уязвимости и незащищенности, что влечет за собой увеличение числа аутодеструкций, в том числе суицидальных попыток и завершенных суицидов.

Ежегодно около 800 000 человек заканчивают жизнь самоубийством, во многих странах мира суицид входит в тройку ведущих причин подростковой смертности [19; 20]. Россия не является исключением – по данным Федеральной службы государственной статистики, количество подростковых суицидов остается стабильно высоким. При этом возраст суицидентов за последние пять лет значительно снизился – суицид стал частым событием среди обучающихся общеобразовательных организаций, а на каждый завершённый суицид, по статистике, приходится десятки попыток совершения суицидальных действий. В этой связи, превенция суицидальных рисков становится одним из важнейших направлений профилактической работы в системе образования [15].

Особую актуальность приобретают вопросы осмысления феноменологии суицидального поведения обучающихся, факторов, обуславливающих его развитие с учетом современной социальной ситуации развития детей и подростков, позволяющих осуществлять раннее выявление обучающихся «группы риска», проектировать индивидуальные траектории оказания им психологической помощи, выстраивать системную комплексную работу превенции суицидального поведения обучающихся в условиях образовательной организации [18].

Степень разработанности проблемы.

Проблема суицидального поведения достаточно давно находится в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных ученых. Родоначальником научного рассмотрения данной проблематики является французский социолог Э. Дюркгейм, который в 1897 году в работе «Самоубийство» описал суицид как социальное явление, обусловленное влиянием на человека социальных факторов.

Психологические исследования суицидального поведения берут свое начало от работ З. Фрейда, который, связывал суицидальное поведение с присущим каждому человеку инстинктом влечения к смерти, разрушению (Танатос). Развивая идею о внутренних источниках суицидального поведения А. Адлер и К. Г. Юнг, связывали феномен самоубийства с психологическим неблагополучием и нарушением психического развития человека. В более поздних работах психоаналитиков предпринимается попытка учета социальных и психологических факторов в развитии суицидального поведения, что позволило рассматривать его как результат нарушений во взаимодействии человека с окружающей действительностью, с самим собой и другими людьми (Э. Фромм).

Достаточно большое внимание проблеме суицидального поведения уделяется представителями гуманистического направления, которые связывают

суицид прежде всего с утратой смысла жизни (К.Роджерс, В.Франкл), а также отмечали роль тревоги и эмоциональных расстройств в принятии решения совершить суицид (Г. Грузман).

Заложенные в XIX веке традиции рассматривать суицидальное поведение как явление, обусловленное конфликтом между социальными и психологическими причинами, получают развитие в трудах ученых XX века. Например, социально обусловленные факторы риска в своих работах исследовали Л. Гоулд, Дж. Брэдбери, Т. Дайц, П. Стерн, психологические – Л. Кларк, Дж. Шорт, Дж. Флинн, Р. Хит, Э. Воган. Исследованиям рисков негативного влияния научно-технического прогресса на благополучие человека и развития суицидального поведения посвящены труды У. Бека, Э. Гидденса, Н. Лумана, К. Лау и др.

В российской науке изучению суицидального поведения также посвящены труды многих выдающихся ученых, развивавших различные подходы к пониманию феномена суицида. Самоубийство как проблему, обусловленную психическими и генетическими заболеваниями, рассматривали такие психиатры как В. М. Бехтерев, П. Б. Ганнушкин, И. О. Зубов, П. Г. Розанов, И. А. Сикорский, с аддикциями как причиной развития суицидального поведения проблему суицида связывали современные российские исследователи А. В. Немцов, Д. И. Шустов, Л. С. Рычкова, В. М. Школьников. Изучению собственно феномена самоубийств посвящены работы Д. Родина, Я. И. Гилянского, К. Горина, И. Краснопольской, И. Б. Орловой, И. П. Павловой, С. Пьянкова, Г. М. Сейчана, И. Хансиваровой [9].

С точки зрения социологического анализа причины суицидального поведения раскрыты в трудах Г. Белоглазова, Л. И. Постоваловой, Г. Румянцевой, а региональные и этнические особенности распространения самоубийств – в работах С. Смилович, Р. Валиахметов, Р. Мухамадиева, Г. Хилажева. В. С. Ефремов при изучении системообразующих составляющих суицидального поведения сформулировал принцип многоосевой диагностики посредством оценки влияния этнокультуральных, средовых факторов, а также состояния суицидента в период времени, предшествующего покушению на самоубийство, что во многом явилось результатом обобщения различных научных подходов и определило развитие новых взглядов к исследованию суицидального поведения.

Такие ученые как А. Г. Амбрумова, П. Донских, Ц. Короленко, В. Тихоненко, Н. Дмитриева, Ю. Р. Вагин, Л. Трегубов, Е. Ушакова, Г. Старшенбаум, В. Войцех – суицидальное поведение рассматривают как дезадаптацию, возникающую вследствие социального конфликта. При этом в работах А. Г. Амбрумовой и В. А. Тихоненко особое внимание уделено особенностям суицидального поведения с точки зрения степени желаемости смерти и психологического смысла суицида для личности [2], тогда как Ю. В. Вагин, Е. В. Змановская, В. Т. Кондрашенко и др. рассматривают

суицидальное поведение как вид девиантного [4]. О. Бойко, А. А. Колмаков, Н. И. Назарова вносят уточнение в понимание механизмов развития суицидальных тенденций с точки зрения гендерных различий [11]. В контексте современных подходов к изучению суицидального поведения представлены теории И. Шленева, Н. Е. Марковой, Е. А. Золотова, раскрывающие специфику влияния интернета и средств массовой информации на развитие суицидального поведения как одного из внешних средовых факторов, определяющих современное течение жизни [10]. Данные факторы с точки зрения И. Бойко, С. Игошкиной являются предпосылками суицидального поведения.

В настоящее время в психологической науке происходит переосмысление факторов суицидального риска [3]. Ряд клинических исследований показывает, что не редки случаи, когда пациенты, не имеющие рисков развития суицидального поведения, тем не менее совершали суицид, и, наоборот, пациенты, имеющие риски, в период наблюдения не предпринимали попыток совершения самоубийства [21].

Сравнительный анализ про- и антисуицидальных личностных факторов у нормотипичных молодых людей и у проходящих психиатрическое обследование после попытки самоубийства, показал, что «при оценке риска суицидального поведения нельзя ограничиваться односторонним учетом только суицидогенных факторов» [17]. В частности, в обеих группах были обнаружены суицидогенные личностные факторы, которые в группе суицидального риска вышли на первый план, а в группе сравнения их факторная нагрузка оказалась ниже, чем у антисоциальных особенностей самоотношения и защитных механизмов [14].

Аналогичные данные мы находим в работах А. Г. Амбрумовой и В. А. Тихоненко, которые пишут о том, что чем большим количеством действующих антисуицидальных факторов обладает субъект, тем прочнее его антисуицидальный барьер, и тем менее вероятна реализация суицидальных тенденций, и наоборот [1; 7].

Таким образом можно предположить, что от наличия или отсутствия факторов защиты зависит, какую стратегию поведения в сложной ситуации выбирает обучающийся.

Обратившись к рассмотрению антисуицидальных факторов и их представленности в современной исследовательской повестке, мы приходим к выводу, что в преобладающем большинстве исследований (Л. А. Александрова, В. А. Бодров, С. Н. Алексеенко, Н. Е. Водопьянова, Т. В. Володина, Д. А. Леонтьев, А. Г. Маклаков, К. Муздыбаев, и др.) они рассматриваются как ресурсы личности, помогающие преодолевать стресс и сложные жизненные ситуации [13].

Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие ресурсов личности раскрыто в определении Н. Е. Водопьяновой, которая определяет личностные ресурсы как совокупность внутренних и внешних факторов, позволяющих формировать и поддерживать психологическую устойчивость в стрессогенных

ситуациях, сохраняя высокий уровень благополучия как социального, так и психологического.

Выделяют внешние (средовые, социальные) и внутренние (личностные, психологические) ресурсы. Наиболее значимым внешним ресурсом для обучающегося является его ближайшее окружение – родители, родственники, друзья, знакомые, педагоги, тренеры, специалисты образовательных организаций – люди, которые постоянно присутствуют в жизни обучающегося. В отличие от внешних ресурсов, внутренние (психологические, личностные) ресурсы принадлежат самому человеку и выступают системными характеристиками личности, обеспечивающими возможность преодолевать трудные жизненные ситуации (А. В. Лаврик, Т. Г. Пушкарева, Р. И. Суннатова, О. А. Ульянина), сохраняя достаточный уровень психологического благополучия (Ю. В. Смык, Л. Б. Шнейдер, E. Diener, F. Fujita) [12].

Спектр психологических характеристик, которые в современной психологии рассматриваются в качестве личностных ресурсов, весьма неоднороден и широк, некоторые из них стали предметом отдельных исследований отечественных и зарубежных ученых. Наибольшую популярность среди них приобрели такие личностные ресурсы как жизнестойкость (К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенкова, Е. В. Евсеенкова, С. В. Книжникова, Н. О. Леоненко, Д. А. Деонтьев, И. С. Морозова, L. Sandra, J. Muqtadir), эмоциональный интеллект (М. В. Белоусова, О. Б. Нестеренко, М. В. Федоренко, Т. В. Четырчинская), резилентность (Д. А. Леонтьев, А. Г. Маклаков, Б. С. Положий, G. A. Bonnano, M. Rutter), locus контроля (Р. И. Суннатова), оптимизм (Л. В. Куликов М. Е. Р. Seligman), самоэффективность (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Т. П. Жарикова), субъективная витальность (О. О. Андронникова, Г. С. Банников, О. В. Вихристюк), субъективное благополучие: удовлетворенность жизнью, ощущение счастья (О. М. Бойко, О. Ю. Воронцова С. Н. Ениколопов, Т. Ю. Иванова, Л. В. Куликов, Т. И. Медведева) и другие.

На основе анализа представленных выше исследований, мы приходим к выводу о решающей роли личностных ресурсов в сохранении устойчивости и стабильности личности [5]. Они обеспечивают защищенность от неблагоприятных внешних воздействий и являются «барьером» перед всеми формами аномального (патологического) реагирования – от невротических, стрессовых и личностных расстройств до суицидального поведения [8]. Учитывая, что личностные ресурсы являются гибкими, динамическими личностными образованиями, поддающимися коррекции и развитию, изучение сформированности / дефицитарности личностных ресурсов может стать наиболее эффективным инструментом диагностики и коррекции суицидального поведения обучающихся в условиях образовательной организации [16].

Обращение к результатам научных исследований суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций и причин, его обуславливающих, позволяет выделить некоторые противоречия между:

– многоаспектностью исследований, раскрывающих сущность суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций и фрагментарностью изученности психологических условий профилактики суицидального поведения;

– представленностью различных подходов к пониманию предикторов и факторов суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций и недостаточным вниманием к выявлению личностных ресурсов обучающихся, позволяющим нивелировать риск развития суицидального поведения;

– тенденциями к решению специфических задач профилактики универсальными средствами, и потребностью при решении этих задач в реализации дифференцированного подхода, предполагающего учет индивидуальных особенностей личности обучающихся общеобразовательных организаций.

Вышеназванные противоречия определили направление нашего научного поиска и позволили обозначить **проблему исследования**, которая в теоретическом плане заключается в обосновании взаимосвязи суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся общеобразовательных организаций; в прикладном аспекте – в разработке и апробации психолого-педагогической программы развития личностных ресурсов как условия профилактики суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций.

Организация и методы исследования.

Исследование было реализовано на территории Свердловской области и включало два этапа.

Основной задачей первого этапа явилось изучение социально-психологических особенностей обучающихся общеобразовательных организаций, совершивших суицид, их внешних и внутренних ресурсов в сравнении с аналогичными параметрами обучающихся, совершивших попытку суицида и нормотипичных обучающихся. Основным источником информации на данном этапе стали материалы личных дел обучающихся и данные, полученные с помощью Единой методики социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ). Всего было проанализировано 22 личных дела и профиля ЕМ СПТ обучающихся совершивших суицид, 22 профиля ЕМ СПТ обучающихся, находящихся на антикризисном сопровождении в связи с совершенной попыткой суицида и 22 профиля ЕМ СПТ нормотипичных обучающихся, отобранных методом рандомизации.

На втором этапе исследования решался ряд задач, связанных с описанием особенностей суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся: определение связи личностных ресурсов и рисков суицидального поведения, выявление ключевых личностных ресурсов у обучающихся, определение влияния каждого из ключевых личностных ресурсов на отдельные факторы риска и суицидальное поведение

обучающихся в целом; развития личностных ресурсов обучающихся и определение возможностей профилактики суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций за счет развития их личностных ресурсов.

Для реализации второго этапа исследования были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли обучающиеся, которые не обнаруживают признаков суицидального поведения (120 обучающихся в возрасте от 13 до 18 лет, из них 68 обучающихся мужского пола и 52 – женского, средний возраст обучающихся 15,5 лет). Контрольная группа представлена обучающимися, которые находятся на сопровождении в центре психолого-педагогической помощи после попытки суицида (38 обучающихся в возрасте от 13 до 18 лет, из них 20 обучающихся мужского пола и 18 – женского, средний возраст обучающихся 15,3 лет).

Для достижения целей данного этапа исследования были использованы следующие методики: Опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой), Опросник «Антивитальность и жизнестойкость» (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев), Тест Жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой), Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант (Л. В. Куликов), Опросник эмоционального интеллекта (Н. Холл).

Результаты и их обсуждение.

Предпринятый при проведении первичного исследования анализ материалов личных дел обучающихся, совершивших суицид, позволил зафиксировать их некоторые социально-психологические особенности: большая часть обучающихся завершивших жизнь самоубийством являются представителями мужского пола (67%) и обучаются в городских школах (73%). Характеризуя учебную деятельность данных обучающихся, следует отметить преобладание низкой (45%) либо внешней учебной мотивации (45%), снижение академической успешности (54%), а также то, что преобладающее большинство таких обучающихся не вовлечены в дополнительное образование (72%). Отношения со сверстниками затруднены, большая часть обучающихся, совершивших суицид, имели низкий социометрический статус (60%).

Исследование внешних и внутренних ресурсов обучающихся совершивших суицид в сравнении с аналогичными параметрами нормотипичных обучающихся и обучающихся совершивших попытку суицида осуществлялся с помощью анализа профилей, полученных с помощью методики ЕМ СПТ (рисунок 1).

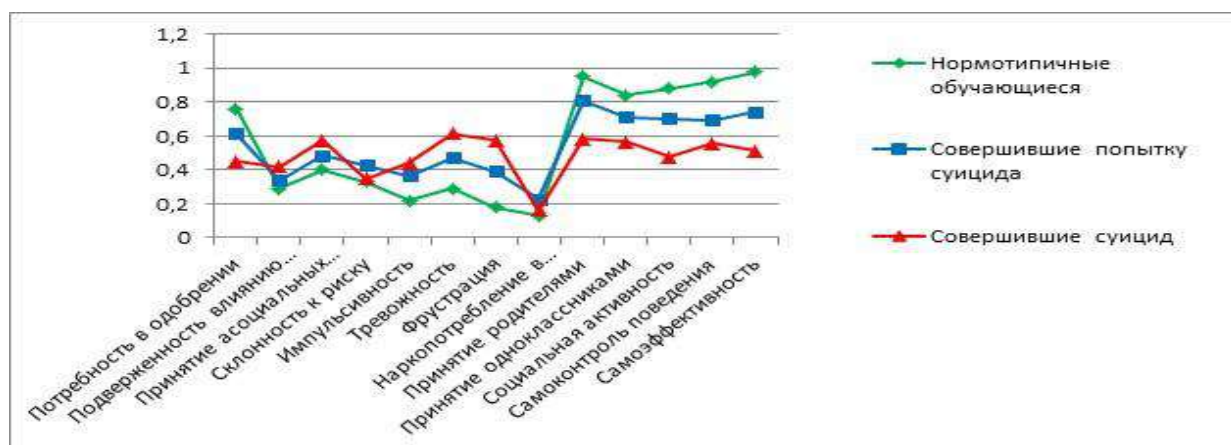


Рис. 1. Средние значения параметров профилей обучающихся совершивших суицид в сравнении с параметрами нормотипичных обучающихся и обучающихся, совершивших попытку суицида по методике ЕМ СПТ

Для определения степени значимости различий по отдельным параметрам факторов риска и факторов защиты (внешние и внутренние ресурсы) был предпринят метод их попарного сравнения с последующей статистической обработкой при помощи U-критерия Манна – Уитни.

Анализируя полученные данные, можно отметить несовпадение средних значений по всем факторам риска суицидентов, в сравнении с совершившими попытку суицида, однако статистически значимые различия обнаруживаются лишь по двум шкалам «Фрустрация» ($U_{\text{эмп.}}=39$ при $p \leq 0,05$) и «Потребность в одобрении» ($U_{\text{эмп.}}=41$ при $p \leq 0,05$). При этом важно отметить, что суициденты более фрустрированы, но меньше, по сравнению с совершившими попытку суицида нуждаются в одобрении. Такая комбинация факторов риска свидетельствует о крайней степени тяжести эмоционального состояния, при котором взаимодействие с окружающими и их оценки теряют значимость.

Сравнение профилей по факторам защиты, показывает, что их средние значения ниже у суицидентов, по сравнению с совершившими попытку суицида. При этом, важно подчеркнуть, что различия по всем внешним ресурсам («Принятие родителями» ($U_{\text{эмп.}}=45$ при $p \leq 0,05$), «Принятие одноклассниками» ($U_{\text{эмп.}}=47$ при $p \leq 0,05$) и двум из трех внутренних ресурсов («Социальная активность» (включенность) ($U_{\text{эмп.}}=40$ при $p \leq 0,05$) и «Самозащитивность» ($U_{\text{эмп.}}=43$ при $p \leq 0,05$) являются статистически значимыми.

Таким образом, практически при равной степени выраженности рисков, суициденты, в отличие от совершивших попытку суицида, испытывают дефицит как внутренних так и внешних ресурсов, что делает их особо уязвимыми.

Сравнение данных по факторам риска и факторам защиты у обучающихся, совершивших суицид и нормотипичных обучающихся, также позволило обнаружить значимые различия в выборках по факторам риска «Потребность в одобрении» ($U_{\text{эмп.}}=13$), «Фрустрация» ($U_{\text{эмп.}}=14,5$),

«Подверженность влиянию группы» ($U_{\text{эмп.}}=10,5$), «Импульсивность» ($U_{\text{эмп.}}=13,5$), «Тревожность» ($U_{\text{эмп.}}=10$) и при погрешности $p \leq 0,01$ по факторам защиты – принятие родителями ($U_{\text{эмп.}}=3$), принятие одноклассниками ($U_{\text{эмп.}}=2$), социальная активность (вовлеченность) ($U_{\text{эмп.}}=3$), самоконтроль поведения ($U_{\text{эмп.}}=2$), самооффективность ($U_{\text{эмп.}}=4$). Таким образом, группа нормотипичных обучающихся имеет статистически значимые различия с группой обучающихся совершивших суицид по выраженности факторов риска и факторов защиты. Так в группе обучающихся совершивших суицид при высокой выраженности факторов риска факторы защиты не представлены, что свидетельствует об отсутствии у суицидентов, как внешнего, так и внутреннего личностного ресурса к противостоянию трудностям.

При сравнении профилей обучающихся, совершивших попытку суицида и нормотипичных обучающихся по факторам риска и факторам защиты при помощи установлены статистически значимые различия при $p \leq 0,05$ по таким факторам риска как тревожность ($U_{\text{эмп.}}=14$), склонность к риску ($U_{\text{эмп.}}=12$), импульсивность ($U_{\text{эмп.}}=10$), фрустрация ($U_{\text{эмп.}}=9$) и при $p \leq 0,01$ по таким факторам защиты как социальная активность ($U_{\text{эмп.}}=2$), самоконтроль поведения ($U_{\text{эмп.}}=2$), самооффективность ($U_{\text{эмп.}}=4$). То есть, в группе обучающихся, совершивших попытку суицида, факторы риска более выражены, а такие факторы защиты как социальная активность (включенность), самоконтроль поведения, самооффективность, относящиеся к внутренним ресурсам личности в сравнении с выборкой нормотипичных обучающихся, редуцированы. Тем не менее, такие факторы защиты как принятие одноклассниками и принятие родителями, которые являются внешними ресурсами личности, статистически не отличаются от группы нормы, что говорит о наличии у обучающихся, совершивших попытку суицида, внешних ресурсов, позволяющих сопротивляться неблагоприятным факторам, стимулирующим развитие суицидального поведения.

Оценивая полученный результат можно увидеть, что обучающиеся, совершившие попытку суицида, а также совершившие суицид отличаются от нормотипичных обучающихся по выраженности внутренних и внешних ресурсов личности. Внутренние ресурсы личности (социальная активность, самооффективность, самоконтроль поведения) и внешние (принятие одноклассниками и принятие родителями) максимально представлены в выборке нормотипичных обучающихся, тогда как в выборке обучающихся, совершивших попытку суицида внутренние ресурсы не выражены, выражены только внешние, а в выборке совершивших суицид - редуцированы как внешние, так и внутренние личностные ресурсы, что способствовало их большей уязвимости (незащищенности, неспособности оказывать сопротивление) к воздействию факторов риска.

Реализация основного этапа исследования началась с описания особенностей суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся.

Анализ результатов исследования риска суицидального поведения показал, что наиболее высокие значения рисков развития суицидального поведения обучающихся обнаруживаются по факторам «социальный пессимизм» и «несостоятельность» (Рисунок 1). Важно отметить, что эти факторы сопряжены с негативным отношением обучающихся к миру («социальный пессимизм») и к себе («несостоятельность»). Минимальные значения имеет фактор «слом культурных барьеров», что указывает на не характерность для обучающихся ценностей, оправдывающих суицидальное поведение и/или делающих его привлекательным.

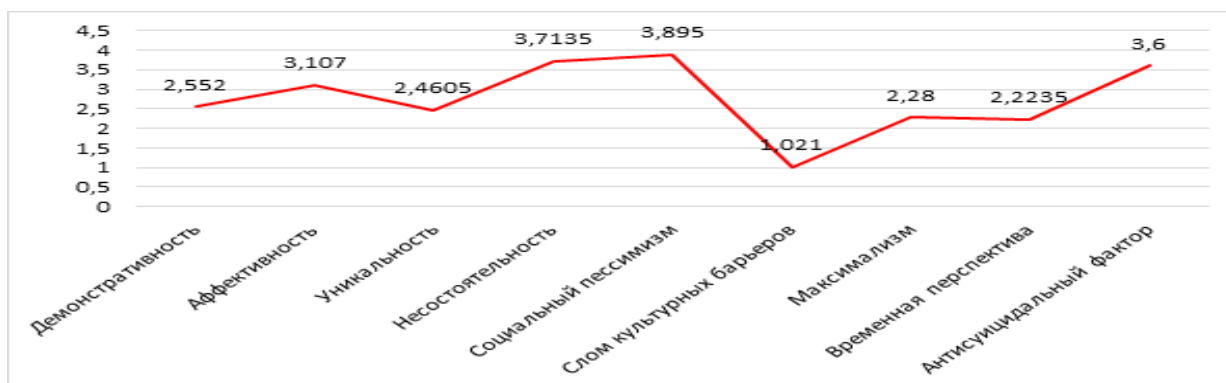


Рис. 1. Результаты исследования суицидального риска по методике «Опросник суицидального риска» в модификации Т.Н. Разуваевой (средние)

Исследование личностных ресурсов позволило получить данные, свидетельствующие о преобладании среднего уровня их сформированности. При этом высокий уровень обнаруживают личностные ресурсы, связанные с доминантой будущего: «позитивный образ будущего», «саморегуляция/планирование», «стремление к успеху», что согласуется с решением ключевых задач развития на данном возрастном этапе — обретение чувства личностной тождественности, идентичности, готовности к жизненному самоопределению (Рисунок 2).

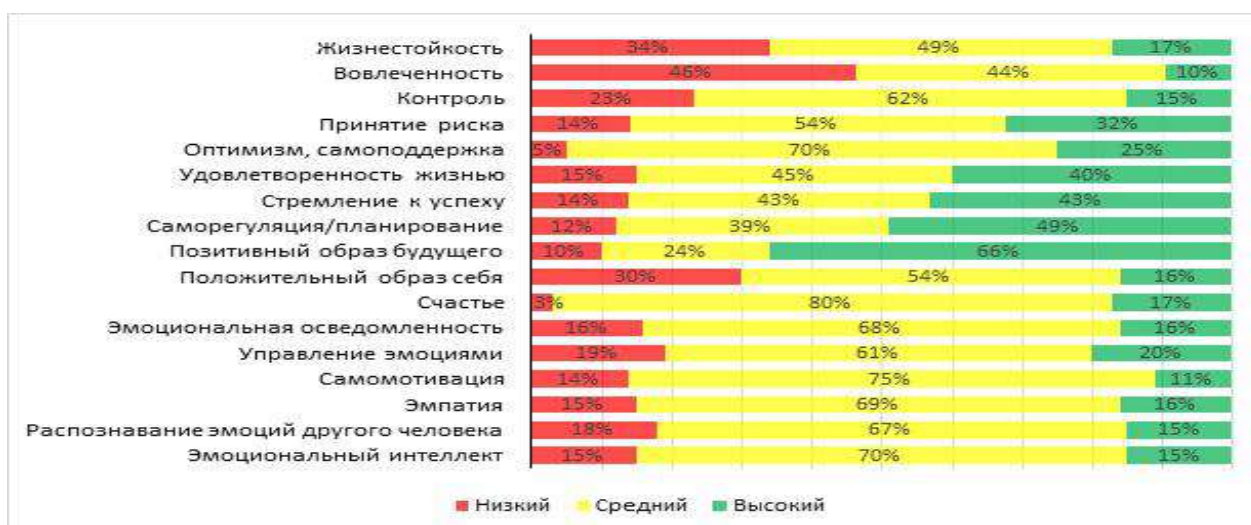


Рис. 2. Сформированность личностных ресурсов у обучающихся общеобразовательных организаций

Дефицитарными являются ресурсы, характеризующие степень личностной зрелости: «вовлеченность» (45% респондентов имеют низкий уровень), «жизнестойкость» (34% респондентов имеют низкий уровень), что указывает на недостаточную сопричастность обучающихся к событиям своей жизни, неспособность принимать ответственность за происходящие события, противостоять жизненным трудностям.

Для подтверждения предположения о наличии связей между факторами риска развития суицидального поведения и личностными ресурсами нами был использован метод ранговой корреляции Спирмена, при помощи которого были получены множественные отрицательные корреляционные связи между факторами суицидального риска и личностными ресурсами обучающихся (Таблица 1).

Таблица 1.

Анализ статистически значимых взаимосвязей рисков суицидального поведения и личностных ресурсов у обучающихся общеобразовательных организаций ($p = 0,01$)

Личностные ресурсы	Суицидальные риски						
	Демонстра- тивность	Аффек- тивность	Уникаль- ность	Несосто- ятельность	Социаль- ный песси- мизм	Макси- мализм	Времен- ная перспек- тива
Жизнестойкость	-0,4212	-0,5447	-0,3457	-0,5056	-0,2871	-0,3472	-0,6152
Вовлеченность	-0,3896	-0,4867	-0,3207	-0,4525	-0,2559	-0,3429	-0,5678
Контроль	-0,3908	-0,5416	-0,3075	-0,4821	-0,2886	-0,3435	-0,5522
Принятие риска	-0,3672	-0,4341	-0,3074	-0,3535	-0,2482	-0,1919	-0,4954
Положительный образ Себя	-0,3881	-0,5314	-0,3524	-0,3719	-0,2098	-0,2529	-0,5067
Удовлетворённость жизнью	-0,2988	-0,3439	-0,2818	-0,4398	-0,1840	-0,2829	-0,5102
Управление эмоциями	-0,3285	-0,5707	-0,3752	-0,4743	-0,2915	-0,3036	-0,5484
Самомотивация	-0,3143	-0,3828	-0,3154	-0,3935	-0,1570	-0,2434	-0,5366
Эмоциональный интеллект	-0,2919	-0,3883	-0,3145	-0,4017	-0,1112	-0,2690	-0,5352
Счастье	-0,3219	-0,3978	-0,3134	-0,4139	-0,2981	-0,1773	-0,5623
Эмоциональная	-0,1999	-0,2291	-0,1789	-0,2446	0,0002	-0,2088	-0,3436

Осведомленность							
Саморегуляция/планирование	-0,1757	-0,2543	-0,2476	-0,2218	-0,0720	-0,1713	-0,3442
Стремление к успеху	-0,0995	-0,1337	-0,0233	-0,2084	-0,0841	-0,1813	-0,2867
Оптимизм, самоподдержка	0,0024	0,1112	0,0739	0,0139	0,1662	-0,0995	-0,3145
Эмпатия	-0,0502	-0,0649	-0,0914	-0,1779	-0,0164	-0,0741	-0,2411
Распознавание эмоций другого человека	-0,0866	-0,0246	-0,0933	-0,1641	0,0509	-0,1676	-0,2246

Отрицательный характер полученных корреляционных связей позволяет утверждать, что высоким значениям параметров личностных ресурсов соответствуют низкие показатели суицидального риска и, наоборот, при низких значениях параметров личностных ресурсов показатели суицидального риска высокие. Установленная закономерность связей свидетельствует о том, что уязвимость обучающихся по фактору суицидального риска повышается при снижении личностных ресурсов при этом как внешних, так и внутренних.

Таблица 2.

Факторная структура личностных ресурсов обучающихся

Фактор 1. «Жизнестойкость» (42,56% от всех дисперсий)	Фактор 2. «Эмоциональный интеллект» (14,87% от всех дисперсий)	Фактор 3. «Оптимизм» (7,02% от всех дисперсий)
Жизнестойкость $r = 0,926278$	Эмоциональный интеллект $r = 0,875346$	Оптимизм, самоподдержка $r = 0,719013$
Контроль $r = 0,855193$	Распознавание эмоций другого человека $r = 0,857127$	Позитивный образ будущего $r = 0,650857$
Вовлеченность $r = 0,853843$	Эмпатия $r = 0,845830$	
Принятие риска $r = 0,787159$	Эмоциональная осведомленность $r = 0,755882$	
Положительный образ себя $r = 0,650394$	Самомотивация $r = 0,697690$	

Управление эмоциями $r = 0,572951$	Управление эмоциями $r = 0,563707$	
Удовлетворенность жизнью $r = 0,554165$		

На следующем этапе исследования нами были выделены ключевые ресурсы личности, имеющие отрицательные корреляции с показателями суицидального риска (Таблица 2). Предпринятая в исследовании факторизация личностных ресурсов, отрицательно связанных с факторами риска развития суицидального поведения, позволяет сделать вывод о том, что ключевыми личностными ресурсами обучающихся общеобразовательных организаций являются жизнестойкость, эмоциональный интеллект и оптимизм.

Для проверки гипотезы о влиянии ключевых личностных ресурсов (жизнестойкость, эмоциональный интеллект, оптимизм) на факторы суицидального риска, полученные показатели были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу. Результаты позволяют утверждать, что все выделенные в исследовании ключевые личностные ресурсы – жизнестойкость, эмоциональный интеллект, оптимизм – оказывают влияние на факторы риска развития суицидального поведения, однако, степень их влияния различна. Наиболее значимым личностным ресурсом, оказывающим сквозное влияние на все факторы риска, в том числе на общий уровень суицидального риска (критериальные значения данной группирующей переменной более чем в два раза превышают значения других), является жизнестойкость (Таблица 3).

Таблица 3.

Влияние личностных ресурсов на факторы суицидального риска

Группиру- ющая переменная	Зависимая переменная	SS	Степен ь свобод ы	MS	F	p
Жизнестой- кость	Демонстративность	133,534	2	66,767	18,1942	0,000000
	Аффективность	332,029	2	166,015	61,7409	0,000000
	Уникальность	153,613	2	76,807	31,4041	0,000000
	Несостоятельность	297,972	2	148,986	56,930	0,000000
	Социальный пессимизм	89,342	2	44,671	18,131	0,000000
	Слом культурных барьеров	21,079	2	10,540	3,4471	0,032795
	Максимализм	155,461	2	77,731	20,2938	0,000000

	Временная перспектива	332,004	2	166,002	78,4824	0,000000
	Уровень суицидального риска	5,697	2	2,849	7,373	0,000717
Эмоциональ- ный интел- лект	Демонстративность	59,432	2	29,7159	7,7057	0,000521
	Аффективность	100,915	2	50,457	15,4254	0,000000
	Уникальность	67,596	2	33,7980	12,6944	0,000005
	Несостоятельность	80,814	2	40,407	12,7709	0,000004
	Социальный пессимизм	40,312	2	20,156	7,790	0,000480
	Слом культурных барьеров	0,423	2	0,212	0,0681	0,934215
	Максимализм	36,461	2	18,2304	4,4141	0,012705
	Временная перспектива	147,665	2	73,8326	28,6230	0,000000
	Уровень суицидального риска	2,8199	2	1,4100	3,582	0,028715
Оптимизм	Демонстративность	23,151	2	11,575	2,9322	0,054436
	Аффективность	43,214	2	21,607	6,3244	0,001978
	Уникальность	36,126	2	18,063	6,5883	0,001532
	Несостоятельность	13,934	2	6,967	2,0906	0,124975
	Социальный пессимизм	10,565	2	5,282	1,984	0,138851
	Слом культурных барьеров	2,893	2	1,446	0,4661	0,627811
	Максимализм	15,465	2	7,733	1,8486	0,158804
	Временная перспектива	20,684	2	10,342	3,5670	0,029150
	Уровень суицидального риска	0,5883	2	0,2941	0,737	0,479316

Одной из важнейших задач настоящего исследования является сравнительный анализ сформированности ключевых личностных ресурсов у нормотипичных обучающихся (экспериментальная группа) и обучающихся совершивших попытку суицида (контрольная группа) (Рисунок 3).

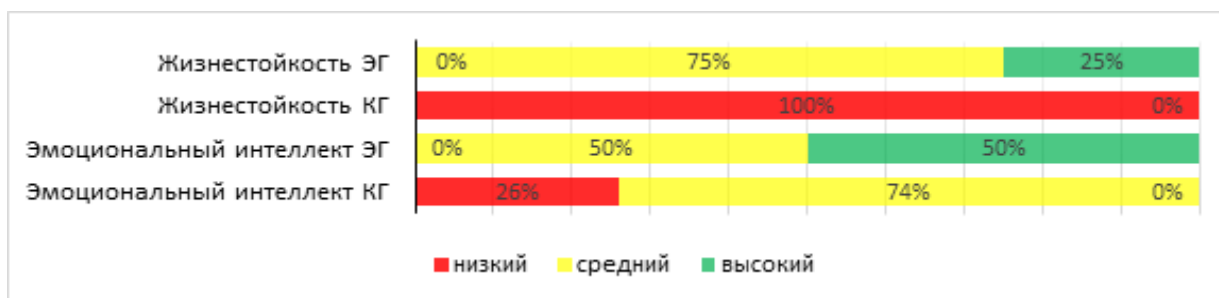


Рис. 3. Сравнительный анализ сформированности ключевых личностных ресурсов у нормотипичных обучающихся (ЭГ) и обучающихся, совершивших попытку суицида (КГ)

В ходе исследования были получены качественные различия между показателями, полученными в экспериментальной и контрольной группах по уровню жизнестойкости: в контрольной группе у 100% обучающихся, совершивших попытку суицида данный показатель соответствует низкому уровню, в то время как в экспериментальной группе преобладает средний (75%) и высокий (25%) уровень жизнестойкости. Полученные данные позволяют утверждать, что обучающиеся с низким уровнем суицидального риска обладают развитой жизнестойкостью, что позволяет им справляться с трудными жизненными ситуациями без ущерба для своего психологического благополучия, выбирая при этом адекватные ситуации стратегии совладания. Обучающиеся, совершившие попытку суицида неспособны преодолевать трудности, выбирают неэффективные стратегии совладания, оказываются беспомощными в трудных жизненных ситуациях.

Одной из важнейших задач нашего исследования явилась разработка и апробация психолого-педагогической программы развития личностных ресурсов «Сегодня про счастливое завтра» как условия профилактики суицидального поведения обучающихся общеобразовательных организаций.

При разработке программы были учтены теоретико-методологические положения ресурсного подхода (В. А. Бодров, С. А. Багрецов, С. Л. Рубинштейна, К. Муздыбаев, А. Г. Маклаков), результаты научных исследований в области суицидального поведения несовершеннолетних (А. Г. Амбрумова, Г. С. Банников, Е. С. Барина, Н. Н. Васягина, О. В. Вихристук, Е. Н. Григорян, Е. В. Евсеенкова, В. А. Тихоненко и др.), а также полученные в настоящем исследовании эмпирические данные о влиянии личностных ресурсов (жизнестойкости, эмоционального интеллекта, оптимизма) на развитие суицидального поведения обучающихся [6].

Основной формой реализации программы стал тренинг с элементами игропрактики. Такая форма развивающего взаимодействия позволяет обеспечить преднамеренные личностные изменения у обучающихся, поскольку предусматривает использование методов активного обучения в условиях моделирования различных ситуаций.

Весь цикл рассчитан на 36 часов. Программа состоит из 18 занятий по 2 часа каждое. Занятия предусмотрены не реже одного раза в неделю. В перерывах между занятиями (интенсивная фаза) реализуется пассивная фаза, направленная на закрепление умений и навыков, приобретенных в ходе занятий. В период пассивной фазы ведется работа с родителями обучающихся и педагогами, проводятся индивидуальные консультации. Указанные временные интервалы были определены на основе анализа опыта проведения тренингов, который подтвердил свою эффективность. Такой подход к распределению частоты и продолжительности занятий позволяет участникам группы осмыслить полученный материал, не теряя психологического настроя на работу.

Психологическим механизмом действия программы является единство процессов ретроспективной и проспективной рефлексии, которые реализуется в стремлении обучающегося в ходе приобретения нового опыта к наиболее полному осознанию и развитию своих личностных возможностей. Указанные процессы отвечают потребностям подросткового периода, и стимулируют активацию деятельности, направленной на расширение личных границ, развитие личностных ресурсов, приобретение новых возможностей для самоактуализации и самореализации.

Содержательно структура программы представлена тремя блоками, каждый из которых ориентирован на проработку индивидуально-личностных особенностей обучающихся, входящих по результатам факторного анализа в структуру жизнестойкости как наиболее значимого личностного ресурса, оказывающего сквозное влияние на все факторы суицидального риска, что позволяет сформировать психологическую устойчивость, снижая уязвимость обучающихся и риск развития суицидального поведения в целом. Подробно с содержанием программы можно ознакомиться на сайте центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» по ссылке https://centerlado.ru/svedeniya_ob_obrazovatelnoy_organizacii/obrazovanie/

Для проверки эффективности развивающей психолого-педагогической программы был проведен формирующий эксперимент.

Экспериментальную группу составили обучающиеся 7-х-9-х классов общеобразовательных школ города Екатеринбурга Свердловской области, в количестве 20-и человек (9 девочек и 11 мальчиков), имеющие по результатам проведения констатирующего эксперимента низкие значения развития личностных ресурсов и высокие риски развития суицидального поведения. Средний возраст обучающихся общеобразовательных организаций, вошедших в экспериментальную группу – 15,2 лет.

Для оценки изменений показателей был использован Т-критерий Вилкоксона. Анализ полученных результатов позволил установить наличие статистически значимых изменений по уровню выраженности личностных ресурсов – показатели жизнестойкости, по уровню выраженности суицидального

риска произошло значительное снижение выраженности ключевых параметров, указывающих на наличие суицидального риска, а также повышение анисуицидального фактора (Таблица 4).

Таблица 4.

**Изменения по уровню выраженности личностных ресурсов и параметров
суицидального риска обучающихся общеобразовательных организаций, принявших
участие в программе «Сегодня про счастливое завтра»**

Параметр	Начальный этап		Заключительный этап		Направление сдвига	Среднее значение сдвига (Md)
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение		
Контроль	25	1,11	30	0,69	Положительный	4,5
Вовлеченность	28	2,17	35	1,49	Положительный	6,5
Жизнестойкость	65	3,02	74	1,76	Положительный	8
Принятие риска	12	0,84	12	0,54	Нейтральный	1
Положительный образ Себя	47	0,90	52	0,47	Положительный	4
Управление эмоциями	8	13,57	10	9,98	Нейтральный	2,5
Удовлетворенность Жизнью	65	12,05	71	12,05	Положительный	5
Демонстративность	4,3	1,7	2,6	1,7	Отрицательный	4,5
Аффективность	5	1,9	3,7	1,9	Отрицательный	3
Уникальность	4,1	1,6	2,5	1,6	Отрицательный	3
Несостоятельность	5,5	1,8	3,7	1,8	Нейтральный	3
Социальный пессимизм	3,9	1,7	2,2	1,7	Отрицательный	4,5
Слом культурных барьеров	1,0	1,0	1,0	1,0	Нейтральный	1,5
Максимализм	4,4	2,1	2,1	2,1	Отрицательный	9
Временная перспектива	2,2	1,8	4	1,8	Положительный	6

Таким образом, полученные в процессе апробации программы результаты позволяют утверждать, что развитие личностных ресурсов является условием профилактики суицидального поведения. Психолого-педагогическая программа «Сегодня про счастливое завтра» обеспечивает решение задач профилактики суицидального поведения обучающихся и может быть рекомендована к использованию в образовательных организациях при организации работы.

В заключении обозначим основные **выводы**:

1. Проведенное нами исследование, в отличие от проводимых ранее исследований, направленных на изучение рисков развития суицидального поведения, позволило теоретически обосновать и эмпирически установить взаимосвязь суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся общеобразовательных организаций. Ресурсы, являясь системными характеристиками личности, обеспечивают возможность преодоления трудных жизненных ситуаций и нивелируют суицидальное поведение обучающихся. Обучающиеся общеобразовательных организаций, совершившие суицид и попытку суицида отличаются от нормотипичных сверстников дефицитностью личностных ресурсов.

2. Системообразующими личностными ресурсами обучающихся, позволяющими им совладать с трудными жизненными ситуациями являются жизнестойкость и эмоциональный интеллект. При этом сквозное влияние на отдельные факторы риска и суицидальное поведение в целом, оказывает жизнестойкость.

3. Развитие у обучающихся личностных ресурсов является условием профилактики суицидального поведения. Разработанная нами программа «Сегодня про счастливое завтра», запуская процессы ретроспективной и проспективной рефлексии, содействует повышению осознанности и развитию жизнестойкости обучающихся: обретению чувства личностной тождественности, ответственности за происходящие события и устойчивости к неопределенности, самопринятию, пониманию и принятию других людей, построению позитивного образа будущего и обеспечивает нивелирование суицидального поведения.

4. Основываясь на полученных в исследовании данных можно утверждать, что в основу профилактики суицидального поведения обучающихся должен быть положен ресурсный подход, а сама профилактическая работа в первую очередь должна быть направлена на развитие ресурсов обучающихся, усилении факторов их защиты, помогающих противостоять различным негативным жизненным обстоятельствам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова, А.Г., Тихоненко, В.А. Диагностика суицидального поведения. М., 1980. 55 с.
2. Амбрумова А. Г. Роль личности в проблеме суицида / А. Г. Амбрумова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы суицидологии : сборник научных работ / ответственный редактор В. В. Ковалев. – Москва : [б. и.], 1981. – С. 35–49.
3. Банников, Г.С., Вихристюк, О.В., Галынкер, И. Новый подход в диагностике суицидального поведения: обзор зарубежных источников // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 1(107). С. 8-24. DOI:10.17759/cpp.2020280102.
4. Вагин, Ю. Р. Авитальная активность : (злоупотребление психоактивными веществами и суицид. поведение у подростков) / Ю. Р. Вагин. – Пермь : ПРИПИТ, 2001. – 292 с. – Текст : непосредственный.
5. Васягина, Н.Н., Шемпелева, Н.И. Представленность факторов риска и факторов защиты в социально-психологическом портрете личности подростка, обладающего высокой суицидальной активностью [Текст] / Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И. //Педагогическое образование в России. – 2022. - №4. – С. 170-179.
6. Васягина, Н. Н. Психологическая игра как инструмент развития личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся / Н. Н. Васягина, Н. И. Шемпелева, А. Е. Терпелец // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 55-65.
7. Вихристюк, О.В. К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ) // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 47-57. DOI:10.17759/ssc.2020010104
8. Влияние личностных ресурсов на суицидальное поведение обучающихся (на примере обучающихся организаций среднего профессионального образования) / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян, А. Е. Терпелец // Психическое здоровье. – 2023. – Т. 18, № 9. – С. 17-27
9. Ефремова, О.Н., Ростова, Н.Н. Мониторинг латентных суицидальных тенденций в молодежной среде // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2022. Т. 3. № 1. С. 33-37
10. Карауш, И.С., Куприянова, И.Е., Кузнецова, А.А. Кибербуллинг и суицидальное поведение подростков // Суицидология. 2020. Т. 11. № 1(38). С. 117-129. DOI 10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-117-129
11. Колмаков, А.А. Переживание одиночества и риск суицидального поведения у молодых людей // Право. Экономика. Психология. 2020. № 4(20). С. 84-88
12. Лаврик, А.В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-kak-integralnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 30.06.2026)
13. Маклаков, А.Г., Сидорова, А.А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-adaptatsionnogo-potentsiala-lichnosti-i-ego-razvitie-v-protssesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 30.06.2026).
14. Морозова, И.С., Борисенко, Ю.В., Евсеенкова Е.В. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-issledovaniy-riska-suicidalnogo-povedeniya-lichnosti> (дата обращения: 30.06.2026).
15. Психолого-педагогическая профилактика деструктивного поведения обучающихся в условиях образовательной организации: учебно-методическое пособие /

Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина, Е. С. Барина, Ю. А. Герасименко. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 130 с

16. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян, Н. И. Шемпелева. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 197 с.

17. Сафуанов, Ф.С., Сочивко, О.И. Психологическая оценка суицидального риска: соотношение про- и антисуицидальных личностных факторов // Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 211-224. DOI:10.17759/psylaw.2019090415

18. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов, обучающихся / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян, Н. И. Шемпелева // Национальный психологический журнал. – 2023. – № 1(49). – С. 114-125

19. Храмов, Е.В. Психологические и психосоматические факторы риска суицидального поведения подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 68-75. DOI:10.17759/jmfp.2020090107

20. Benton, T. Suicide and Suicidal Behaviors Among Minoritized Youth // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2022. Vol. 31. P. 211-221. DOI:10.1016/j.chc.2022.01.002

21. Goldston, D. Assessment of suicidal behaviors and risk among children and adolescents. 2000. P. 202. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sprc.org/sites/default/files/migrate/library/GoldstonAssessmentSuicidalBehaviorsRiskChildrenAdolescents.pdf> (дата обращения 30.06.2026).

УДК 159.99

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Кравцов Тимур Сергеевич,
аспирант кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация),
e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ и результаты эмпирического исследования внутренних психологических факторов, выступающих ресурсами преодоления личностью ситуаций неопределенности. В отличие от классических концепций толерантности к двусмысленности, фокус внимания смещен на активные механизмы трансформации неопределенности из источника стресса в стимул для развития.

Теоретическую базу работы составили субъектно-деятельностный подход и концепция психологической резильентности. На основе обзора литературы структурирована система детерминант успешного совладания, включающая метакогнитивные, личностно-смысловые и регуляторные компоненты.

Установлено, что центральным фактором выступает развитая осознанная саморегуляция, позволяющая произвольно управлять психическими ресурсами. Также доказано, что высокую прогностическую ценность имеют такие убеждения, как вера в контролируемость мира и удачливость, а также диспозиционный оптимизм. Показано, что именно сочетание высокого уровня рефлексии и позитивного когнитивного оценивания ситуации минимизирует риск перехода личности в состояние выученной беспомощности.

Ключевые слова: ситуация неопределенности; преодоление; психологические факторы; ресурсы личности; осознанная саморегуляция; жизнестойкость; интернальный локус

контроля; осмысленность жизни; диспозициональный оптимизм; базисные убеждения; эмоциональная устойчивость; адаптационный потенциал; копинг-ресурсы

ANALYSIS OF A PERSON'S PSYCHOLOGICAL READINESS FOR A SITUATION OF UNCERTAINTY

Kravtsov Timur Sergeevich,
Postgraduate student of the Department of Psychology,
FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis and the results of an empirical study of internal psychological factors that act as resources for a person to overcome situations of uncertainty. Unlike classical concepts of tolerance to ambiguity, the focus is shifted to active mechanisms of transformation of uncertainty from a source of stress into an incentive for development.

The theoretical basis of the work was the subject-activity approach and the concept of psychological resistance. Based on the literature review, a system of determinants of successful coping is structured, including metacognitive, personality-semantic and regulatory components.

It has been established that the central factor is developed conscious self-regulation, which allows arbitrary management of mental resources. It has also been proven that beliefs such as faith in the controllability of the world and luck, as well as dispositional optimism, have a high predictive value. It is shown that it is the combination of a high level of reflection and a positive cognitive assessment of the situation that minimizes the risk of a person's transition to a state of learned helplessness.

Keywords: uncertainty situation; overcoming; psychological factors; personality resources; conscious self-regulation; resilience; internal locus of control; meaningfulness of life; dispositional optimism; basic beliefs; emotional stability; adaptive potential; coping resources

Согласно мнению В. П. Зинченко [2] и Т. В. Корниловой [5], любое живое существо испытывает страх перед неизвестным и постоянно стремится обрести определенность, именно поэтому человеку необходимо преодолеть неопределенность, чтобы адаптироваться к текущей ситуации.

Таким образом, основополагающим аспектом человеческого существования является непрерывное преодоление неопределенности, отсутствие заранее заданных форм и оснований для принятий решений и осуществления действий [2; 9].

Однако, обнаружив эту определенность, человек часто стремится от нее избавиться, чтобы избежать предопределенности.

С развитием общества, как отмечает А. Г. Асмолов, расширяется «зона неопределенности», что требует от человека более высокой степени самостоятельности и ответственности при принятии решений [7; 9].

Термин «неопределенность» в самом общем смысле рассматривается как неизвестность, неясность, ненадежность, сомнительность, недостаточная информация об условиях, а также низкая степень предсказуемости; это событие или фактор, исход которого зависит от будущих, не напрямую контролируемых субъектом событий [10].

Преодоление ситуации неопределенности представляет собой сложный процесс, требующий активации различных психологических ресурсов личности.

Современные исследования демонстрируют, что способность справляться с неопределенностью определяется совокупностью личностных характеристик, формирующих адаптивный потенциал индивида.

Анализ последствий неопределенности для психической деятельности человека показывает, что стресс, связанный с неопределенностью, выступает автономным психотравмирующим фактором, участвующим в этиологии и патогенезе психосоматических нарушений [10].

В отечественной научной традиции исследование строится на общепсихологических закономерностях, согласно которым следствием пребывания в состоянии неопределенности является кризис идентичности: потери стабильности, дезориентация, разрушение самоощущения, норм и ценностей, регулирующих поведение и деятельность [10].

Одним из возможных способов снижения неопределенности выступают так называемые «знаки свыше».

В условиях неопределенности человек часто испытывает тревогу и ожидает получить знак свыше, который поможет сделать правильный выбор.

При этом особо подчеркивается, что, даже если человек «слышит голос» – только он сам имеет возможность решить, является ли этот «голос» ангелом или дьяволом.

Следовательно, чаще всего человеку приходится принимать решения самостоятельно, без каких-либо внешних ориентиров [10].

Еще одним способом уменьшения неопределенности и ориентиром при принятии решений могут быть ценности [5].

В самом общем понимании ценности представляют собой свойства различных объектов и явлений, делающие их желанными и значимыми для человека.

Однако современная система ценностей часто оказывается чрезмерно «общей» для конкретных случаев.

Следовательно, хотя ценности и способны в той или иной степени определить важность и значимость тех или иных явлений, с тем чтобы снизить неопределенность, в настоящее время сама система ценностей претерпевает значительные изменения, и не всегда они служат надежным критерием или ориентиром [6].

Исследование, проведенное А. Б. Салиховой, выявило, что выраженность толерантности к неопределенности тесно связана с источником смысла жизни в настоящем и высоким локусом контроля [10].

При высокой толерантности к неопределенности ценности и цели человека как правило успешно реализуются, а при низкой выраженности - их достижение сопровождается многочисленными барьерами.

В ситуации неопределенного выбора человек может также обратиться к собственным чувствам и инстинктам.

Однако в этом случае возникают определенные сложности. Осознать собственное чувство по поводу конкретного выбора человек способен только после того, как решение уже принято и действие выполнено.

При этом важно иметь в виду, что реальные чувства человека и те, которые он демонстрирует, часто практически неразличимы и могут переходить один в другой.

При этом чувства формируются поступками, совершаемыми личностью. Отсюда вытекает, что зачастую человек не может опираться на свои чувства при выборе и принятии решения [10].

Следовательно, чувства не снижают степень неопределенности ситуации выбора, хотя могут обнаружить ретроспективно уровень значимости совершенного поступка.

Обращение к инстинктам является еще одним потенциальным инструментом преодоления и уменьшения неопределенности.

Исследования физиологов, этологов и зоопсихологов подтверждают, что поведение животных преимущественно определяется врожденными инстинктивными программами.

Врожденные формы поведения представляют собой обобщения, итог эволюционного развития вида и совокупность реакций, необходимых для выживания и продолжения рода.

Эти программы передаются из поколения в поколение и отличаются значительной устойчивостью, не изменяясь под влиянием случайных внешних факторов, но при этом обладают гибкостью и пластичностью, чтобы обеспечить выживание в экстремальных условиях.

В отличие от животных у человека количество инстинктов значительно меньше, и они в основном направлены на поддержание биологического выживания, в то время как в условиях социальной и специфической для человека неопределенности инстинкты практически бессильны [10].

В качестве характерного для человеческого общества способа снижения неопределенности можно выделить обращение за советом к другим людям, обладающим большим опытом или компетенцией в данной области [1].

Однако в процессе поиска совета человек самостоятельно выбирает, к кому обратиться, а значит, примерно представляет, какого характера может быть полученный совет.

Более того, вне зависимости от того, что скажет советчик, человек интерпретирует его слова в соответствии со своими ожиданиями и взглядами.

Таким образом, обращение за советом становится своеобразной иллюзией, которая, несомненно, добавляет уверенности в том или ином выборе и способствует субъективному ощущению снижения неопределенности, являясь поиском аргументов в пользу того или иного решения.

Однако на самом деле этот способ не является универсальной стратегией уменьшения неопределенности и не выступает в роли внешнего ориентира в процессе принятия решения [11].

В отношении поведенческих последствий столкновения с ситуацией неопределенности их изучение обычно ведется в тесной связи с понятием активности и факторами, способствующими ее сохранению в данных условиях.

Известно, что вопрос сохранения поведенческой активности человека в условиях неопределенности сигнала впервые был поставлен М. Селигманом в контексте изучения феномена «выученной беспомощности». Основной причиной отказа от активности было признано наличие негативного и неподконтролируемого предыдущего опыта [4].

Позднее были выделены еще два важных фактора: характер атрибуции неподконтрольности ситуации (внешней или внутренней), а также индивидуальные различия по шкале локуса контроля, которые существенно влияют на характер активности человека в ситуации, воспринимаемой им как неконтролируемая и, следовательно, субъективно неопределенная. Было отмечено, что наличие внешнего локуса контроля в сочетании с внешней атрибуцией причин происходящего значительно снижает активность в таких условиях [8].

В последующем было показано, что сохранение активности в ситуации неопределенности зависит от множества разнонаправленных факторов.

В частности, «иммунитет» к неудачам (а значит, и способность поддерживать активность в условиях неопределенности) обеспечивается не столько опытом предыдущих успехов, сколько опытом преодоления трудностей, особенно при внутренней атрибуции причин этих сложностей; наличие высокой самооценки, формируя ориентацию на задачу, а не на стремление к самоутверждению, чаще заставляет воспринимать эту ситуацию как игру и провоцирует проявление активности; значительную роль играет также характер социальной идентичности личности – возможность самоидентификации с прошлыми социальными достижениями «подавляет» отказ от активности в условиях возникшей неопределенности [10].

Что касается эмоциональной сферы в ситуации неопределенности, признается, что восприятие ситуации как неопределенной может вызывать два основных типа эмоциональных переживаний: во-первых, это интерес или любопытство, во-вторых – страх или тревога [3].

При этом основное внимание исследовательского сообщества обычно сосредоточено на втором, негативном полюсе эмоций, которые часто рассматриваются как обладающие внутренней мотивирующей функцией.

В настоящее время такая точка зрения представлена, например, в социально-психологических исследованиях, посвященных «эмоционально-ориентированным» моделям инвестиционной активности. Отмечается, что у субъектов, ведущих подобную деятельность, наблюдается всплеск широкого

спектра иррациональных эмоций, нередко противоречивого характера (страх неудачи и одновременно страх успеха, стремление к совершенству и чувство стыда, ощущение унижения и чувство превосходства и так далее) [10].

Источником таких эмоциональных состояний считается непосредственно сама ситуация неопределенности, которая неизменно порождает диффузное напряжение, перерастающее в тревогу и блокирующее возможность рациональной оценки субъектом ситуации.

Последующие негативные эмоции представляют собой индивидуальные вариации развития этой базовой эмоциональной реакции [3].

Тем не менее, очевидно, что и противоположный, позитивный эмоциональный полюс в ситуации неопределенности имеет право на существование.

С этой точки зрения представляют интерес данные ряда социально-психологических исследований, которые акцентируют внимание на особенностях эмоциональных реакций у людей, успешно справляющихся с неопределенностью (например, антикризисных менеджеров).

Так, в частности, отмечается, что важным условием их эмоциональных реакций является своеобразное «смещение» эмоционального компонента: при высокой стабильности самооценки и частичной когнитивной редукции неопределенности интеллектуальная задача воспринимается ими как вызов, и ее решение становится предметом беспокойства скорее, чем размышлениями об успехах или неудачах [9].

Большинство научных работ сосредоточены на когнитивных последствиях, возникающих при ситуации неопределенности, при этом их анализ напрямую связан с эмпирическим описанием характеристик самой неопределенной обстановки [11].

В частности, в исследованиях, где главным признаком неопределенности выступает невозможность контролировать ситуацию, готовность индивида действовать в подобных условиях часто рассматривается в свете когнитивного фактора, известного как «принятие риска» [5].

Считается вполне обоснованным утверждение о том, что вовлеченность личности в процесс принятия сложных решений невозможна без акта самоопределения, который выступает в роли некоей «оценки» собственных возможностей соответствовать данным обстоятельствам: ведь учитываются не только предполагаемые результаты решений, но и их «субъективная цена» [6].

В работах, где ключевыми признаками неопределенности считаются новизна контекста, его сложность и противоречивость информации, доказывалось, что такие условия требуют от воспринимающего субъекта целого набора специфических когнитивных инструментов, центральными из которых считаются прототипы и эвристические приемы [11].

Немного реже в качестве такового средства выделяется «нечеткий образ» [10].

Последние два аспекта схожи по своей сути: изменчивый, неопределенный и противоречивый образ объекта позволяет охватить всю широту его характеристик без деления на существенные и второстепенные.

В ситуации неопределенности именно это дает возможность учесть любые варианты трансформации объекта.

Следует отметить, что в основе внимания научной общественности к когнитивным последствиям неопределенности лежит идея о том, что современным человеком важнейшим направлением их развития становится формирование целого комплекса познавательных способностей, обеспечивающих успешность деятельности в сложных, многофакторных и динамичных условиях жизненной среды, организованной по сетевому принципу [2].

Основными примерами подобных сетей обычно служат так называемые сложные задачи, и в рамках экспериментов формируют умения по их успешному решению. Однако отмечается, что в ряде случаев обнаруживается довольно специфический эффект такого обучения: некоторые испытуемые могли очень хорошо рассуждать о том, как нужно было бы поступать в заданных многофакторных обстоятельствах, но полученные знания почти не влияли на их реальные действия в условиях неопределенности, оставаясь лишь на уровне словесных рассуждений [10].

Пути преодоления такого эффекта исследователями видятся в двух основных направлениях: во-первых, через организацию особенного межличностного взаимодействия в процессе «освоения неопределенностей», а во-вторых – через формирование определенной системы персональных ценностей [2].

С позиций первого подхода подчеркивается, что нейтрализовать данный эффект позволяет сбалансированное сочетание помощи и противодействия в межличностном контакте, поскольку именно противодействие способно непредсказуемо влиять на вектор развития ситуации.

С точки зрения второй позиции (которая не исключает первую) необходимо выстраивание в процессе социализации смысловой значимости поиска, формирования ценности работы и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва альтернативных путей развития личности [2].

Возникновение ситуации неопределенности у личности, как правило, носит кризисный характер: исчезает ощущение непрерывности, постепенности и направления жизненного процесса, происходит отчуждение от собственного жизненного сценария, появляется ряд негативных эмоциональных состояний – растерянность, враждебность, уныние, тоска, тревожность, страх, гнев [10].

Продолжительное пребывание в подобных состояниях сказывается отрицательно на общем качестве жизни и здоровье человека.

Каждый раз, когда происходят изменения – биологического, психологического или социального характера, – для сохранения психической устойчивости необходима интегративная работа эго и перестройка элементов идентичности, поскольку разрушение такой структуры ведет к неприятным психическим явлениям, вплоть до депрессии и самоубийственных мыслей.

Психологическая жизнеспособность, успешность, благополучие и качество жизни во многом зависят от способности человека справляться с неопределенностью окружающего бытия.

С точки зрения психологической науки такая способность получила отражение в концепте «толерантности к неопределенности» – интегральной характеристике личности, которая отображает способность продуктивно функционировать в условиях недостаточности информации и непредсказуемости [4].

Это понятие было введено в середине XX века в теорию Т. Адорно и его коллег (Р. Сэнфорд, Э. Френкель-Брунстик, Д. Левинсон), восходящей к концепциям Э. Йенша, и понималось как умение справляться с усложненностью окружающего мира [10].

Френкель-Брунстик в 1948-1949 годах ввела термин *tolerance for ambiguity* («толерантность к двусмысленности»), означающий отношение к двусмысленным, динамично изменяющимся, вероятностным и противоречивым стимулам.

В изучении этнических стереотипов автор столкнулась с тем, что предубеждения проявляются чаще у тех, кто склонен к однозначной категоризации мира и людей, не приемлет многозначности.

Интолерантность она определила как тенденцию принимать решения по схеме «черное-белое», спешить ради ясности, игнорируя сложные реалии [10].

В российских подходах толерантность к неопределенности трактуется как интегральная личностная характеристика.

С теоретической точки зрения отечественной психологии этот феномен изучается Е. Г. Луковицкой, выделяющей в нем три составляющие: аффективную – эмоциональное отношение к непознаваемости мира; когнитивную – осознание непредсказуемости мира; поведенческую – особенности действий в условиях неопределенности [4].

Было выявлено, что у людей с низкой толерантностью к неопределенности часто проявляются такие черты, как догматизм, тревожность, ригидность, авторитарность, закрытость, сниженная креативность [10].

Толерантность к неопределенности функционирует как своеобразная копинг-стратегия, позволяющая личности не только сохранять психологическую устойчивость, но и воспринимать неопределенность как возможность развития и личностного роста [4].

Исследования показывают, что высокий уровень толерантности к неопределенности коррелирует с успешной адаптацией в новых ситуациях, способностью принимать нестандартные решения и гибкостью поведения [10].

Личность с выраженной толерантностью к неопределенности демонстрирует готовность организовать деятельность в условиях дефицита информации, глубоко анализирует обстоятельства, ориентируясь на их разрешение, а не на уход от проблемы [4].

Ключевым фактором преодоления неопределенности выступает жизнестойкость – интегративный личностный признак, отвечающий за успешное преодоление трудностей жизни [4].

Жизнестойкость включает три составляющие: вовлеченность (commitment), контроль (control) и принятие риска (challenge).

Эмпирические данные подтверждают тесную связь жизнестойкости с толерантностью к неопределенности: обе характеристики способствуют активной позиции индивида в отношении сложных жизненных ситуаций.

С современных позиций С.Мадди рассматривает выбор в пользу неопределенного будущего как основу экзистенциальных решений, направленных на душевное и физическое здоровье [10].

Толерантность к неопределенности трактуется как признак зрелой личности, обладающей собственными осознанными и пережитыми ценностями и интересами, и в то же время уважающей ценности окружающих [36].

Концепция личностного потенциала, разработанная Д. А. Леонтьевым, представляет собой систему личностных ресурсов как интегральную характеристику, отражающую уровень зрелости личности и проявляющуюся через самодетерминацию [4].

Личностный потенциал включает умение осмысленно регулировать собственную жизнедеятельность, что особенно важно в условиях неопределенности. Толерантность к неопределенности выполняет системообразующую и организующую роль в структуре личностного потенциала, объединяя когнитивные, эмоциональные и поведенческие ресурсы личности [4].

Особую значимость в преодолении неопределенности имеют смысловые структуры личности. Психологическая сущность человека проявляется через его стратегические выборы и приоритеты: «человек – это его выборы» (Сартр); он реализует и создает себя своими поступками [10].

Совершая жизненные выборы, формулируя и реализуя стратегию собственной жизни, личность самоопределяется [10].

Осознанный акт выбора снижает неопределенность будущего: самоопределяющийся человек устремлен в перспективное будущее, в котором ставит цели и ориентиры; в такой ситуации он становится активным трансформатором бытия. Поступок как форма самоопределения, как путь преодоления неопределенности происходит на уровне нравственных

ориентиров, ключевых психологических ценностей, лежащих в основе жизненного сценария [36].

Научные данные подтверждают взаимосвязь между толерантностью к неопределенности и ценностно-смысловой структурой личности. Высокий уровень этой толерантности способствует успешной реализации жизненных целей, тогда как низкий – создает препятствия на пути к их достижению. Согласно концепции В. Франкла, обретение смысла жизни служит фундаментом для сохранения внутренней устойчивости в кризисных ситуациях [8]. В условиях, когда внешние обстоятельства неподвластны контролю, преодоление неопределенности становится возможным через поиск смысла в продуктивном взаимодействии с миром [2]. Это требует осознания границ личной свободы, ответственности и объективных возможностей в текущем пространственно-временном контексте [10].

Процесс становления идентичности в меняющейся среде неразрывно связан с воплощением значимых ценностей в жизненном пути. При этом движущей силой выступают не абстрактные знания о ценностях, а глубоко прочувствованный, аффективно окрашенный опыт, ставший основой индивидуального выживания. Сочетание базовой ценности жизни и высокой толерантности к неопределенности активирует личностные ресурсы, позволяя эффективно отвечать на вызовы среды [4]. Личности с таким уровнем толерантности воспринимают мир как динамичную и благоприятную для развития среду [10].

Значимую роль в адаптации к неопределенности играет когнитивная сфера. Толерантность к неопределенности коррелирует с развитым эмоциональным интеллектом и способностью к рефлексии, что позволяет интегрировать трудный опыт в психическую реальность [4; 10]. Эффективность поведения в нестабильных условиях обеспечивается когнитивной гибкостью, навыками вероятностного прогнозирования и высоким уровнем самоэффективности, что позволяет индивиду оперативно менять стратегии и принимать нетривиальные решения [4]. С точки зрения экзистенциальной психологии, тревога в условиях неопределенности является закономерной реакцией, отражающей бессознательное прогнозирование возможных неудач в будущем [10].

Тревога – эмоция, направленная в будущее, связанная с прогнозированием возможных неприятностей и неудач, бессознательное прогнозирование неуспеха – является естественной психологической реакцией в ситуации неопределенности и ожидания, с дефицитом информации и непредсказуемым исходом [10]. Тревога формирует «почву» для возникновения пограничных нервно-психических нарушений, провоцирует возникновение таких страданий, как нарушения сна, панические атаки или синдром раздраженного кишечника [7].

Оценивая роль неопределенности в формировании и сохранении психологического здоровья, Е.Т. Соколова отмечает, что «известная толерантность к неопределенности и переносимость амбивалентности могут свидетельствовать о достижении индивидуальной зрелости, константности и целостности Я, способного справляться с тревогами» [10].

Толерантная к неопределенности личность не испытывает деструктивной тревоги при попадании в ситуацию неопределенности, а иногда даже способна испытывать положительные эмоции, воспринимая трудную жизненную ситуацию как возможность выбора и личностного развития [4]. Способность к эмоциональной саморегуляции, включающая методы психической релаксации, контроля дыхания и мышечного расслабления, становится ключевым инструментом сохранения психологической стабильности [6].

Ключевой задачей при трансформации актуального эмоционального состояния является нивелирование переживаний тревоги и страха, что позволяет по возможности сохранить продуктивность при взаимодействии с ускользающей реальностью. Уровень актуальной тревоги снижается при переходе в существование «здесь и теперь». Сосредоточенность на настоящем, в котором только и возможно получение новой информации, формирование новых навыков, самореализация в виде конкретных действий позволяют снизить яркость прогнозируемых в будущем неприятностей или воскрешенных воображением образов прошлого.

Система базовых убеждений личности, включающая представления о доброжелательности и справедливости мира, а также убежденность в собственной ценности, выступает важным фактором устойчивости в условиях неопределенности. Потребность в психологическом вмешательстве в условиях неопределенности определяется прежде всего утратой базовой иллюзии надежности и стабильности мира, что провоцирует растерянность, беспомощность и страх. Разрушение базовой иллюзии надежности и стабильности мира провоцирует растерянность, беспомощность и страх; ожидаемые трудности бессознательно формируют у человека негативную жизненную перспективу [10].

В ситуации неопределенности может актуализироваться индивидуальная мифология человека, которая, как правило, содержит идеологические мифы, характеризующие определенную культуру конкретной страны в конкретный исторический период, а также передаваемые из поколения в поколение семейные мифы и индивидуальные психологические иллюзии, такие как иллюзия собственного бессмертия, иллюзия надежности и стабильности окружающего мира или иллюзия справедливого возмездия. Под воздействием неопределенности в структуре индивидуальной мифологии разрушаются идеологические иллюзии, иллюзия собственного бессмертия, иллюзия надежности и стабильности мира, утрачивается доверие к социальным структурам и агентам социализации.

Формирование и сохранение идентичности в изменяющихся условиях является критическим фактором. Неопределенность часто вызывает кризис идентичности: утрату стабильности, дезориентированность, разрушение представлений о себе. Способность к интегрирующей работе эго и переструктурированию элементов идентичности необходима для сохранения психической стабильности. Достижение субъективного чувства единства и самотождественности, удерживающего личность от распада, представляет собой результат постоянной психологической работы. «Достижение субъективного чувства единства и самотождественности, – пишет Е.Т. Соколова, – пролагает себе путь "сквозь" многообразие социальных ситуаций и исполняемых "ролей", становится достаточно устойчивым и прочным, "собирающим" Я и удерживающим его от распада и "рассеяния"» [10].

Осознание собственных границ создает возможности для диалога с окружающим миром, продуктивного контакта со средой. Открытость человека по отношению к миру и одновременно отграниченность его от мира создают возможность для сохранения уникальности и целостности «Я», которое характеризует бытие личности [8].

В ситуации неопределенности, когда внешняя реальность не поддается прогнозированию и контролю, ключевым способом выживания становится психическая саморегуляция [3]. Поскольку в ситуации неопределенности, в условиях, когда нет возможности адекватно оценивать, прогнозировать и контролировать происходящие события, человек не может направлять свою преобразующую активность вовне, он делает то единственное, что возможно сделать в этих условиях – направляет свои действия вовнутрь, на собственную субъективную психическую реальность, манипулируя параметрами внутренней картины мира: ее масштабом, размерностью, критериями для сравнения и оценки [10].

Решение задач адаптации в условиях неопределенности обеспечивается комфортными взаимоотношениями личности с собственной субъективной реальностью, с теми психическими феноменами, которые формируют внутреннюю картину мира с осознанной в ней и обоснованной жизненным опытом позицией «Я». Каждый человек создает себе такую субъективную реальность, которая обеспечивает ему психологическую стабильность, комфорт и возможность продуктивно сотрудничать с внешним миром.

Эффективная саморегуляция включает несколько последовательных этапов. Первый этап заключается в создании комфортной внешней среды и восстановлении внутреннего психофизиологического гомеостаза. При воздействии на угнетающие эмоции важную роль играет способность к релаксации. Возможность расслабляться, субъективно и психологически влиять на мышечный тонус является важнейшим условием снятия возбуждения, вызванного страхом и гневом [10]. К методам релаксации относятся: аутогенная тренировка, биообратная связь, контроль дыхания, медитация, нервно-

мышечная релаксация, прогрессирующая мышечная релаксация Э. Джекобсона, трансовые методы [6].

Восстановление контакта с собственным психофизиологическим состоянием в данном случае является одним из инструментов для возможности подтверждения психического существования субъекта и его выбора в ситуации неопределенности. Первое, что можно осуществить при возникновении неопределенности – это вернуться в «здесь и теперь», что по воздействию на психологическое состояние само по себе психотерапевтично. Создание комфортной внешней среды и восстановление внутреннего психического гомеостаза личности является первой, начальной задачей саморегуляции под воздействием травматического стресса.

Второй этап саморегуляции включает вербализацию компонентов актуального психического состояния, которая заключается в словесном описании переживаний, чувств, мыслей, поведения, эмоциональных сторон конкретного актуального переживания с позиций внутреннего мира человека. Вербализация выступает в качестве отправной точки, запускающей новые возможности по конструированию собственной психической реальности. Проникновение в мир психических явлений позволяет субъекту посредством «контейнирования» психотравмирующих событий, их вербализации с помощью слов добиться «объединения и достижения единства эмоционального отношения и ментальной интеграции, "собирая себя" в единую, осмысленную и целостную самоидентичность».

Третий этап связан с рефлексией и концептуализацией пережитого опыта. Вербализация с точки зрения современной отечественной психотерапии позволяет перейти к анализу индивидом собственных поступков и переживаний, или рефлексии. Последующая концептуализация пережитой травмы позволяет субъекту принять ее как часть собственного жизненного опыта, интегрировать в собственную психическую реальность [36]. Процесс сличения пережитых событий с их значениями в новой, трансформированной психической реальности позволяет субъекту выстроить новую систему координат, возможно, более объективную, но в любом случае позволяющую принять и пережить болезненный жизненный опыт [10].

Четвертый этап предполагает трансформацию системы координат субъективной реальности. При этом, поскольку внешние нормы в ситуации неопределенности размываются, происходит переориентация на внутренние ценности и нормы, связанные с пережитым индивидуальным уникальным жизненным опытом личности. Реализация собственных норм и ценностей, на которые опирается индивидуальный жизненный сценарий, позволяет восстановить утраченную иллюзию смысла [7].

Манипулирование внутренней картиной мира является важным методом совладания с неопределенностью. Наиболее распространенным является своеобразное укрупнение масштаба индивидуальной системы координат, в

рамках которых человек привычно оценивает происходящие события [3]. Например, травматичное событие оценивается в более широком масштабе страданий воюющего народа или голодающей страны: перед лицом масштабных трагедий собственные переживания меркнут, теряют свой аффективный заряд, что позволяет страдающему субъекту более спокойно относиться к постигшим его неудачам и потерям.

Изменение перспективы может заключаться в принятии человеком в воображении точки зрения его самого в гипотетический момент окончания жизненного пути: оглядываясь на прожитую жизнь с этой перспективы, актуальная жизненная ситуация может казаться менее драматичной. Еще одним методом снижения аффективного напряжения является изменение эталонов для сравнения при оценке своего благополучия: изменение эталона может способствовать снижению аффективной заряженности события, которое вследствие этого начинает восприниматься как менее травматичное.

Радикальным методом нивелирования эмоциональной нагруженности жизненных событий является избавление от каких-либо критериев для сравнения, что влечет за собой отказ от самой процедуры сравнения. Для этой цели используются преимущественно восточные практики с их специфическим смысловым содержанием, такие как йога или дзен-буддизм. Буддистский принцип «таковости» означает на практике повышение толерантности человека, его способность принимать свои самые различные черты, не испытывая чувства вины и сожаления о своей «неправильной» природе и связанных с ней поступках. Таким же образом человек учится принимать не зависящие от него внешние события и обстоятельства, которые он не может контролировать. Картина мира с жесткими требованиями должностования заменяется на более адаптивную, носящую вероятностный характер.

Реализация себя самого, своего субъективного смысла, предполагающая потенциальную конфронтацию с субъективными смыслами других людей, – это всегда риск. Риск быть живым, способность проявлять свое «Я», принимать решения и строить свою жизнь в соответствии с собственными ценностями, преодолевая сопротивление среды, – для этого необходимо мужество, как писал Пауль Тиллих – «мужество быть» [10]. Толерантность к неопределенности, открытость и незаданность регулятивных профилей любого выбора, произвольных и самоопределяемых действий являются основными условиями активности человека в современном мире.

Таким образом, преодоление ситуации неопределенности обеспечивается комплексом взаимосвязанных психологических факторов, центральное место среди которых занимает толерантность к неопределенности как интегральная характеристика личности, организующая когнитивные, эмоциональные и поведенческие ресурсы. Развитие толерантности к неопределенности, жизнестойкости, смысловых структур, способности к саморегуляции и сохранению идентичности может рассматриваться как стратегия формирования

психологической устойчивости личности в современном динамично меняющемся мире. Способность манипулировать параметрами внутренней картины мира, переструктурировать систему координат субъективной реальности, находить смысл в происходящих событиях и осуществлять осознанный выбор на основе собственных ценностей представляет собой ключевой механизм адаптации в условиях нарастающей неопределенности современного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексапольский А. А. Стилиевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
2. Зинченко, В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
3. Зинченко Ю. П., Первичко Е. И., Тхостов А. Ш. Методологические основы и задачи психологии экстремальности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2020. № 4. С. 4–21.
4. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа : перевод с англ. М. : Академ. проект, 2001. 368 с.
5. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решения. М. : Аспект Пресс, 2003. 286 с.
6. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2005. № 4. С. 37–42.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
8. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М. : Прометей, 2005. 311 с.
9. Ополев П. В. Феномен неопределенности: философские и научные проблемы осмысления // Манускрипт. 2025. Т. 18. Вып. 2. С. 537–544.
10. Соловьева С. Л. Выживание в условиях неопределенности // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2020. Т. 12. № 2(61). Текст : электронный.
11. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М. : Per Se, 2002.

УДК 159.928.23

ORCID 0000-0001-5238-4761

**МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН-
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ И УНИВЕРСИТЕТА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Мажара Марина Вячеславовна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,
г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail grl414827878@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты мониторинга эффективности онлайн-взаимодействия профильных психолого-педагогических классов и университета. Обоснована значимость мониторинга как стратегического инструмента управления качеством образования в условиях цифровой трансформации и преодоления кадрового дефицита в образовательных организациях. Особое внимание уделено специфике реализации данной модели в Донецкой Народной Республике, характеризующейся особым режимом функционирования учебных заведений. Предложена и детально описана пятиэтапная модель мониторинга, включающая организационно-подготовительный этап, входную диагностику, регулярный промежуточный контроль, итоговую оценку и этап методической рефлексии. Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

Ключевые слова: педагогический мониторинг, онлайн-взаимодействие, профильные психолого-педагогические классы, предпрофессиональное образование, подготовка педагогов, цифровая образовательная среда.

**MONITORING THE EFFECTIVENESS OF ONLINE INTERACTION
BETWEEN SPECIALIZED CLASSES AND THE UNIVERSITY:
THE THEORETICAL ASPECT**

Mazhara Marina Vyacheslavovna,
Ph.D. of Psychological Sciences

Associate Professor at the Department of Psychology,
«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,
Gorlovka, DPR, Russian Federation,
e-mail grl414827878@mail.ru

Abstract. The article discusses the theoretical aspects of monitoring the effectiveness of online interaction between specialized psychological and pedagogical classes and the university. The importance of monitoring as a strategic tool for managing the quality of education in the context of digital transformation and overcoming the personnel shortage in educational institutions is substantiated. Special attention is paid to the specifics of the implementation of this model in the Donetsk People's Republic, characterized by a special mode of functioning of educational institutions. A five-stage monitoring model is proposed and described in detail, including an organizational and preparatory stage, an entrance diagnosis, regular interim monitoring, a final assessment and a stage

of methodological reflection. The study was conducted at Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov as part of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (No. 1025041100017-6-5.3.1) on the topic "Partnership strategies as a condition for interaction between specialized classes and the university in the framework of the educational and pedagogical district: traditions and innovations".

Keywords: pedagogical monitoring, online interaction, specialized psychological and pedagogical classes, pre-professional education, teacher training, digital educational environment.

На современном этапе цифровизации российского образования одной из стратегических задач является преодоление кадрового дефицита в общеобразовательных организациях и повышение качества педагогического образования. Особую остроту эта проблема приобретает в новых субъектах Российской Федерации, в том числе в Донецкой Народной Республике. Восстановление и развитие системы подготовки педагогических кадров здесь требует не только традиционных механизмов, но и инновационных форм взаимодействия между школой и вузом. Одним из таких механизмов выступает создание профильных классов, интегрированных в образовательную среду высших учебных заведений посредством онлайн-коммуникаций. Одним из таких университетов выступает ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова».

Цифровая трансформация педагогического образования смещает акцент с простой передачи знаний на организацию непрерывного сопровождения профессионального становления будущего учителя, что невозможно без системной диагностической деятельности. В этом контексте мониторинг перестаёт быть лишь инструментом контроля и становится средством управления качеством взаимодействия профильных классов и университета. Однако, несмотря на активное внедрение дистанционных форматов в практику работы педагогических вузов, в том числе на территории Донецкой Народной Республики, проблема научно обоснованного мониторинга эффективности именно онлайн-взаимодействия остаётся недостаточно разработанной. Комплексные модели мониторинга, учитывающие специфику дистанционного формата и региональную особенность, в научной литературе практически не представлены.

Специфика Донецкой Народной Республики заключается в особом режиме функционирования образовательных организаций, необходимости работы в условиях ограниченного доступа к ресурсам, высокая доля учащихся с посттравматическим стрессовым расстройством. Все перечисленные факторы требуют адаптации существующих моделей мониторинга и разработки новых критериев эффективности.

В современной педагогической науке и практике мониторинг перестаёт пониматься исключительно как процедура накопления сведений: он рассматривается как интегральный механизм управления качеством образования. В научной литературе под педагогическим мониторингом понимают

методологически выверенную систему непрерывного диагностико-прогностического наблюдения за состоянием и динамикой педагогического процесса, обеспечивающую своевременную идентификацию отклонений от установленных целевых ориентиров и обоснование адекватных управленческих решений [2, с. 28].

В рамках взаимодействия профильных классов и педагогического вуза мониторинг выполняет совокупность ключевых функций, каждая из которых вносит вклад в обеспечение качества и результативности сетевого взаимодействия:

1. Информационно-аналитическая функция – систематизация, верификация и интерпретация данных о ходе образовательного взаимодействия между школьными и вузовскими структурами, что создаёт основу для объективной оценки результатов и принятия решений на разных уровнях управления.

2. Диагностическая функция – установление уровня сформированности профессионально значимых компетенций и мотивационных характеристик учащихся профильных классов, выявление зон недостаточной готовности и дефицитов, требующих целевой коррекции.

3. Прогностическая функция – моделирование перспектив развития сотрудничества, оценка вероятности возникновения проблемных сценариев и определение факторов риска, что позволяет планировать превентивные мероприятия.

4. Корректирующая функция – адаптация содержания, организационных форм и педагогических технологий взаимодействия на основании эмпирически обоснованных выводов мониторинга.

5. Стимулирующая функция – формирование обратной связи, мотивирующей участников образовательного процесса к повышению качества своей деятельности и к рефлексии профессионального развития.

Как отмечает В.А. Болотов, эффективность сетевых образовательных программ во многом определяется наличием регламентированной системы критериев и индикаторов, дающей возможность отслеживать динамику профессионального самоопределения школьников на всех этапах – от предпрофильной подготовки до поступления в вуз и адаптационного периода в высшей школе [1, с. 18].

Особая значимость мониторинговых процедур проявляется в условиях дистанционного и онлайн-взаимодействия. С одной стороны, цифровые форматы открывают широкие перспективы автоматизированного сбора, хранения и первичной обработки данных; с другой – они порождают специфические риски: ухудшение качества личностного контакта, затруднения в интерпретации невербальной информации, увеличение субъективной тревожности обучающихся и уязвимость системы к техническим сбоям. Следовательно, методологическое обоснование мониторинга в онлайн-контексте

требует учёта как технологических возможностей, так и новых источников искажений данных.

Необходимость внедрения функционально грамотного мониторинга в систему «профильные классы – педагогический вуз», особенно в сложных социальных и экономических условиях Донецкой Народной Республики, продиктована совокупностью факторов, которые можно сгруппировать как социально-педагогические, организационно-технологические и психолого-дидактические.

Ключевой социально-педагогический фактор – кадровый дефицит. В условиях длительных чрезвычайных обстоятельств многие образовательные учреждения региона испытывают острый недостаток квалифицированных педагогов по целому ряду предметных областей (математика, физика, информатика, химия и др.). В этих условиях приоритетной задачей становится подготовка собственных кадров: профильные психолого-педагогические классы рассматриваются как целевой источник абитуриентов, потенциально мотивированных на работу в школах своего региона. Однако открытие таких классов само по себе не гарантирует устойчивого пополнения педагогических кадров. По данным Л.А. Львовой, при отсутствии системного мониторинга до 40 % обучающихся профильных классов к окончанию 11-го класса меняют профессиональные приоритеты, а среди поступивших в педвузы примерно 20 % отчисляются уже после первой экзаменационной сессии в связи с несоответствием ожиданий и реальных требований профессии [3, с. 160]. Мониторинговые процедуры позволяют на ранних этапах выявлять группы повышенного риска и целенаправленно корректировать профориентационную работу.

Второй важный фактор – необходимость обеспечения соответствия государственным образовательным стандартам и требованиям к довузовской подготовке. Концептуальные установки по организации профильных психолого-педагогических классов, утверждённые профильными ведомствами, предполагают системное, продолжительное взаимодействие школы и вуза с фиксацией образовательных результатов в индивидуальных портфолио учащихся [4]. В этом ключе мониторинг выступает инструментом как внешней, так и внутренней верификации соответствия реализуемых практик установленным нормативам и качественным критериям.

В контексте проблемы нашего исследования сущность мониторинга заключалась в организации синхронного наблюдения, измерения уровней, оценивании результатов достижений всех субъектов профильных классов и высшего учебного заведения.

В процессе определения параметров мониторинга мы опирались на актуальный опыт, освещенный в ряде исследований, в которых подчеркивается, что основным звеном в разработке мониторинга является создание модели объекта оценивания – стандарта. Стандарт – это модельное представление идеала

объекта, где собраны все нормированные требования к его целям, задачам, структуре, деятельности, продуктам этой деятельности и т.п.

Мы понимали, что мониторинг настолько эффективен, насколько корректно заданы стандарты и нормы. В рамках нашего исследования такими нормами были определены закономерности, принципы обеспечения преемственности, требования и модели ее реализации, условия, значимые связи, отражающие согласованность взаимодействия профильных классов и высшего учебного заведения.

Обосновывая мониторинг, мы опирались на опыт его внедрения в педагогической практике, в которой уже сложились определенные требования к проведению мониторинга, которые мы учли в исследовании:

1) объективность: максимальное избегание субъективных оценок, учет всех результатов (положительных и отрицательных), создание одинаковых условий для всех участников учебно-воспитательного, учебно-познавательного процесса, учебной деятельности и самостоятельной работы (руководителей, учителей, преподавателей, старшеклассников);

2) валидность: полное и всестороннее соответствие контрольных мероприятий содержанию деятельности (анкетирование, четкость критериев измерения и оценки, критерии организации и самоорганизации, критерии профессиональной деятельности, критерии творческих профессиональных и творческих учебных достижений);

3) систематичность: проведение мониторинга обеспечения взаимодействия в определенной последовательности и по соответствующей системе (на последовательных, взаимосвязанных этапах, стадиях организации);

4) гуманистическая направленность мониторинга обеспечения взаимодействия: создание условий доброжелательности, доверия, уважения к личности, позитивного эмоционального климата.

Эффективность мониторинга между профильными педагогическими классами и вузом определяется адекватностью подбора и комбинации форм, методов и инструментов оценочной деятельности. Так, например, в контексте дистанционного формата критерием качества мониторинга выступают не только валидность и надёжность используемых методик, но и их технологическая реализуемость в условиях удалённой работы, а также минимизация стрессовой нагрузки на учащихся.

С методологической точки зрения педагогический мониторинг дифференцируется по целевому назначению, временным параметрам и специфике взаимодействия. Наиболее практико-значимой представляется классификация по временному критерию, предполагающая выделение трёх основных типов мониторинга: входного, промежуточного и итогового.

Анкетирование и опросные методики остаются наиболее распространёнными инструментами первичного сбора эмпирических данных в образовательных исследованиях. В условиях дистанционного формата их

осуществление обеспечивается посредством электронных платформ (Яндекс.Формы, специализированные онлайн-сервисы и LMS), что позволяет автоматизировать сбор и частичную обработку массивов ответов и охватить широкие когорты респондентов. Вместе с тем указанный метод обладает и системными ограничениями: отсутствие возможности оперативного уточнения ответов, риск поверхностного или невнимательного заполнения анкет, потенциальная селективность выборки и искажения, связанные с цифровой грамотностью участников.

Для мониторинга профильных психолого-педагогических классов целесообразно применение адаптированных тест-опросников, включающих модули диагностики учебной мотивации, профессиональных склонностей, ситуативной и личностной тревожности, а также шкалы самооценки компетентности. Ключевая методологическая задача при этом – валидация адаптированных версий инструментов для специфики контингента и канала сбора данных.

Педагогическое наблюдение в очном формате даёт исследователю и практикующему педагогу широкие возможности для фиксации невербальных проявлений, эмоциональных реакций и межличностной динамики. В онлайн роль наблюдения трансформируется: хотя часть невербальной информации теряется, сохраняются наблюдаемые поведенческие маркеры (манера коммуникативного взаимодействия в чате, реакции в видеоперформансе, участие в совместной деятельности). Отсюда следует необходимость разработки специализированных протоколов онлайн-наблюдения, определяющих операциональные индикаторы и процедуры их фиксации.

Анализ продуктов деятельности в дистанционном контексте приобретает особое методологическое значение, поскольку позволяет реконструировать не только итоговые результаты, но и элементы процессуальной динамики – версию работ, временные паттерны исполнения, последовательность операций. К числу релевантных артефактов относятся:

- разработки фрагментов уроков и сценарии внеклассных мероприятий;
- видеовизитки и самопрезентации;
- эссе и рефлексивные отчёты;
- презентации проектных работ;
- посты, комментарии и дискуссионные сообщения на форумах, отражающие позицию и понимание педагогических проблем.

Электронное портфолио выступает интегративным инструментом, позволяющим кумулятивно фиксировать продуктивные артефакты, отслеживать прогрессию компетенций и предоставлять репозиторий для качественного и количественного анализа.

Цифровая образовательная среда дает дополнительные возможности аналитики за счёт метода анализа «цифрового следа». В рамках мониторинга это предполагает агрегацию и интерпретацию показателей: количество попыток и

успешных прохождений тестов, временные затраты на выполнение заданий, корреляция показателей правильности ответов с временными параметрами, соблюдение дедлайнов, предпочтения по типам учебных материалов, частота и природа обращений за поддержкой. Анализ данных цифрового следа требует учёта этических аспектов и норм защиты персональных данных.

Контент-анализ сообщений в чатах, на форумах и в комментариях предоставляет источники для оценки когнитивной и эмоциональной составляющей взаимодействия: глубина аргументации, доминирующие тональности, проявления эмпатии и ориентации на педагогическую практику. Для обеспечения надёжности интерпретаций целесообразно сочетать автоматизированные методы (лексический и тонометрический анализ) с ручной качественной обработкой фрагментов дискурса.

Повышение вовлечённости школьников в мониторинговые процедуры может осуществляться через элементы геймификации: начисление баллов за активность, рейтинговые таблицы, бейджи достижений и уровневую систему прогрессии. Важно при этом сохранять методическую прозрачность стимулов и избегать побочных эффектов (манипулятивного поведения ради вознаграждений).

Для реализации перечисленных форм и методов необходим комплексный инструментарий, включающий программно-технические решения и методические материалы:

- 1) рубрики и чек-листы для стандартизированной оценки групповой работы, проектных продуктов и видеопрезентаций;
- 2) диагностические матрицы психолого-педагогических методик, структурированные по направлениям мониторинга (мотивация, когнитивные способности, эмоциональное состояние, межличностная компетентность);
- 3) протоколы онлайн-педагогического наблюдения с операциональными индикаторами и шкалами для кодирования поведения;
- 4) шаблоны и методические указания для рефлексивных отчётов и самооценочных практик учащихся;
- 5) модульные шаблоны электронных портфолио и сопутствующие инструкции по наполнению и использованию данных;
- 6) программные средства для сбора цифрового следа и визуализации аналитики (панели мониторинга, дашборды), с обеспечением соответствия требованиям безопасности и конфиденциальности.

На основе анализа практики внедрения профильной подготовки в условиях Донецкой Народной Республики обоснована модель интеграции перечисленных форм, методов и инструментов мониторинга в деятельность вузовского центра взаимодействия с профильными классами. Модель предполагает поэтапную организацию работ.

Этап 1. Организационно-подготовительный (август – сентябрь):

- назначение ответственных лиц: преподавателя-координатора от вуза и ответственных представителей от каждой школы-партнёра (учитель профильного класса, школьный психолог);
- формирование электронной базы данных обучающихся (Ф.И.О., контактные данные, результаты базового опроса);
- конфигурирование онлайн-платформ, групповых чатов и коммуникационных каналов для взаимодействия;
- адаптация и валидация опросных методик для входного мониторинга.

Этап 2. Входной мониторинг (сентябрь – октябрь):

- проведение онлайн-анкетирования с использованием выбранной платформы (например, Яндекс.Формы);
- фиксация и первичный анализ входных показателей в электронной аналитической карте каждого учащегося;
- формирование индивидуального портфолио и определение первых ориентиров для сопровождения.

Этап 3. Промежуточный мониторинг (регулярно, в течение учебного года):

- периодический сбор данных: результаты текущих оценок, метрики цифрового следа, продукты проектной деятельности, результаты наблюдений;
- проведение регулярных промежуточных аналитических срезов с использованием дашбордов и отчётных форм;
- оперативное определение групп риска и реализация корректирующих мероприятий (индивидуальные консультации, модули подготовки, адаптация содержательных элементов программы).

Этап 4. Итоговый мониторинг и оценка результатов (май – июнь):

- суммирование данных по ключевым показателям компетентности и мотивации;
- проведение завершающих диагностик и сопоставление динамики с входными показателями;
- подготовка сводных аналитических отчётов для партнёрских школ и вузовской администрации.

Этап 5. Рефлексия и методическое сопровождение (август – сентябрь).

- анализ эффективности реализованных коррекций и планирование оптимизаций на следующий учебный цикл;
- подготовка методических рекомендаций, формирование пакета для наставников и учителей;
- проведение обучающих семинаров по использованию инструментов мониторинга и интерпретации данных.

Реализация предложенной модели требует системной координации, обеспечения квалифицированных кадров и технической инфраструктуры. Эффективность мониторинга будет зависеть от точности операционализации индикаторов, валидности применяемых инструментов, соблюдения этических

норм при работе с персональными данными и от уровня взаимодействия между всеми заинтересованными сторонами – школами, вузом, учащимися и их семьями.

Таким образом, интеграция мониторинга в практику взаимодействия профильных классов и педагогического вуза представляет собой необходимое условие повышения эффективности подготовки школьников к профессиональному пути, минимизации рисков потери мотивации и снижения отчислений в первые годы обучения в вузе, а также обеспечивает методологическую основу для принятия обоснованных управленческих решений и целенаправленного развития образовательной среды.

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. М.: Кнорус, 2020. 210 с.
2. Болотов В. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в России // Педагогика. 2021. № 4. С. 15–24.
3. Фрумин И. Д. Подготовка учителя для школы будущего: вызовы и решения // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 8–23.
4. Портал «Единое содержание общего образования» (раздел «Психолого-педагогические классы»). Режим доступа: [<https://edsoo.ru/2023/05/13/na-vserossijskom-soveshhanii-obsudili/>] (дата обращения: 14.05.2026).

УДК 159.99

ORCID 0009-0000-5934-5431

ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Новикова Наталья Владимировна

кандидат психологических наук

доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail nrv.novikov2010@yandex.ru

Кузнецова Наталия Александровна

студент IV курса ОП бакалавриата

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»,

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,

e-mail nata.k.777@bk.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию психологических особенностей семейного воспитания, способствующего духовно-нравственному развитию молодого поколения в современном социокультурном пространстве. Обозначены современные психолого-педагогические подходы к исследованию проблемы духовно-нравственного воспитания в семье, подчёркивающие роль семейных традиций в формировании моральных установок и поведенческих норм у молодого поколения. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие взаимосвязь между вовлечённостью в семейные традиции и уровнем развития духовно-нравственных ценностей современной молодёжи, основными из которых выступают ответственность, готовность к помощи, милосердие, уважение к старшим, честность и патриотизм.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, семья, семейные традиции, духовно-нравственные ценности, молодёжь.

THE IMPORTANCE OF FAMILY TRADITIONS IN THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF MODERN YOUTH

Novikova Natalia Vladimirovna,

Ph.D. of Psychological Sciences

Associate Professor of the Department of Psychology

«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,

Gorlovka, DPR. Russian Federation,

e-mail nrv.novikov2010@yandex.ru

Kuznetsova Natalia Alexandrovna,

4th-year bachelor's degree student

«Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov»,

Gorlovka, DPR. Russian Federation,

e-mail nata.k.777@bk.ru

Abstract. The study explores the psychological characteristics of family education that contribute to the spiritual and moral development of the younger generation in the modern sociocultural environment. It outlines contemporary psychological and pedagogical approaches to studying spiritual and moral education in the family, emphasizing the role of family traditions in

shaping moral attitudes and behavioral norms in the younger generation. The paper presents the results of an empirical study confirming the relationship between involvement in family traditions and the level of development of spiritual and moral values among today's youth, the key ones being responsibility, helpfulness, compassion, respect for elders, honesty, and patriotism.

Keywords: spiritual and moral development, family, family traditions, spiritual and moral values, youth.

Современное общество переживает глубокие трансформации в сфере ценностных ориентаций, что особенно остро сказывается на молодом поколении. Под влиянием цифровизации, глобализации и массовой культуры у молодежи всё чаще наблюдается снижение интереса к традиционным духовно-нравственным идеалам, ослабление чувства принадлежности к культурно-историческому наследию и размывание моральных норм. В этих условиях особую значимость приобретает семья – как первичная и наиболее устойчивая среда социализации, в которой закладываются основы мировоззрения, нравственного сознания и поведения личности.

Среди психологических особенностей семейного воспитания особое значение занимают семейные традиции, выступающие действенным механизмом передачи ценностей от старшего поколения к младшему. Они не только укрепляют эмоциональную связь внутри семьи, но и формируют у молодёжи уважение к труду, семье, Родине, ответственность, милосердие, честность и другие ключевые духовно-нравственные качества. Однако в условиях современной социальной мобильности, изменения структуры семьи и ослабления связей между поколениями многие традиции утрачиваются, а их воспитательный потенциал остаётся недооценённым [3; 12].

Проблематика духовно-нравственного воспитания в семье широко представлена в отечественной и зарубежной научной литературе. В российской науке теоретические основы влияния семейной среды на личностное развитие ребёнка заложены в классических трудах Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др. выдающихся отечественных психологов и педагогов. Современные подходы к изучению духовно-нравственного воспитания представлены в работах А. Я. Данилюка, В. А. Кольцовой, Н. В. Чимовой, А. Т. Ажикеновой, Р. Н. Каджикова, Ю. Н. Кравченко, О. Л. Камакиной, Т. М. Кольцовой и др. авторов. Вместе с тем, несмотря на обширную теоретическую базу, недостаточно эмпирических исследований, направленных на выявление статистически значимых взаимосвязей между уровнем вовлечённости молодёжи в семейные традиции и выраженностью духовно-нравственных ценностей в условиях современной социокультурной трансформации.

В связи с недостаточной изученностью механизмов, с помощью которых именно семейные обычаи и ритуалы способствуют усвоению молодым поколением моральных норм и ценностей, а также с недостатком эмпирических данных о степени и характере этой взаимосвязи в современных условиях,

проблемой настоящего исследования выступает анализ психологических условий семейного духовно-нравственного развития и воспитания молодого поколения в современном социокультурном пространстве.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- культурно-историческая теория Л. С. Выготского, раскрывающая механизмы интериоризации культурных ценностей и роль социального взаимодействия (в частности, в семье) в развитии личности;
- концептуальные положения о традициях и обычаях как механизмах социального наследования и формирования нравственных качеств, представленные в работах И. В. Суханова;
- деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), подчёркивающий роль практической, совместной деятельности в семье как основы для усвоения духовно-нравственных норм;
- системный подход к изучению семьи (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев), рассматривающий её как целостную структуру, в которой нравственное развитие ребёнка обусловлено характером внутрисемейных отношений, психологическим климатом и ценностным единством;
- ценностный подход в психологии и педагогике (Д. А. Леонтьев, Н. И. Лапин, Ш. Шварц), в рамках которого духовно-нравственное воспитание понимается как целенаправленный процесс формирования иерархии личностных ценностей;
- современные психолого-педагогические концепции духовно-нравственного воспитания в семье, представленные в работах И. В. Суханова, А. Я. Данилюка, В. А. Кольцовой, Н. В. Чимовой, Ю. Н. Кравченко и др. исследователей, актуализирующие проблему в условиях современных социокультурных трансформаций.

Целью настоящего исследования влияния семейных традиций на формирование духовно-нравственных ценностей современной молодёжи выступает определение характера и специфики взаимосвязи семейных ценностей (традиций, обычаев и ритуалов) и особенностей духовно-нравственного развития молодых людей.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существует положительная взаимосвязь между степенью вовлечённости молодёжи в семейные традиции, обычаи и ритуалы и уровнем сформированности у них духовно-нравственных ценностей: чем выше вовлечённость молодых людей в семейные традиции, тем выше выраженность таких морально-нравственных качеств, как ответственность, уважение к старшим, честность, милосердие, патриотизм и приверженность моральным нормам.

В качестве методов исследования использованы: теоретические методы (анализ, систематизация и обобщение научной литературы по теме

исследования); эмпирические методы (методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова и авторская анкета, направленная на выявление уровня вовлечённости молодёжи в семейные традиции и степени сформированности её духовно-нравственных ценностей); методы математико-статистической обработки результатов исследования (дескриптивная статистика, корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, пошаговая линейная регрессия, качественный контент-анализ).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика; 2025-2026 гг.). Выборку составили 40 студентов в возрасте от 16 до 25 лет ($M=20,3$), из них 25 человек – девушки (62,5%) и 15 – молодые люди (37,5%). По структуре семьи в детстве: 60% участников исследования воспитывались в полной семье, 30% – в неполной, 10% – в замещающих формах (опека, совместное проживание с бабушкой/дедушкой и др.).

В ходе теоретического анализа были рассмотрены основные психологические категории, лежащие в основе исследования: семейные традиции, обычаи, ритуалы, духовно-нравственные ценности и моральные установки [1; 8; 10]. Исследователи подчёркивают необходимость концептуального разграничения понятий «обычай» и «традиция»: в то время как обычай регламентирует конкретные действия в стереотипных ситуациях, традиция формирует устойчивые нравственные ориентиры через осознанную связь поступка с духовным качеством личности [11]. Таким образом, воспитательный эффект заключается не в простом повторении действий, а в осознании их связи с формируемыми духовными качествами. Это различие имеет принципиальное значение для понимания педагогического потенциала института семьи.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет выделить пять основных научных подходов к изучению роли семейных традиций в формировании моральных установок у молодого поколения: культурно-исторический, деятельностный, личностно-ориентированный, семейно-системный и ценностно-смысловой [2; 5; 9; 10]. Каждый из них вносит вклад в понимание механизмов нравственного становления личности, но наиболее эффективным является их интегративное применение, позволяющее учитывать как индивидуальные особенности ребёнка, так и системные характеристики семейной среды.

Результаты психолого-педагогических и социологических исследований показывают, что семейные обычаи и ритуалы являются важными механизмами социального наследования, способствующими формированию у молодёжи ответственности, уважения к старшим, честности, трудолюбия, патриотизма и

эмоциональной устойчивости. Простые ежедневные практики, такие как совместный ужин, семейный совет, чтение перед сном и т. п., имеют значительный воспитательный потенциал, если проводятся в атмосфере доверия, любви и взаимного уважения [4; 6; 7].

Анализ также выявил острую противоречивость современной ситуации: с одной стороны, в условиях цифровизации, индивидуализации и ослабления межпоколенческих связей традиционные семейные ценности находятся под угрозой, с другой – семья сохраняет статус ведущего института нравственного воспитания. При этом важно отметить, что современная педагогическая практика демонстрирует высокую эффективность проектных и совместных форм взаимодействия семьи и образовательных учреждений по вопросам духовно-нравственного развития молодого поколения.

Таким образом, именно семья, опираясь на живые и осмысленные традиции, обычаи и ритуалы, остаётся неотъемлемым и незаменимым пространством формирования нравственно устойчивой личности, способной к ответственному, осознанному и ценностно-согласованному поведению в условиях современного мира.

В результате эмпирического исследования были установлены положительные корреляции между степенью вовлечённости в семейные традиции и уровнем развития духовно-нравственных ценностей у молодых людей. Так, первичное и наиболее общее подтверждение гипотезы было получено в результате корреляционного анализа двух интегральных показателей – Индекса вовлеченности в семейные традиции (ИВТ) и Индекса духовно-нравственных ценностей (ИДНЦ). Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил наличие статистически значимой положительной связи между этими переменными ($r_s = 0,49^{**}$ при $p \leq 0,01$). Данный результат означает, что общая направленность семьи на поддержание устойчивых обычаев, ритуалов и практик действительно сопряжена с более высоким уровнем развития у молодого человека системы нравственных ориентаций.

Важно подчеркнуть, что данная взаимосвязь получила подтверждение не только на уровне декларативных самооценок, но и при анализе реальных поведенческих ориентаций. Интерпретация результатов диагностики с использованием проективной методики позволила установить, что вовлечённость в семейные традиции наиболее тесно связана именно с просоциальными, нравственными аспектами личности – готовностью к помощи и милосердию (альтруистическая ориентация) ($r_s = 0,43^{**}$ при $p \leq 0,01$) и стремлением к построению отношений, основанных на взаимном уважении ($r_s = 0,36^{**}$ при $p \leq 0,05$). При этом значимой связи с сугубо индивидуалистическими или гедонистическими ценностями не обнаружено, что указывает на избирательное воспитательное воздействие традиционного семейного уклада.

Результаты корреляционного и качественного анализа позволяют сделать вывод о том, что молодые люди, чья повседневная жизнь и праздники структурированы семейными традициями, склонны в большей степени декларировать приверженность таким ценностям, как ответственность, уважение к старшим, честность, патриотизм и значимость моральных норм. Данный вывод эмпирически обосновывает теоретический тезис о воспитательном потенциале семейной среды, в которой ценности не столько проговариваются, сколько «прорастают» из совместного, повторяющегося опыта. Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу о целенаправленном влиянии семейного уклада на формирование нравственного профиля личности молодых людей.

Механизм данного влияния был уточнен с помощью регрессионного анализа. В итоговое уравнение регрессии вошли два статистически значимых предиктора, которые совместно объясняют 28% дисперсии Индекса духовно-нравственных ценностей (ИДНЦ) ($R^2 = 0,28$). Наибольший стандартизованный коэффициент ($\beta = 0.41$) имеет переменная, отражающая личную установку респондента на сохранение и создание традиций в своей будущей семье. Этот результат выводит анализ за рамки простого факта наличия традиций в родительской семье и акцентирует роль личностного принятия и осознанной рефлексии: максимальный нравственный эффект достигается тогда, когда внешние, унаследованные практики осмысливаются молодым человеком, интериоризируются и превращаются в его собственную жизненную цель и ценность. Вторым по значимости предиктором ($\beta = 0.29$) стало участие в ритуалах памяти предков (посещение кладбищ, поминки, рассказы об ушедших родственниках). Эта практика актуализирует чувство принадлежности к роду, формирует историческое сознание, чувство долга и ответственности перед прошлыми и будущими поколениями, что является мощным экзистенциальным источником таких качеств, как уважение, преемственность и патриотизм. Таким образом, регрессионная модель конкретизирует механизм влияния, показывая, что он работает через сочетание когнитивно-ценностного компонента (осознанная установка на преемственность) и практико-символического компонента (участие в конкретных, глубоко смыслонасыщенных ритуалах).

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил определить границы и контекстуальные условия действия выявленных закономерностей. Анализ не выявил статистически значимых различий между юношами и девушками ни по уровню вовлеченности в традиции (ИВТ), ни по уровню духовно-нравственных ценностей (ИДНЦ). Это свидетельствует о гендерной универсальности исследуемых взаимосвязей: психологические механизмы трансляции ценностей через семейный уклад действуют сходным образом независимо от пола респондента. В то же время, анализ влияния типа семьи в детстве выявил важную роль ее структурной целостности. Было установлено, что респонденты, воспитывавшиеся в полных семьях,

демонстрируют статистически достоверно более высокий уровень вовлеченности в семейные традиции ($U = 78,0$ при $p \leq 0,05$). По уровню духовно-нравственных ценностей (ИДНЦ) также наблюдается устойчивая тенденция к более высоким средним рангам в группе из полных семей, хотя она и не достигла строгого порога значимости ($U = 94,0$ при $p = 0.097$). Эти данные указывают на то, что стабильная двухпоколенческая семейная система, как правило, создает более благоприятные организационные и эмоциональные условия для формирования, поддержания и передачи традиционного уклада, который, в свою очередь, служит эффективной средой для нравственного воспитания. Важно подчеркнуть, что данное условие является способствующим, но не фатальным, о чем свидетельствует наличие в выборке респондентов из неполных семей с высокими показателями по обоим индексам.

Кроме того, важно отметить, что качественный анализ эмпирических данных, полученных из описаний уникальных семейных практик студентов, свидетельствует о том, что такие практики (в частности, совместный досуг, межпоколенческое общение и ритуалы взаимопомощи) формируют у них чувства защищённости, принадлежности, ответственности, уважения и эмпатии.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что семейные традиции действительно выступают действенным механизмом духовно-нравственного развития молодёжи. Их влияние осуществляется не прямо, а через создание особой ценностно-насыщенной среды, в которой нравственные ориентиры усваиваются естественно, через эмоционально значимый совместный опыт и последующее личностное осмысление. Другими словами, воспитательный и развивающий потенциал семейных традиций реализуется через сочетание регулярного участия в осмысленных совместных практиках и личностного принятия этих практик как собственной жизненной ценности. В этой связи целенаправленное культивирование семейных традиций в условиях современных социокультурных трансформаций сохраняет свою актуальность как действенный ресурс формирования нравственно устойчивой, социально ответственной личности, что указывает на необходимость целенаправленной культурной политики, направленной на сохранение и творческое обновление семейных традиций как одной из основ устойчивого развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиханова Р. А. Психолого-педагогическая характеристика ценностей семьи // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. № 6. С. 12–15.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект. Рос. акад. образования. Москва : Просвещение, 2009. 29 с.
3. Ильичева С. А. Роль семейных традиций в воспитании ребенка // Инновационная наука. 2025. № 3-1. С. 192–193.

4. Каджиков Р. Н. Традиционные семейные ценности как основа формирования нравственной культуры молодежи // Современные социальные и экономические процессы: проблемы, тенденции, перспективы регионального развития : сборник научных статей. Элиста, 2023. С. 126–128.
5. Камакина О. Л. Потенциал педагогического сообщества в решении задач духовно-нравственного развития и воспитания // Духовно-нравственное воспитание в семье и школе как основа становления личности подрастающего поколения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 22-23 ноября 2019 г. Махачкала : Дагестанский институт развития образования, 2019. С. 27–30.
6. Красникова Е. В. Влияние семьи и семейных традиций на молодое поколение. Проблема «отцов и детей» // Исследования молодых ученых : материалы LXX Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2023 г.). Казань : Молодой ученый, 2023. С. 23–27.
7. Мазур Д. Н. Роль семейных традиций в воспитании детей. Текст : электронный // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018007985> (дата обращения: 09.11.2025).
8. Ростовская Т. К. Семья в системе социальных институтов общества : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., пер. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 299 с.
9. Семья, общество, государство: педагогические подходы в формировании традиционных семейных ценностей (в рамках Года семьи) : сборник материалов Педагогических чтений памяти Т. Н. Чедыровой (г. Элиста, 15 ноября 2024 г.) / сост. Б. Н. Бюрчиева, Е. В. Насунова, О. К. Эрендженова. Элиста, 2024. 221 с.
10. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / отв. ред. В. А. Кольцова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 956 с.
11. Суханов И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений. Москва : Политиздат, 1976. 216 с.
12. Чимова Н. В. Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников. Текст : электронный // Педагогический альманах. URL: <https://almanah.su/tpost/lflznkj5s1-chimova-nv-semeinie-traditsii-kak-sredst> (дата обращения: 01.11.2025).

УДК 159.9

ORCID 0000-0002-3537-9845

**СОЦИАЛЬНОЕ СРАВНЕНИЕ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ПО ВНЕШНОСТИ
У СОТРУДНИЦ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ**

Погонцева Дарья Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент Академии психологии и педагогики Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация,
e-mail: pogoncevadv@sfedu.ru
Рощина Дарья Александровна,
магистрант 2 года обучения Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация,
e-mail: droshchina@sfedu.ru

Аннотация. Исследование анализирует влияние профессиональной принадлежности на взаимосвязь перфекционизма внешности, социального сравнения и оценки значимости облика для жизненных сфер. Выборка: 70 женщин (35 – индустрия красоты, 35 – другие профессии), возраст 25–45 лет. Методики: шкала appearance-перфекционизма (Srivastava, 2009), PACS-R, авторский опросник. Установлено: сотрудницы бьюти-сферы демонстрируют более высокий перфекционизм ($Z=2,68$; $p=0,007$) и значимо выше оценивают роль внешности для досуга. В группе индустрии красоты социальное сравнение отрицательно связано с ощущением счастья ($rs=-0,61$) и финансовым успехом ($rs=-0,59$); перфекционизм положительно связан с финансовым благополучием ($rs=0,42$). Регрессионный анализ подтвердил дифференцированное влияние предикторов: социальное сравнение снижает, а перфекционизм повышает оценку значимости внешности для карьеры. Профессиональный контекст выступает модератором адаптивных и дезадаптивных паттернов отношения к внешности.

Ключевые слова: перфекционизм внешности, социальное сравнение, индустрия красоты, лукизм, профессиональная принадлежность, внешний облик.

**SOCIAL COMPARISON AND APPEARANCE PERFECTIONISM AMONG
BEAUTY INDUSTRY WORKERS: THE ROLE OF PROFESSIONAL CONTEXT**

Pogontseva Daria Viktorovna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russian Federation,
e-mail: pogoncevadv@sfedu.ru
Roshchina Daria Alexandrovna,
Second-year Master's Student, Academy of Psychology and Pedagogy,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russian Federation,
e-mail: droshchina@sfedu.ru

Abstract. This study examines the influence of professional affiliation on the relationship between appearance perfectionism, social comparison, and the perceived importance of physical appearance across life domains. The sample comprised 70 women (35 beauty industry workers and 35 women from other professions), aged 25–45 years. Instruments included the Appearance Perfectionism Scale (Srivastava, 2009), the Physical Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R), and an author-developed questionnaire. Results indicated that beauty industry workers demonstrated significantly higher levels of appearance perfectionism ($Z = 2.68$; $p = 0.007$) and rated the importance of appearance for leisure activities significantly higher than the comparison group.

Within the beauty industry subgroup, social comparison was negatively associated with happiness ($r_s = -0.61$) and financial success ($r_s = -0.59$), whereas perfectionism was positively associated with financial well-being ($r_s = 0.42$). Multiple regression analysis confirmed the differential effects of the predictors: social comparison reduced, while perfectionism enhanced, the perceived importance of appearance for career success. The findings suggest that professional context moderates adaptive and maladaptive patterns of appearance-related attitudes.

Keywords: appearance perfectionism, social comparison, beauty industry, lookism, professional affiliation, physical appearance.

Введение

В современном обществе все чаще поднимается вопрос о роли внешнего облика человека в повседневных практиках, который перестаёт быть исключительно эстетической или биологической категорией и приобретает статус социально-экономического ресурса. В тех случаях, когда фиксируется факт, что внешность функционирует как капитал и конвертируется в экономические выгоды (заработная плата, карьерные возможности), социальные привилегии (статус, доверие, внимание) и психологические ресурсы (самооценка, субъективное благополучие), то принято рассматривать данный феномен как позитивную дискриминационную практику или лукизм. Следует отметить, что хотя дискриминация не может быть позитивной, поскольку представляет собой негативное отношение, однако в данном контексте использование «позитивной» модальности делает акцент на тех преимуществах, которые получают люди с красивым / привлекательным внешним обликом, в то время как лица, не обладающие красивым внешним обликом, становятся жертвами дискриминации в ее обычном значении.

Внешность выступает инструментом социальной навигации, все чаще исследователи отмечают, что в эпоху визуальной культуры и цифровых платформ (Instagram, TikTok, Telegram-каналы) внешний облик становится публичным активом, целенаправленно формируемым и управляемым. Возникает феномен «инвестиций во внешность» – от фитнеса и косметологии до пластической хирургии, что превращает тело в объект капитализации. Также важно отметить, что эталоны красоты являются динамичной характеристикой, при этом индустрия красоты в большей степени ориентирована на женщин [8].

В. А. Лабунская неоднократно отмечала роль ценности внешнего облика в разных социальных ситуациях, связь с обеспокоенностью внешним обликом и уровнем субъективного благополучия [5] и в целом высокую роль в иерархии ценностных ориентаций современной молодежи [4]. В работе J. Guo и его коллег отмечается, что внешний облик, а точнее физическая привлекательность может существенно повлиять на жизненный путь человека: «привлекательные люди, как правило, получают более высокие оценки за успеваемость, имеют больше возможностей для трудоустройства и заработка, чаще побеждают на выборах и чаще вступают в позитивные социальные взаимодействия» [9]. Авторы также отмечают, что внешний облик влияет не только на личные достижения, но и на

организационные и экономические показатели: «привлекательность генерального директора повышает доверие инвесторов, мотивацию сотрудников и улучшает восприятие бренда, демонстрируя, что внешность важна не только для личного успеха, но и для результатов деятельности организации, эти результаты показывают, что преимущества красоты выходят за рамки рынка труда и влияют на организационные процессы и экономику в целом» [9].

Современные научные работы подчеркивают роль перфекционизма как одной из ключевых личностных характеристик, влияющих на восприятие внешнего облика и способы его представления окружающим. Варлашкина Е. А. и Дементий Л. И. указывают, что перфекционизм выступает важной детерминантой отношения к внешности, определяя уровень требований, предъявляемых к собственной внешности, а также формируя стремление к созданию идеального социального образа [2]. Феномен «Arreapance» перфекционизма еще больше концентрирует внимание перфекционистских установок на внешнем облике. В своем исследовании Ильин Г. С. подчеркивает, что перфекционизм влияет на социально-психологические установки индивида, формируя его восприятие и интерпретацию внешнего облика как важной составляющей самооценки и межличностного взаимодействия [3]. Парамонова В.В. в своей научной работе рассматривает феномен телесного перфекционизма как социокультурную патологию, демонстрируя, что чрезмерное акцентирование внимания на совершенстве внешности может приводить к снижению уровня субъективного благополучия и эмоционального равновесия [7].

Методы исследования

Мы предполагаем, что оценка влияния роли внешнего облика на успешность в различных сферах жизни может зависеть от профессиональной принадлежности. Сотрудники индустрии красоты будут демонстрировать более высокий уровень «arreapance-перфекционизма» по сравнению с сотрудниками других сфер. Структура взаимосвязей между социальным сравнением по внешности, перфекционизмом и оценкой значимости внешности для сфер жизни будет различаться в зависимости от профессиональной принадлежности.

Для проверки данной гипотезы нами были опрошены 70 человек: 35 женщин – сотрудницы индустрии красоты (парикмахеры, специалисты эпиляции, ногтевого сервиса и др.), а также 35 женщин из других сфер профессиональной деятельности (такие как банковские служащие, сотрудники ЖКХ, сотрудники экономической сферы (бухгалтерия), строительная сфера). Вся выборка выровнена по возрасту и представляет собой взрослых от 25 до 45 лет, со средним возрастом 35,9 лет. Индустрия красоты была выбрана нами как пример профессии, в которых внешний облик сотрудника является определенной «визитной карточкой», однако исследования данной профессиональной группы с точки зрения их представлений о внешнем облике, страхах с ним, связанных на данном этапе недостаточно. Как отмечает Ю. Д. Молоканова «сегодня индустрия

красоты – развитая и влиятельная отрасль, на пике популярности находятся косметические компании, фитнес-клубы, салоны красоты» [6].

В качестве методик мы применили ряд методик: Шкала «Appearance» перфекционизма (данная шкала была предложена К. Srivastava [11] и указывает на уровень выраженности перфекционистского отношения к своему внешнему облику); Шкала “Сравнение физической внешности” (PACS-R) (в адаптации Н. Г. Артемцевой, Е. С. Самойленко [1], предназначенная для оценки ориентированности на сравнение по внешности в разных ситуациях общения. А также вопрос который включал в себя 7 сфер жизни (1. Общение и дружба; 2. Академическая успеваемость (учёба); 3. Карьера, профессиональный успех; 4. Семья и романтические отношения; 5. Образ жизни (досуг, хобби, путешествия); 6. Ощущение счастья, удовлетворённость жизнью; 7. Финансовый успех) которые респондентам предлагалось оценить по 10 бальной шкале, где 1–внешность не оказывает никакого влияния, 10–внешность существенно влияет на данную сферу жизни.

Результаты и обсуждение.

На первом этапе мы провели сравнительный анализ при помощи критерия Манна Уитни (таблица 1), сравнив группу сотрудников индустрии красоты (в таблице отмечены ИК) и сотрудников других сфер (Др).

Таблица 1
Показатели критерия Манна-Уитни

	Rank Sum ИК	Rank Sum Др	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
1. Общение и дружба	1077,000	876,000	348,0000	1,85934	0,062980	1,88085	0,059994
2. Академическая успеваемость (учёба)	1067,000	886,000	358,0000	1,71848	0,085710	1,74412	0,081139
3. Карьера, профессиональный успех	983,000	970,000	442,0000	0,53526	0,592467	0,54168	0,588040
4. Семья и романтические отношения	893,000	1060,000	428,0000	-0,73247	0,463884	-0,73760	0,460757
5. Образ жизни (досуг, хобби, путешествия)	1111,000	842,000	314,0000	2,33826	0,019374	2,35948	0,018301
6. Ощущение счастья, удовлетворённость жизнью	949,000	1004,000	476,0000	0,05634	0,955068	0,05683	0,954679
7. Финансовый успех	993,000	960,000	432,0000	0,67612	0,498963	0,68170	0,495429
Шкала СФВ	823,000	1130,000	358,0000	-1,71848	0,085710	-1,72176	0,085115
Перфекционизм	1135,000	818,000	290,0000	2,67632	0,007444	2,67953	0,007373

Исходя из данной таблицы, мы можем говорить о том, что значимые различия обнаружены по шкале appearance-перфекционизм ($z=2,67632$, $p < 0,05$),

а также сотрудники индустрии красоты значимо выше оценивают роль внешнего облика на образ жизни (хобби, досуг, путешествия) ($z=2,33826$, $p < 0,05$). Также близкие к значимым мы можем наблюдать и в показателях шкалы СФВ ($z=-1,71848$, $p < 0,05$) в которой выше показатели у группы сотрудников других сфер занятости; а также по оценки значимости внешнего облика на такие сферы жизни как «общение и дружба» ($z=1,85934$, $p < 0,05$), а также академическая успеваемость ($z=1,71848$, $p < 0,05$).

Далее мы проверили результаты при помощи критерия Спирмена (корреляционная плеяда представлена на рисунке 1), нами было сделано три расчета: по всей выборке, по группе работающих в индустрии красоты и по группе работающих в других сферах, нами была построена общая корреляционная плеяда. В общей выборке была обнаружена значимая отрицательная связь шкалы СФВ и параметра «финансовый успех» ($r_s=-0,26$, $p < 0,001$); а также положительная связь перфекционизма и параметра «карьера» ($r_s=0,29$, $p < 0,001$). В выборке сотрудников индустрии красоты по шкале СФВ и обратная корреляционная связь с критериями общение и дружба ($r_s=-0,40$, $p < 0,001$); образ жизни / досуг ($r_s=-0,40$, $p < 0,001$); ощущение счастья ($r_s=-0,61$, $p < 0,001$); финансовый успех ($r_s=-0,59$, $p < 0,001$); а также положительная корреляционная связь со шкалой арреарансе перфекционизма ($r_s=0,42$, $p < 0,001$). В выборке сотрудников других профессиональных сфер значимые корреляционные связи не обнаружены.

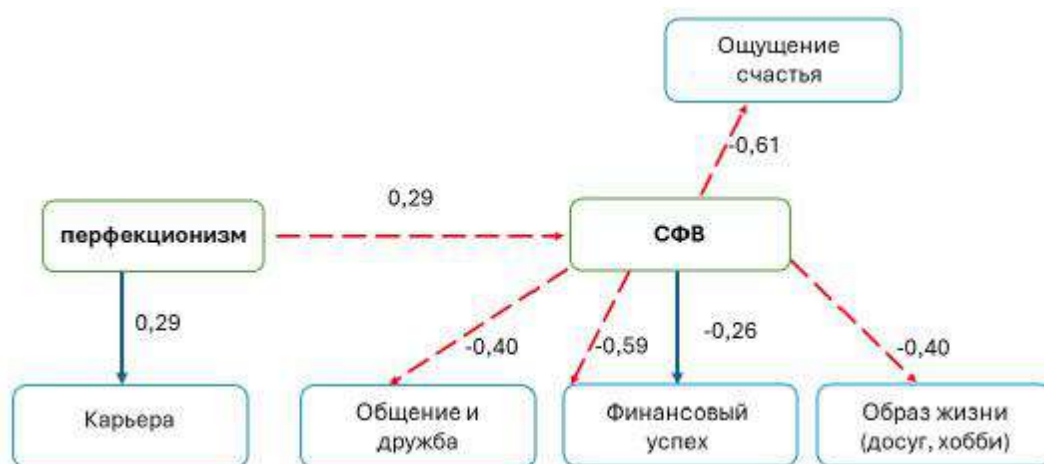


Рисунок 1. Корреляционная плеяда значимых показателей Спирмена*

*синяя сплошная стрелка -показатели по всей выборке; красная пунктирная линия – показатель по выборке сотрудников индустрии красоты.

Исходя из полученных данных мы можем говорить о том, что индустрия красоты демонстрирует принципиально иную структуру взаимосвязей по сравнению с другими сферами, поскольку в «других сферах» связи не обнаружены вовсе – это говорит о том, что профессиональная среда красоты накладывает отпечаток на систему ценностей и восприятие благополучия. При этом в группе сотрудников индустрии красоты выявлена наиболее сильная

отрицательная связь между СФВ и ощущением счастья ($r_s = -0,61$, $p < 0,001$). Это может указывать на установку, что достижение финансового благополучия в этой сфере сопряжено с эмоциональными и социальными издержками. В свою очередь показатель шкалы appearance-перфекционизма положительно связан с финансовым благополучием ($r_s = 0,42$, $p < 0,001$), что говорит о том, что для работников индустрии красоты внешность является рабочим инструментом, и перфекционизм в этой сфере может быть адаптивным и экономически выгодным. В этой группе склонность к социальному сравнению по внешности ассоциируется не с усилением значимости внешности, а с её защитной девальвацией в ключевых жизненных сферах (счастье, финансы, общение). Это указывает на существование специфического адаптивного механизма, позволяющего профессионалам сохранять психологическое благополучие в условиях постоянного давления эстетических стандартов.

На уровне всей выборки связи слабые, но указывают на то, что перфекционизм в целом сопряжён с карьерными амбициями, а субъективное финансовое благополучие – с некоторым снижением значимости денег как ценности.

Мы также провели регрессионный анализ, чтобы выявить влияние показателей appearance перфекционизма и шкалы СФР на субъективную оценку значимости внешности в разных сферах жизни. Множественный регрессионный анализ выявил дифференцированное влияние социального сравнения по внешности (СФВ) и перфекционизма. Так показатель шкалы СФВ отрицательно предсказывает оценку значимости внешности для карьеры ($\beta = 0.065$, $p = 0,042$) и финансового успеха ($\beta = -0.066$, $p = 0,044$), тогда как перфекционизм положительно предсказывает оценку значимости внешности для карьеры ($\beta = +0.072$, $p = .019$). Полученные данные указывают на то, что социальное сравнение и перфекционизм представляют собой психологически различные конструкты с противоположными траекториями влияния на убеждения о роли внешности в достижении успеха в разных жизненных сферах. Эти результаты согласуются с моделью, разработанной Т. Cash, в которой отношение к внешности включает два измерения: инвестиции во внешность (убеждения о её важности и целенаправленные действия по её улучшению) и озабоченность внешностью (эмоциональный дистресс, связанный с несоответствием стандартам) [9]. Перфекционизм по внешности тяготеет к первому полюсу, тогда как склонность к социальному сравнению – ко второму, что может объяснить их противоположное влияние на оценку роли внешности в карьерном успехе.

Выводы

Сотрудницы индустрии красоты демонстрируют значимо более высокий уровень appearance-перфекционизма по сравнению с работницами других сфер ($U = 290,0$; $Z = 2,68$; $p = 0,007$). Это подтверждает, что профессиональная среда, в которой внешность является рабочим инструментом, формирует повышенные требования к собственному облику и перфекционистские установки.

Работницы индустрии красоты воспринимают внешность как более значимый фактор в сфере досуга, что может отражать как профессиональную деформацию (перенос рабочих стандартов на частную жизнь), так и более высокую вовлечённость в визуально-ориентированные формы досуга. Обнаружена тенденция к значимости ($p = 0,085$) по шкале СФВ: сотрудницы других сфер склонны к более частому социальному сравнению по внешности. Это может быть связано с тем, что в индустрии красоты сравнение с другими является частью профессиональной рутины и перестаёт быть осознаваемым процессом, тогда как для других профессий оно остаётся более рефлексивным. В группе сотрудниц индустрии красоты выявлена разветвлённая система корреляций, в то время как в группе других сфер значимые связи отсутствуют. Это свидетельствует о том, что профессиональная деятельность в сфере красоты интегрирует отношение к внешности в систему жизненных ценностей и восприятие благополучия, тогда как для других профессий эти сферы остаются относительно независимыми.

Наиболее сильная отрицательная связь в группе индустрии красоты обнаружена между шкалой СФВ и «Ощущением счастья» ($r_s = -0,61$; $p < 0,001$), а также с «Финансовым успехом» ($r_s = -0,59$; $p < 0,001$). Это указывает на то, что склонность к сравнению своей внешности с другими в профессиональной среде красоты сопряжена с психологическими издержками: чем чаще работница сравнивает себя, тем ниже она оценивает своё счастье и финансовую успешность. В тоже время, в группе ИК обнаружена положительная связь перфекционизма с финансовым успехом ($r_s = 0,42$), что позволяет интерпретировать перфекционизм по отношению к внешности как своеобразный адаптивный механизм в данной профессиональной среде: стремление к идеальной внешности конвертируется в профессиональный успех и доход.

В общей выборке перфекционизм положительно связан с оценкой роли внешности в карьере ($r_s = 0,29$), а социальное сравнение – отрицательно с финансовым успехом ($r_s = -0,26$). Это указывает на то, что вне зависимости от профессии, перфекционизм по внешности ассоциирован с карьерными амбициями, а социальное сравнение – с субъективной финансовой неудовлетворённостью.

Регрессионный анализ выявил, что социальное сравнение и перфекционизм представляют собой психологически различные конструкты с противоположными траекториями влияния на убеждения о роли внешности в достижении успеха в разных сферах жизни. Если перфекционизм выступает

фактором, усиливающим восприятие внешности как ресурса для карьерного роста, то склонность к социальному сравнению, напротив, снижает субъективную значимость внешности в инструментальных сферах жизни, что может отражать действие психологических защитных механизмов.

Несмотря на полученные результаты, наше исследование имеет ряд ограничений: в выборке представлены только женщины, хотя современная индустрия мужских парикмахерских и барбершопов чаще включает мужчин-сотрудников, что может позволить взглянуть на гендерные аспекты восприятия внешнего облика и его роли в данной индустрии. Что формирует определенные перспективы для нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемцева Н. Г., Самойленко Е. С. Шкала «Сравнение физической внешности»: апробация на российской выборке // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 99–108. URL: <https://psy.jes.su/s020595920021485-9-1> (дата обращения: 26.04.2026). DOI: 10.31857/S020595920021486-0.
2. Варлашкина Е. А., Дементий Л. И. Перфекционизм как личностная детерминанта отношения к внешности // Психологический вестник Уральского государственного университета. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2010. Вып. 9. С. 5–15. EDN: VHQLP.
3. Ильин Г. С. Социально-психологическая интерпретация феномена «арреаранс» перфекционизм // Северо-Кавказский психологический вестник. 2011. № 9/2. С. 43–46.
4. Лабунская В. А. «Ценность внешнего облика» в иерархии ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. – М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 742–748.
5. Лабунская В. А. Отношение к внешнему облику, его ценность и значимость как факторы субъективного благополучия молодых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 51–66. DOI: 10.17759/sps.2019100304.
6. Молоканова Ю. Д. Культура и социальные стандарты красоты // Современная культурология: проблемы и перспективы: сборник статей молодых учёных. – Саратов: Саратовский источник, 2025. С. 44–50. EDN: FUYSRU.
7. Парамонова В. В. Феномен телесного перфекционизма как социокультурная патология // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 34–41.
8. Погонцева Д. В. Представления о телесной красоте в современной культуре // NB: Психология и психотехника. 2013. № 8. С. 71–79. EDN: RREUHI.
9. Cash T.F., Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image, Editor(s): Thomas Cash, Encyclopedia of Body Image and Human Appearance, Academic Press, 2012, p. 334-342, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00054-7>.
10. Guo J., Min Y., Zhe Wang B., Cheng Z. Beauty and the business: Facial attractiveness and entrepreneurship // China Economic Review. 2026. Vol. 96. Art. № 102666. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2026.102666> (дата обращения: 26.04.2026).
11. Srivastava K. Conceptualization and Development of the Appearance Perfectionism Scale: Preliminary Evidence for Validity and Utility in a College Student Population: Thesis of BS in Psychology / Michigan, 2009.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МОЛОДЕЖИ И ЦИФРОВАЯ СРЕДА: АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Серёда Ника Руслановна,
психолог

г. Горловка, ДНР, Российская Федерация,
e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу особенностей развития и проявления социального интеллекта в условиях цифровой трансформации общества. В работе систематизированы теоретические подходы к пониманию социального интеллекта, раскрыты его структурные компоненты и ключевые модели, а также детально охарактеризованы параметры цифровой среды, изменяющие природу социальных взаимодействий. Особое внимание уделено эмпирическим данным и современным исследованиям посвященным проблеме трансформации компонентов социального интеллекта (в частности, специфика эмпатии и распознавания эмоций в онлайн-коммуникации, изменение поведенческих стратегий и когнитивных механизмов при переносе онлайн-коммуникации в офлайн формат) в условиях алгоритмической персонализации.

Ключевые слова: социальный интеллект; цифровая трансформация; онлайн-коммуникация; поведенческие стратегии; алгоритмическая персонализация.

YOUTH SOCIAL INTELLIGENCE AND THE DIGITAL ENVIRONMENT: ASPECTS OF INTERACTION

Nika Ruslanovna Sereda,
psychologist

Gorlovka, Russian Federation,
e-mail: Irianna-andreeva@yandex.ru

Abstract. The abstract is devoted to a comprehensive analysis of the features of the development and manifestation of social intelligence in the context of digital transformation of society. The paper systematizes theoretical approaches to understanding social intelligence, reveals its structural components and key models, and describes in detail the parameters of the digital environment that change the nature of social interactions. Special attention is paid to empirical data and modern research devoted to the problem of transformation of components of social intelligence (in particular, the specifics of empathy and emotion recognition in online communication, behavioral strategies and cognitive mechanisms) in the context of algorithmic personalization.

Keywords: social intelligence; digital transformation; online communication; behavioral strategies; algorithmic personalization.

Понятие социального интеллекта было впервые сформулировано Э. Л. Торндайком (1920) как способность добиваться успеха в межличностных ситуациях и вести себя мудро в человеческих отношениях [20]. При всей практической ценности этой формулировки она носила предельно общий характер и не содержала операциональных критериев, позволяющих однозначно выделить специфику социального интеллекта как самостоятельного конструкта. Данная концептуальная неопределённость обусловила необходимость дальнейшей теоретической проработки феномена, что нашло отражение в разработке первых измерительных процедур. Так, Т. Хант в методике GWSIT предпринял одну из первых попыток операционализации социально

интеллекта, представив его через набор диагностируемых способностей: суждение в социальных ситуациях, наблюдение за поведением, распознавание намерений и владение социальной информацией [21]. Однако выявленная высокая корреляция этих показателей с общим интеллектом лишь подчеркнула сложность разделение социального и общеинтеллектуального компонентов, стимулировав появление новых теоретических подходов.

На следующем этапе исследователи стремились обосновать самостоятельность социального интеллекта и уточнить его функции. Г. Олпорт связывал социальный интеллект прежде всего с прогностическими функциями: способностью формировать суждения о других людях и предвосхищать их реакции, считая скорость и точность межличностного восприятия ключевым условием конструктивного общения [7, с. 133]. Ф. Э. Вернон трактовал социальный интеллект как многокомпонентную способность, обеспечивающую эффективную адаптацию и взаимодействие в обществе. Автор смещал акцент с отдельных навыков на умение устанавливать отношения, ориентироваться в социальных нормах и считывать сигналы окружения [22].

Дальнейший шаг в структурной проработке конструкта был связан с моделью Дж. Гилфорда, в рамках которой социальный интеллект понимается как система способностей к познанию поведения другого человека, в частности познание элементов, классов, отношений и систем поведения, прогнозирование результатов [3, с. 436]. Главное преимущество этой модели это возможность разграничить социальный и общий интеллект по объекту познания: если общий интеллект ориентирован на абстрактные и предметные задачи, то социальный - на поведение людей и его динамику. Соответственно, когнитивные операции в этих сферах различаются: интерпретация намерений и прогнозирование реакций требуют иных механизмов, чем формальное решение логических задач.

Параллельно развивались подходы, подчёркивавшие независимость социального интеллекта от общих интеллектуальных способностей человека. Важным шагом в этом направлении стала позиция М. И. Бобневой, которая аргументировала, что высокий когнитивный потенциал не гарантирует адекватной интерпретации социальных сигналов [12]. Этот тезис закрепил представление о социальном интеллекте как об особом типе способностей, направленных на понимание социального мира и действие в нём, а не на решение абстрактных задач.

В середине – второй половине XX века акцент сместился на разработку конкретных диагностических инструментов. Ф. С. Чапин ввёл понятие «социальной интуиции» и разработал методику её оценки, где испытуемым предлагалось анализировать проблемные ситуации и выбирать наиболее адекватное описание происходящего из нескольких вариантов. Позднее Р. Розенталь и его коллеги создали «Профиль невербальной чувствительности» (PONS), направленный на диагностику способности распознавать эмоциональные и интенциональные сигналы по невербальным каналам (мимике,

интонации, позе). Хотя эти методики ориентированы на офлайн-взаимодействие, их компоненты (распознавание эмоций, интерпретация намерений, чувствительность к нюансам поведения) могут служить релевантными индикаторами для анализа дефицитов цифровой среды, где невербальные сигналы существенно редуцированы [16].

В отечественной психологии значительный вклад в понимание социального интеллекта внесли А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов и В. Н. Куницына. А. А. Бодалев подчёркивал роль рациональных операций в интерпретации поведения людей, особенно в нетипичных ситуациях [12]. Ю. Н. Емельянов описывал социальный интеллект как систему навыков самопознания, усвоения представлений об окружающих и прогностической оценки событий, включающую когнитивную обработку, эмоциональную реактивность и социально-личностный опыт [5].

В. Н. Куницына трактует социальный интеллект как целостную динамическую способность, формирующуюся на пересечении интеллектуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих характеристик и процессов саморегуляции [8].

По мнению Н. Кэнтора и Дж. Кильстрема социальный интеллект – это не пассивное накопление знаний о людях, а их актуализация для прогнозирования сценариев и построения стратегии действий [].

Н. В. Бачманова и Н. А. Стафурина, рассматривают социальный интеллект через призму коммуникативной компетентности и выделяют компетенции наблюдательности, анализа собеседника, эмоциональной отзывчивости, осознания собственных реакций и саморегуляции.

Особый прикладной потенциал для анализа влияния цифровой среды имеет модель О. В. Луневой, выделяющая три взаимосвязанные подструктуры социального интеллекта: конструирование представлений о взаимодействии, проектирование поведения и управление его реализацией [9]. Чёткое разделение этапов в данной модели от сбора информации до реализации стратегии позволяет анализировать, на каких стадиях коммуникативного процесса цифровая среда создаёт дефициты или, напротив, способствует формированию компенсаторных навыков.

В современной отечественной психологии развитие представлений о социальном интеллекте связано с работами А. И. Савенкова. В его трактовке социальный интеллект включает не только когнитивные и эмоциональные компоненты, но и поведенческие: способность действовать эффективно в социальных ситуациях, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям и выстраивать продуктивные стратегии взаимодействия [14; 15]. Особое значение при этом придаётся развитию социального интеллекта как динамической характеристики. Таким образом, в современной психологии социальный интеллект рассматривается как динамическая интегративная способность, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Его

самостоятельность как конструкта обосновывается не через противопоставление общему интеллекту, а через специфику объекта, функций и механизмов. Фокус социального интеллекта смещён на познание людей, интерпретацию их намерений и прогнозирование поведения в конкретных социальных контекстах. Такая трактовка даёт надёжную теоретическую рамку для анализа влияния цифровой среды на его отдельные компоненты и позволяет целенаправленно выявлять, какие способности у молодёжи трансформируются, а какие сохраняют устойчивость.

Цифровая среда сегодня выступает доминирующим пространством социализации молодёжи, что напрямую трансформирует базовые компетенции социального интеллекта. Опираясь на данные ВЦИОМ (2023) и Mediascope (2025), можно зафиксировать высокую интенсивность онлайн-вовлечённости: в возрастной группе 18–24 лет доля ежедневных пользователей соцсетей и мессенджеров достигает 92%, а среднее время пребывания в сети превышает 8 часов в сутки. Такая интенсивность взаимодействия меняет содержание ключевых компонентов социального интеллекта [2, с. 42].

Современные цифровые платформы кардинально трансформируют условия социального взаимодействия: ключевым посредником между людьми и информацией становятся алгоритмы. Они не просто ранжируют контент, а активно формируют пользовательский опыт, определяя, какие сообщения будут замечены, как будут интерпретироваться социальные сигналы и какие поведенческие реакции окажутся наиболее вероятными. Такая алгоритмическая модерация информационного потока влияет на когнитивно-эмоциональные механизмы социального познания: снижается возможность полноценной интерпретации невербальных и контекстуальных сигналов, возрастает роль «плоских» маркеров (эмодзи, лайки, формулировки), а принятие решений всё чаще происходит в условиях предвзятого информационного поля. Особую значимость в этом контексте приобретает проблема предвзятости и непрозрачности алгоритмов. Поскольку платформы ориентированы на максимизацию вовлечённости, они усиливают эмоционально заряженный контент, провоцируя импульсивные реакции и закрепляя когнитивные искажения. Это создаёт системные риски для развития и проявления социального интеллекта: в частности, затрудняется формирование навыков контекстуального понимания, прогнозирования поведения и гибкой саморегуляции в коммуникации. При этом отсутствие прозрачности и доступа к принципам работы алгоритмов ограничивает возможности социального контроля и критического осмысления формируемых установок [17, с. 12].

Следующий аспект, связанный с глубокими изменениями социальной реальности, происходящими под влиянием информационных технологий это появление цифровой идентичности. Если ранее процессы самоопределения личности формировались преимущественно в рамках непосредственного

взаимодействия с окружающими людьми и социальными группами, то сегодня значительная часть этих процессов осуществляется в цифровой среде [6; 13]. Цифровая среда существенно трансформирует механизмы социальной самопрезентации, предоставляя расширенные возможности по конструированию собственного образа. В отличие от традиционных форм коммуникации, где самопрезентация опосредована преимущественно непосредственным взаимодействием и ограничена ситуативными факторами, в онлайн-пространстве человек получает инструменты целенаправленного управления впечатлением: он самостоятельно регулирует объём раскрываемой информации, отбирает демонстрируемые события и моделирует характер взаимодействия с аудиторией. В результате цифровая идентичность приобретает конструируемый характер и становится продуктом систематической работы личности над собственным образом. В противовес относительно устойчивым социальным ролям офлайн-среды, виртуальный образ способен оперативно трансформироваться с учётом коммуникативного контекста, специфики платформы и ожиданий целевой аудитории. При этом индивид нередко реализует полиидентичную стратегию, поддерживая несколько версий самопрезентации для различных социальных групп. С позиций концепции социального интеллекта такая гибкость отражает развитие поведенческого и перцептивного компонентов: способность прогнозировать реакции аудитории, выбирать подходящие коммуникативные стратегии и адаптировать самопрезентацию к разным контекстам выступает как проявление социально-когнитивной компетентности. Вместе с тем цифровая среда демонстрирует двойственную функциональную логику по отношению к социальному интеллекту. Если мы обратимся к модели Дж. Гилфорда, то увидим, что с одной стороны, практика конструирования цифровой идентичности выступает хорошим фактором развития ряда способностей, социального интеллекта. В частности, человек систематически задействует способность к познанию классов поведения, распознавая роли и нормативные ожидания различных онлайн-сообществ; способность к познанию отношений поведения, оценивая, каким образом отдельные коммуникативные действия (публикация, комментарий, отсутствие реакции) могут повлиять на его репутацию и социальный статус; а также способность к прогнозированию результатов, моделируя вероятные реакции аудитории и заранее корректируя стратегию самопрезентации. Таким образом, цифровая среда создаёт условия для развития и операционализации ключевых социально-когнитивных компетенций. С другой стороны, мы фактически имеем дело с принципиально неполной информацией: значительная часть коммуникативной картины определяется алгоритмами платформ, а не прямым взаимодействием. Из-за редукции невербальных сигналов и алгоритмической фильтрации контента человек вынужден «достраивать образ в голове» по фрагментарным маркерам (текст, эмодзи, время ответа, статусы прочтения), что повышает нагрузку на

способности к познанию элементов поведения и одновременно увеличивает риск ошибочных атрибуций так как интерпретация строится не столько на реальных намерениях партнёра, сколько на собственных когнитивных схемах и ожиданиях.

Одновременно цифровая среда становится пространством интенсивного социального сравнения так как регулярное взаимодействие с идеализированными образами других пользователей формирует завышенные эталоны успешности и социального благополучия. В результате усиливается давление на личность, побуждающее её адаптировать цифровой образ к доминирующим стандартам, что может приводить к расхождению между реальным и виртуальным «Я» и дополнительно искажать баланс социально-когнитивных стратегий в сторону управления впечатлением и наносить ущерб эмпатическому пониманию собеседника [11, с. 365].

Эмоциональная отзывчивость в цифровой среде реализуется через новые коммуникативные инструменты: выбор эмодзи, формулировок и времени ответа. С одной стороны, эмодзи выполняют компенсаторную функцию, помогая передавать эмоциональный подтекст и снижать риск недопонимания. С другой, они могут упрощать выражение сложных эмоций, сводя их к набору стандартных символов [17, с. 11].

Асинхронность цифровой коммуникативной среды представляет собой значимый фактор трансформации механизмов функционирования социального интеллекта. Под асинхронностью в данном контексте понимается отсутствие одновременного присутствия участников взаимодействия, что характерно для электронной почты, текстовых чатов, форумов и ряда иных цифровых платформ. Данная характеристика среды также модифицирует условия реализации ключевых компонентов социального интеллекта, что может быть системно проанализировано в рамках трёхэтапной модели О. В. Луневой.

На этапе конструирования представлений о взаимодействии асинхронность обуславливает редукцию комплекса невербальных сигналов (мимики, интонации, позы, пауз), традиционно служащих индикаторами намерений, эмоционального состояния и отношения собеседника. Вследствие этого человек вынужден осуществлять интерпретацию коммуникативной ситуации преимущественно на основе вербального содержания, пунктуации, эмодзи и истории переписки. Такая ограниченность сенсорной информации повышает вероятность когнитивных искажений, в частности ошибочной атрибуции мотивов и неверной оценки действий партнёра по взаимодействию.

Этап проектирования поведения также претерпевает существенные изменения так как дефицит немедленной обратной связи затрудняет прогнозирование реакций собеседника, снижая точность моделирования возможных сценариев развития диалога. В условиях живого взаимодействия человек способен корректировать стратегию коммуникации на основании наблюдаемой реакции в реальном времени; в асинхронной среде подобная

оперативная адаптация невозможна, что повышает неопределённость исхода коммуникативного акта и требует от более тщательного предварительного планирования формулировок и учёта потенциальных интерпретаций сообщения.

На стадии управления реализацией поведения асинхронность детерминирует специфические регуляторные вызовы. Это отчётливо проявляется, например, в типичной ситуации деловой переписки: пользователь отправляет сообщение в корпоративном мессенджере и не получает ответа в течение нескольких часов. В условиях отсутствия немедленной обратной связи задержка может интерпретироваться субъектом как проявление негативной оценки, игнорирования или даже конфликта даже при отсутствии соответствующих интенций со стороны партнёра.

При этом важно отметить, что характер интерпретации существенно опосредствован индивидуально-личностными особенностями. у лиц с высоким уровнем нейротизма или тревожным типом привязанности неопределённость коммуникативной ситуации чаще активирует установки на ожидаемое отвержение, что порождает повышенную ситуативную тревожность и усиливает потребность в саморегуляции эмоциональных реакций. С другой стороны, пауза между отправкой сообщения и получением ответа создаёт условия для рефлексивной обработки собственных импульсов: в этой же ситуации пользователь к примеру с высокой толерантностью к неопределённости и развитыми навыками саморегуляции может использовать паузу для перепроверки формулировок, структурирования аргументации и снижения эмоциональной нагрузки высказывания. Таким образом, асинхронность цифровой среды не нивелирует социальный интеллект как способность, но трансформирует условия его актуализации, перераспределяя нагрузку между когнитивными, эмоциональными и поведенческими механизмами и стимулируя формирование специфических компенсаторных навыков. Это позволяет трактовать асинхронную коммуникацию не только как источник дефицитов, но и как особый контекст развития отдельных компетенций социального интеллекта, в частности, навыков рефлексивного контроля, точного вербального кодирования намерений и интерпретации текстовых сигналов в условиях ограниченной сенсорной информации.

Такая компетенция социального интеллекта как наблюдательность в цифровой среде переориентируется с считывания невербальных сигналов (мимики, жестов, интонаций) на анализ текстовых и временных маркеров: длины сообщений, скорости ответа, пунктуации, использования эмодзи и мемов.

Анализ собеседника и построение модели другого человека осложняются фрагментарностью и поверхностностью цифрового восприятия. Как показывают исследования Н. А. Лызь и Е. В. Гладкой, в цифровой среде формируется «сканирующее чтение» и выборочное восприятие информации, снижается удержание данных в памяти и усиливается тенденция к поверхностному усвоению материала. В результате способность к глубокому анализу мотивов и

намерений другого может ослабевать, а принятие решений происходить в условиях когнитивной перегрузки и «паралича выбора» из-за избытка информации [10, с. 401].

Таким образом, мы видим, что цифровая среда системно трансформирует условия и особенности проявления компонентов социального интеллекта молодёжи: меняет репертуар доступных социальных сигналов, перераспределяет когнитивную нагрузку между его компонентами и формирует специфические компенсаторные стратегии. В современных условиях всё чаще речь идёт не о противопоставлении онлайн- и офлайн-коммуникации, а о существовании в «смешанной реальности», где оба формата тесно переплетены и регулярно сменяют друг друга. Однако именно данная смена режимов создаёт дополнительную когнитивную нагрузку, поскольку молодёжи приходится постоянно перестраивать стратегии социального понимания, переключаясь между разными наборами доступных сигналов. Приведённые выше аргументы фиксируют преимущественно характер данных трансформаций. Для полноценного понимания того, насколько выражено они проявляются в реальной практике коммуникации и взаимодействия с другими людьми и какие условия определяют их силу, необходим анализ эмпирических данных. Особую значимость в этом контексте приобретает выявление детерминирующих факторов, которые позволят перейти от описания общих тенденций к объяснению индивидуальной вариативности: например, почему у одних молодых людей, погружённых в цифровую среду, активнее развиваются способности к прогнозированию и распознаванию социальных норм, а у других образуются дефициты в интерпретации невербальных данных и контекстуальности вербалики.

В качестве таких факторов целесообразно рассматривать как индивидуально-личностные характеристики (например, черты темперамента и характера, уровень тревожности, тип привязанности), так и поведенческие особенности (коммуникативно-организаторские склонности, стратегии самопрезентации, установки на социальное одобрение). Их эмпирическая проверка позволяет не только оценить степень влияния цифровой среды на социальный интеллект, но и выделить группы риска, а также определить ресурсы для поддержки социально-когнитивного развития в новых условиях.

В рамках собственного эмпирического исследования «Психологические особенности развития социального интеллекта современной молодежи» в качестве факторов были выбраны коммуникативно-организаторские склонности и ряд личностных черт (общительность, смелость, доминантность, подозрительность, дипломатичность, конформизм). Выбор обусловлен тем, что данные характеристики отражают разные стороны социальной активности личности - от инициативности и стремления к управлению до стратегий взаимодействия и отношения к неопределённости. Их анализ позволяет оценить, какие личностные ресурсы и установки способствуют развитию

социально-когнитивных способностей как в алгоритмически опосредованной, так и в офлайн-среде, а также выявить те из них, которые могут быть связаны с дефицитами понимания и прогнозирования поведения партнёра в каждом из режимов коммуникации. Гипотезой исследования выступало предположение о том, что компоненты коммуникативно-организаторских склонностей, а именно направленность на межличностное взаимодействие, частота контактов, способность устанавливать связи с незнакомыми людьми, а также вовлечённость в общественную и организаторскую деятельность выступают значимыми предикторами уровня социального интеллекта и его отдельных компонентов. Предполагалось, что выраженность данных склонностей будет положительно коррелировать с показателями социального понимания, распознавания невербальных сигналов и прогнозирования поведения партнёра. Эмпирическая проверка гипотезы проводилась на выборке из 50 студентов 4–6 курсов ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» в возрасте от 20 до 23 лет (35 женщин и 15 мужчин). Уровень социального интеллекта и его компонентов измерялся с помощью «Теста социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О’Салливена в адаптации Е. С. Михайловой», уровень коммуникативно-организаторских склонностей – по методике КОС-1, а личностные черты были исследованы при помощи личностного опросника Р. Б. Кеттелла.

Результаты показали, что у большинства респондентов преобладает средний уровень социального интеллекта (48 %), при этом суммарно 38 % участников продемонстрировали показатели ниже среднего (12 % – низкий, 26 % – ниже среднего). Наиболее развитыми оказались способности к выявлению закономерностей, анализу логики развития социальных ситуаций и прогнозированию последствий поведения – те компоненты, которые, как отмечалось выше, в цифровой среде получают постоянную «тренировку» за счёт необходимости распознавать нормы разных онлайн-сообществ и предсказывать реакции аудитории. В то же время наименее развитыми стали навыки считывания невербальных сигналов (по результатам субтеста «Группы экспрессии») и понимания смысла высказываний в зависимости от контекста (по субтесту «Вербальные экспрессии»). Выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась лишь частично. Была выявлена отрицательная связь между организаторскими склонностями и общим уровнем социального интеллекта, а также между этими склонностями и способностью понимать логику развития межличностных ситуаций (субтест «Истории с дополнением»). Такие данные могут указывать на то, что выраженная ориентация на организацию различных процессов и их контроль не обязательно сопряжена с высокой точностью социального понимания и в ряде случаев опирается на упрощённые модели интерпретации поведения. Кроме того, статистически значимой оказалась связь уровня социального интеллекта со шкалой подозрительности по Кеттеллу. Полученный результат свидетельствует о том, что в условиях неполной

информации повышенная настороженность может выполнять компенсаторную функцию, снижая риск ошибочных атрибуций. При этом не удалось обнаружить статистически значимых связей социального интеллекта с коммуникативными склонностями, а также с такими чертами, как общительность, доминантность, конформизм, дипломатичность и смелость. Это позволяет предположить, что социальная активность (общительность, инициативность и др.) не является прямым индикатором развитого понимания поведения других людей. Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что структура факторов социального интеллекта в условиях цифровизации отличается от традиционных представлений: привычные «социальные» черты не всегда выступают надёжными маркерами социально-когнитивной компетентности, а отдельные личностные особенности (как в данном случае подозрительность) могут приобретать новую функциональную роль. Выявленные дефициты социального интеллекта в условиях цифровизации обусловили необходимость разработки целенаправленной коррекционно-развивающей программы. На основе полученных данных была спроектирована тренинговая программа по развитию социального интеллекта у студентов 4–6-го курсов (возраст 20–23 года). Ключевыми задачами программы стали: преодоление коммуникативных барьеров; формирование эмоциональной компетентности (распознавание эмоций, эмпатия, эмоциональная поддержка); развитие адекватной самооценки и позитивного самоотношения; освоение организационных навыков (планирование, делегирование, координация, разрешение конфликтов).

Методический инструментарий программы объединяет техники когнитивно-поведенческой терапии, методы арт-терапии, психогимнастические и аутогенные упражнения, а также активные социально-психологические методы: ролевые и деловые игры, групповые дискуссии и моделирующие ситуации. Такой подбор техник позволяет одновременно работать с когнитивными искажениями, эмоциональным фоном и поведенческими паттернами, формируя комплексные компенсаторные стратегии для совмещения цифровой и офлайн коммуникации.

Программа реализуется в течение 4 недель (1 занятие в неделю продолжительностью 2–3 часа) и имеет чёткую трёхчастную структуру: вводная часть (настрой группы, предварительная диагностика), основная часть (мини-лекция, диагностика, психокоррекция) и заключительная часть (рефлексия). Особое внимание уделяется рефлексии и переносу навыков в реальную практику, включая эффективное взаимодействие как в онлайн-, так и в офлайн-среде.

Таким образом, проведённое исследование позволило не только теоретически обосновать специфику трансформации социального интеллекта молодёжи в цифровой среде, но и эмпирически выявить ключевые дефициты и детерминирующие факторы, а также предложить прикладное решение в виде целенаправленной тренинговой программы. Полученные результаты

подчёркивают необходимость дифференцированного подхода к развитию социального интеллекта с учётом особенностей цифровой коммуникации и индивидуальных характеристик личности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углублённым анализом влияния цифровой среды на развитие социального интеллекта у молодёжи. В рамках данного направления приоритетными представляются следующие задачи:

- оценить степень воздействия регулярной вовлечённости в виртуальное общение на формирование навыков социальной перцепции;
- изучить специфику переноса коммуникативных стратегий из онлайн-взаимодействия в реальную жизнь, в том числе выявить модели поведения, закрепляющиеся в цифровой среде, и проанализировать их проявления в офлайн-контактах;
- исследовать роль самооценки и психологических защитных механизмов в интерпретации социальных сигналов в условиях цифровой коммуникации;
- раскрыть механизмы формирования и коррекции представлений о других людях в условиях дефицита невербальной информации, характерного для онлайн-коммуникации;
- выявить гендерные различия в уровне развития социального интеллекта и его отдельных компонентов у молодёжи, активно использующей цифровые каналы общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. 5 – С. 76–78.
2. Бочков Д. А. Медиапотребление современной молодёжи: аналитический отчёт. – Москва : ИИДСВ, 2025. – 43 с.
3. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. – 1965. – С. 434–437.
4. Гусейнов, А. Р. Цифровые трансформации социального взаимодействия // Вестник университета «Дубна». – 2023. – Т. 3 – № 2. – С. 11–17.
5. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с. – Библиог С. 7.
6. Затрутина Ю. С. Социальные сети как пространство формирования цифровой идентичности: образ «Я-желаемого» и риски кризиса самоопределения личности // Молодой ученый. – 2026. – № 23 (626). – С. 280–284.
7. Кудинова И. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 132–142.
8. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. – С. 48–61.
9. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 46–51.

10. Лызь Н. А. Влияние цифровизации на когнитивные процессы: обзор причин и последствий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2025. – Вып. 3. – С. 396–405.
11. Макарова С. А. Влияние моделей потребления в социальных сетях на самооценку пользователей // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2026. – № 1 (21). – С. 71–73.
12. Михайлова Е. С. Социальный интеллект концепции, модели, диагностика. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 264 с.
13. Платонова С. И. Идентичность в цифровом обществе: генезис понятия и основные характеристики // Nomothetika: Философия. Социология. Право. – 2024. – Т. 49 – № 2. – С. 367–366.
14. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. – 2006. – № 1. – С. 6–18.
15. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005 – № 2 (4). – С. 94–101.
16. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7 – № 2. С. 7–15.
17. Фельдман И. Л. Особенности цифровой социализации как условие формирования личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2026. – Т. 14. – № 2. – С. 8–12.
18. Черникова И. В. Идентичность человека в условиях цифровой трансформации // Вестн. Том. Гос. Ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2025. – № 83. – С. 103–113.
19. Cantor N. Personality and social intelligence. Prentice. – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987. – P. 71–90.
20. Hunt E. Human Intelligence. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 448 p.
21. Thorndike E. L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. – 1920 – № 140. – P. 227–235.
22. Vernon P. E. Some characteristics of the good judge of personality // Journal of Social Psychology. – 1933 – № 4. – P. 44.

Научный журнал

**«Гуманитарный вестник Донецкого государственного
педагогического университета им. В. Шаталова»**

Выпуск № 32

Серия «Психология»

Главный редактор: *В. Н. Алфимов*

Ответственный секретарь: *Я. В. Полякова*

Технический редактор: *Н. А. Сытник*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен,
названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об
интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Адрес редакции: 284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, д. 25

E-mail: gum.vestnik@yandex.ru

Сайт журнала: <http://dgpu1949-dnr.ru/press-center/events/nauchnye-izdaniya/intensiv-po-rabote-so-studentami-tsennostno-lichnostnye-orientiry-v-vospitatelnom-protsesse/>

ISSN 3033-6953



Подписано к изданию 24.06.2026

Формат 60x84/16. Бумага 80г/м²

Усл. печ. л. – 6,17. Уч.-изд. л. – 6,43

Усл.-изд. л. – 5,98

Тираж 200 экз. Зак. № 144.

Издательство: Министерство просвещения Российской Федерации;
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»

Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25