

ISSN 2658-6568

ВЕСТНИК

Калужского университета



Серия 1.

Психологические науки.

Педагогические науки.

Том 8

Выпуск 4

(2025)

Научный журнал

Основан в ноябре 2018 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

г. Калуга

Редакционный совет

Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длибегова Г.К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Иванова И.В., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

Содержание

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ С ПОЗИЦИИ УЧЕНОГО - ПЕДАГОГА..... 5

Меньшиков В.М.

**ТРАДИЦИОННЫЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ВОСПИТАНИЕ
ТРАДИЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ (СТАТЬЯ-ОБРАЩЕНИЕ К НЕВЕРУЮЩИМ
ПЕДАГОГАМ И РУКОВОДИТЕЛЯМ) 5**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 30

Авраменко Н.Н., Вишневецкая Ю.В.

**ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ
С СИМПТОМАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ..... 30**

Ахмадеева Е.В.

**САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ДИАЛОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ 43**

Сеничкина О.В., Горбачева Е.И.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ ЖЕНЩИНАМИ С РАЗНЫМ
СОДЕРЖАНИЕМ ИХ Я-КОНЦЕПЦИИ..... 51**

Чернобельская О.М., Даренских С.С.

**ЛЮБОВНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМИ РОЛЕВЫМИ
ПРИТЯЗАНИЯМИ И ОЖИДАНИЯМИ 61**

Кабанов К.В., Сафронова О.А.

**МЕТАЛОКУС И ЛОКУС КОНТРОЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЗРЕЛОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ГРАНИЦ: ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК 70**

Богомолова Е.А.

**ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ОБОСНОВАНИЕ, ДЕТЕРМИНАНТЫ И
ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ..... 77**

Кузина К.С., Хотеева Р.И.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ..... 88

Посыпанова О.С., Шаркова Ю.П., Бакайкина О.Н.

**ПСИХОКОРРЕКЦИЯ САМООТНОШЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АБИЛИТАЦИИ
ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ
ПСИХОЛОГОВ ГБУ КО ККЦСОН «ЗАБОТА») 99**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 109

Фортыгина С.Н.

**САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА..... 109**

<i>Зайнуллина Г.Р., Самойлова С.П., Топольникова Н.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДВОРЦА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ИМЕНИ В.М. КОМАРОВА).....	117
<i>Безручко К.С., Ипатов А.М.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАЗАЧЕСТВА В РАМКАХ ВЫХОДА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ИЗ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА.....	125
<i>Аубакир Г.С., Шавалиева Г.М., Галиева С.Ю.</i> ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	134
<i>Янина Е.В., Биба А.Г.</i> СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ	140
С БЛАГОДАРНОЙ ПАМЯТЬЮ О НАШИХ КОЛЛЕГАХ.....	148
<i>Кантур О.Н.</i> ГУМАНИЗМ КАК СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ МАРКЕРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	148
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	155

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ С ПОЗИЦИИ УЧЕНОГО-ПЕДАГОГА

УДК 371.487

DOI 10.54072/26586568_2025_8_4_5

В.М. Меньшиков

ТРАДИЦИОННЫЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ВОСПИТАНИЕ ТРАДИЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ (СТАТЬЯ-ОБРАЩЕНИЕ К НЕВЕРУЮЩИМ ПЕДАГОГАМ И РУКОВОДИТЕЛЯМ)

Аннотация. В статье показано ключевое значение традиционных духовно-нравственных ценностей для формирования мировоззрения, так как только на их основе возможно воспитание целостного традиционного мировоззрения учеников.

Ключевые слова: ценности, традиционные ценности, традиционные духовно-нравственные ценности, духовно-нравственное воспитание, сознание, мировоззрение, агностицизм, идеалистическое мировоззрение, материалистическое мировоззрение, оккультное мировоззрение, религиозное мировоззрение, традиционное российское мировоззрение, оптимальное воспитание традиционного мировоззрения.

Введение

Эта статья обращена к моим неверующим коллегам-педагогам и руководителям. А поводом для её написания стал случай, о котором мне рассказала учительница, уже более двадцати лет преподающая основы православной культуры в одной сельской школе. «Я с большой радостью преподаю православную культуру в школе, потому что вижу, какой интерес этот предмет вызывает у детей, и насколько он важен для них. Меня поддерживают родители. А какое-то время назад от одной из своих коллег, молодой учительницы, которая только недавно пришла в школу, я услышала: “Я против преподавания этого предмета в школе, потому что дай Вам волю, и Вы начнёте ставить детей на колени, чтобы заставлять их молиться”».

Когда я услышал этот рассказ, то мне, откровенно говоря, стало плохо. Да, я прекрасно знаю, что есть школьные учителя, которые не принимают и откровенно ненавидят этот предмет. Невольно вспомнил, что в конце 90-х годов прошлого века, когда мы начинали вводить этот предмет в школах Курской области, а это было время, когда многие учителя по несколько месяцев не получали зарплату, даже тогда находились учителя, которые откровенно смеялись над своими коллегами, которые вели православную культуру. И знаю руководителей, которые отвергали этот предмет. Помню, одна из них прямо говорила: «Что Вы говорите мне о Боге! Да, если передо мной встанет Сам Бог, я всё равно не поверю Ему!».

И хотя таких учителей и руководителей совсем немного, но их агрессивная энергия такова, что она нередко блокирует преподавание

православной культуры во всей школе, подобно тому, как один или группа хулиганов держат в страхе всю школу. Хуже того, такие учителя нередко свою ненависть к православию выплёскивают на своих занятиях ученикам. Понятно, сколь разрушительно это действует на души детей.

И невольно думаешь, зная, что такие люди даже слушать не будут человека, говорящего о духовном: что сказать? А самое главное: как сказать? Их главный довод: «Что ты мне говоришь о Боге! Что, если я не стану работать, то по молитвам твой Бог меня кормить будет?».

Но скажите, где в Библии сказано, что Бог обещал, что только по молитвам Он будет кормить человека? Разве не сказано в Библии: «В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю» (Быт. 3:19)?

Словом, свою ненависть к Богу они выдают за абсолютную истину. И горе всем, кто посмеет усомниться в их правоте. Словом, как говорил в свое время К. Маркс, «невежество – это демоническая сила и мы опасаемся, что она принесет еще очень много несчастий».

И всё-таки иногда в мире происходят чудеса и люди начинают думать. И тогда бы я сказал: «Коллеги! Сегодня, как никогда раньше, мы должны услышать слова апостола Павла: “Блюдайте убо, како опасно ходите” (Ефес. 5:15). И слова Ю. Фучека, говорящего: “Люди, будьте бдительны!”. Это не только про войну. Нет! Это в тысячу раз больше относится к нашему времени, к нашим детям, потому что именно сегодня наши дети находятся в реальной опасности духовного и нравственного разложения, деградации их мышления, речи, памяти, сознания, их мировоззрения». А между тем преподавание православной

культуры сейчас в курских школах – это редкое явление. Как и по всей России.

1. Понятие «традиционные духовно-нравственные ценности»

Поэтому давайте по-настоящему подумаем, зачем в школе, во всем воспитании в целом нужны традиционные духовно-нравственные ценности. А для этого постараемся осмыслить значение каждого слова этого словосочетания.

1.1. Основное значение понятия «традиционные ценности»

Исходное понятие – понятие «ценности». В его объяснении обратимся к одному философскому словарю, где читаем: «Ценность – это термин, используемый в философии и социологии для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылающий к миру должного, целевого, смысловому основанию, Абсолюту» [3, с. 1200].

Если конкретизировать это понятие, то можно сказать, что ценности – это основное сущностное содержание явления, проявляющееся в его сущностных характеристиках, в том числе и таких, которые делают его необходимым для других. Дождь существует не только сам по себе, но он абсолютно необходим всем: и растениям, и животным, и человеку.

Далее мы должны ответить на вопрос: каково основное значение понятия «традиционный», которое сегодня используется везде и всюду: в науке, в искусстве, в философии, в теологии, в самых разных сферах общественной жизни и культуре. И непременно и непрестанно в СМИ. И особенно в образовании. Мы всё время твердим: традиционный, традиционная, традиционное, традиционные. Но что же это такое?

Чтобы ответить на этот вопрос, ответим на вопрос: что такое «традиционная семья»? Традиционная семья – это моногамная семья. Ещё проще: это семья, основу которой составляет союз мужчины и женщины.

Откуда взялось представление о моногамной семье? Оно дано людям Богом. Перечитаем ещё раз первую страницу Библии, а Библия – это документ абсолютной истины, потому что она дана людям самим Богом, и задумаемся, что говорится о семье: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему [и] по подобию Нашему» [Быт. 1:26]; и далее: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их» [Быт. 1:27].

Обратим внимание: ещё сам человек не сотворён реально, но в замысле Божиим уже сотворены два человека: мужчина и женщина. И уже в раю была создана семья. Об этом в Библии сказано: «И создал Господь Бог из ребра, взятого у

человека, жену, и привел ее к человеку. И сказал человек: вот, это кость от костей моих и плоть от плоти моей; она будет называться женою, ибо взята от мужа [своего]. Потому оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут [два] одна плоть» (Быт. 2:22–24).

И никаких других гендеров в Библии предусмотрено не было. И это норма. И эта норма была повторена людям после Всемирного потопа. Как мы знаем из Библии, после потопа «благословил Бог Ноя и сынов его и сказал им: плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю [и обладайте ею]» [Быт. 9:1].

Итак, Богом была задумана и создана моногамная семья, состоящая из мужчины и женщины. И она была создана ещё в раю, и везде в Библии Бог указывает, что нормой семьи является именно моногамная семья. И Господь наш Иисус Христос указал, что именно такая семья является нормой: «И приступили к Нему фарисеи и, искушая Его, говорили Ему: по всякой ли причине позволительно человеку разводиться с женою своею? Он сказал им в ответ: не читали ли вы, что Сотворивший вначале мужчину и женщину сотворил их? И сказал: посему оставит человек отца и мать и прилепится к жене своей, и будут два одною плотью, так что они уже не двое, но одна плоть. Итак, что Бог сочетал, того человек да не разлучает. Они говорят Ему: как же Моисей заповедал давать разводное письмо и разводиться с нею? Он говорит им: Моисей по жестокосердию вашему позволил вам разводиться с женами вашими, а сначала не было так; но Я говорю вам: кто разведется с женою своею не за прелюбодеяние и женится на другой, тот прелюбодействует; и женившийся на разведенной прелюбодействует» [Мф. 19:3–9].

И Он более конкретно определяет идеальную норму семьи как «малую церковь» или «домашнюю церковь».

Но если Бог даёт людям такую и только такую семью, то мы вправе утверждать: традиционная семья – это моногамная семья, созданная самим Богом. А вот все остальные формы семьи, если только их вообще можно назвать семьёй, – это нетрадиционные семьи. А эти формы семьи даются противником Бога и врагом человека – сатаной. В какой бы форме семья при этом не была явлена. И кто бы ее ни представлял.

Русская семья с момента принятия русским народом христианства стала формироваться как христианская семья, «домашняя церковь», «малая церковь», то есть как традиционная семья.

Бог дает людям только базовые ценности. Поэтому они не остаются неизменными на протяжении веков. Они активно развиваются в исторической и ежедневной жизни людей. И со временем

эти ценности, отработанные тысячами людей, входят в их повседневную жизнь и становятся традиционными. И нужно определенное время, чтобы даже поэзия А.С. Пушкина стала традиционной поэзией. Другими словами – классической поэзией.

При этом одни ценности, развиваясь, сохраняют в себе свое истинное значение, а другие его теряют, и в силу этого деградируют. И если люди сохраняют и развивают базовые ценности в соответствии с их сущностью, то они живут благополучно. А если они их отвергают, извращают, то перестают существовать.

Исходя из этого, мы можем сказать, что такое традиционные ценности. Это ценности, которые даются Богом и в дальнейшем развиваются людьми на протяжении всей их истории в соответствии с их сущностью. Так, традиционная семья – это развивающаяся моногамная семья, семья «малая церковь», семья «домашняя церковь». Поэтому хотя понятие «традиционные ценности» несёт в себе десятки значений и смыслов, но в основе его лежит нечто, соответствующее сущности этого явления в единстве истины, добра и красоты, согласно установленному замыслу Бога об этом сотворенном Им явлении в его историческом развитии.

Понимаю всё возмущение либеральной интеллигенции столь узким определением традиционных ценностей и спешу успокоить ее: «Уважаемые, поймите, во всём мире и в каждом явлении мира есть своя норма, начиная с температуры тела человека – 36,6 градусов. Понимаю, что узко, очень узко, тут было бы лучше, если бы температура гуляла, как хотела. Но – увы! И так во всём. Например, с нормальной семьёй. Только моногамная семья является нормой. Всё остальное – это отступление от нормы, и значит, извращение, то есть болезнь, и далее гибель.

1.2. Духовные ценности

Основное предназначение педагога в школе состоит в том, что он несёт ученикам ценности: культурные, эстетические, исторические и т. п. И среди них – духовные и нравственные.

К сожалению, сегодня в понимании значения понятия «духовное» господствует полный хаос. Я возьму только одно определение. Так, Д.С. Соммер пишет: «Духовность – это состояние сознания, основанное не на интеллекте, а на внутреннем содержании людей. Духовность – это практика наивысших человеческих добродетелей» [15, с. 55].

Но в том и дело, что сознание – это не духовность, а только одна из форм ментальности человека. Конечно, есть духовные качества

человека, но это только малая часть того, что на самом деле является духовным.

И если мы проанализируем описание духовного, которое есть в философской и научной литературе, и даже в педагогических документах, то мы увидим самые разные его определения, начиная с того, что под духовными ценностями понимаются вообще любые ценности – от культурных до самых что ни на есть извращенных, в том числе и духовных. Невольно вспомнил, что в 90-е годы администрация школ запрещала преподавать православную культуру, поскольку это религиозное воспитание, но охотно пускали преподавать тоталитарные секты, потому что они давали «духовное воспитание».

И этот разноречивый лучше всего свидетельствует, что мы утратили истинное понимание, что такое духовное. И можно сказать, что анекдот про разговор нового русского с бесом – это про всех нас. Напомню его. К новому русскому пришел бес и предложил меняться. Новый русский, как и положено крутому пацану, тут же сказал: «Я новый русский. У меня есть бабло. А что у тебя есть, кроме хвоста и рогов? Что ты мне предложить можешь?». Бес скромно ответил: «Что хочешь, то и предложу!». – «А вагон цемента сделаешь?». – «Пожалуйста». – «А два?». – «Пожалуйста». «А состав?». – «Да вот же стоит на путях! Бери!». – «А что взамен?». – «Да, ничего. Душу отдашь и все». Новый русский надолго задумался, а потом в сердцах воскликнул: «Слушай, братан, ну никак я не пойму, где здесь кидалово?!».

К сожалению, и мы не понимаем, «где тут кидалово», когда нас разводят на духовные ценности, а проще говоря, отнимают у нас наши традиционные духовные ценности, заменяя их антиценностями. Невольно, думаю: когда мы учились в школе, то мы на уроках истории возмущались тем, что западные демократы по всему миру обманывали местное население тем, что обменивали стекляшки на золото. И нам сегодня даже в голову не приходит, что у нас сегодня отбирают нечто бесконечно более ценное, нежели золото – у нас отбирают наши традиционные духовные ценности. Причем даже не за стекляшки, а за слова, ставшие сегодня словами-обманками: «демократия», «свобода», «мировоззренческий плюрализм» – можно продолжать до бесконечности.

И даже великое понятие «общечеловеческие ценности» настолько извращено, что для людей, употребляющих его, даже термин придумали – «общечеловеки». А есть ли на самом деле общечеловеческие ценности? Да, есть. Это то, что делает то или иное явление необходимым для всех людей. Это, например, античная философская и европейская наука. И огромный вклад в

общечеловеческую сокровищницу внесла и российская культура – от русских народных сказок до поэзии А.С. Пушкина и музыки П.И. Чайковского.

И это явление искажения традиционных ценностей объясняется тем, что сегодня западное общество находится в том состоянии, когда все нормальное превращают в обман, в нечто, противоположное своему смыслу.

А еще оно создает жутчайшие понятия, которые, реализуясь, гарантированно деморализуют человека и общество. Например, такие понятия, как «гендер», «трансгендер», «трансгуманизм» и т. д.

Что же такое духовное? Дадим самое простое определение. Духовное – это реальность кардинально противоположная материальной реальности. И то, что есть такая реальность, прекрасно знали уже люди первобытного времени. Задумаемся, что до сих пор не найдено ни одного человеческого сообщества, в котором не было бы религии. А сейчас учёные пытаются доказать, что какие-то зачатки религии были даже у неандертальцев. Удивительно! Мы не знаем и не понимаем то, о чем догадывались уже неандертальцы!

Правда, вплоть до христианства само духовное понималось как нечто материальное, только очень тонкое: свертонкий воздух, эфир. Так даже у Екклесиаста мы читаем: «Кто знает: дух сынов человеческих восходит ли вверх, и дух животных сходит ли вниз, в землю?» [Еккл. 3:21].

И специально подчеркнем, что хотя духовное люди открыли с незапамятных времен, только христианство определило, что духовное есть духовное, то есть не материальное. Обратим внимание: духовное есть именно духовное потому, что оно не содержит в себе ни одного атома вещества, иначе бы современная наука с ее сверхчуткими приборами давно бы этот атом нашла [10].

Но если духовное – это объективно существующая реальность, значит, мы должны понять, хотя бы просто указать на эту реальность, так же, как мы, не зная точного определения категории «материя», «материальное», просто указываем на материальные явления вокруг нас.

И мы можем сказать, что духовной ценностью прежде всего является Бог – «Творец неба и земли».

Далее духовной ценностью является духовный мир, проще говоря, ангельский мир. Причём есть светлый, ангельский мир, а есть мир темных ангелов, проще говоря, бесов. Или, как говорил святитель Игнатий Брянчанинов, есть «Ангелы Света и ангелы падшие» [5, с. 76].

Далее духовной ценностью являются души живых организмов и животных: «Все дышащее да хвалит Господа» (Пс. 150:6). И не в меньшей

степени души растений. Святитель Лука Крымский пишет: «Совершенно несомненно, что весь растительный мир обладает, по крайней мере, низшим из даров Святого Духа – духом жизни» [7, с. 56].

Наверное, сейчас кто-то скажет: «А разве жизнь не является духовной ценностью?». Да, жизнь является духовной ценностью. Но только потому, что она духовна, так как органичной частью каждого живого организма является его душа. А без души никакого живого организма не будет, а будет только труп. А если это трава, то сено, а если дерево, то дрова или валежник.

Разумеется, духовной ценностью является душа человека – тут и доказывать нечего. О бесконечной ценности души человека писали и говорили тысячи и тысячи святых. И не только святые. Вспомним всю мировую, литературу, музыку, изобразительное искусство. Вспомним русскую культуру, русскую религиозную философию, русскую богословскую литературу.

Соответственно, духовными являются и явления, отражающие эти ценности, духовная культура, начиная с храма и заканчивая молитвой и духовной музыкой. Как может быть духовной музыка, если в ней нет Бога, нет духовного содержания?

Да, конечно, многие могут сказать: а как же добро, истина, красота, культура и т.д. и т.п.? Да, материалисты под духовными ценностями как раз и понимают бесконечное число реальностей – от культурных явлений до науки. И об этом можно прочесть у кого угодно – от К. Маркса, В.И. Ленина, Л.Д. Троцкого и до современных философов-материалистов. Но в том-то и дело, что это совсем другие ценности: нравственные ценности есть нравственные ценности, культурные ценности есть культурные ценности, эстетические ценности есть эстетические ценности. А духовные ценности – это именно духовные ценности, и, соответственно, всё, что с ними связано. Словом, в понимании духовных ценностей должно работать известное правило В. Оккама: «Не умножайте без нужды сущности».

Конечно, вы сейчас скажете, что такое понимание духовных ценностей – это обман, это нереально. Но на самом деле это не просто реально, а сверхреально. И чтобы понять это, давайте задумаемся о следующих фактах.

Вы хорошо знаете, какие огромные жертвы принесла чернобыльская катастрофа. Но прошло сорок лет, и природа вокруг Чернобыля постепенно восстанавливается. И приспособляются к условиям радиации не только растения и деревья, но и животные. Например, лягушки почернели, так им легче переносить радиацию. А волки

вообще полностью приспособились. Пройдет еще лет пятьдесят и, скорее всего, природа восстановится. Вернутся на эту землю и люди. Да, они, кстати, уже и возвращаются.

А теперь представим себе следующее событие. В 1596 году была подписана Брест-Литовская уния. Тогда наши западные «партнеры» сказали православным епископам: «Если вы перейдете в унию, вы много что получите и полностью сохраните православие. Только поминать будете вместо митрополита Киевского папу Римского». Епископы поверили. И ничего вроде бы и не произошло. А Украину униатство до сих пор трясет.

А разве не роковым стал раскол Украинской православной церкви в начале 90-х годов? Духовный фундамент Украины был разрушен – дальше ее ждали только потрясения на всех уровнях, вплоть до гражданской войны. И ведь эту ситуацию просчитывали некоторые люди.

Конечно, сейчас куряне скажут: «А к нам это как относится?». А самым прямым образом. Вы помните украинскую агрессию на Курскую область в августе 2024 года. Многие из нас оказались прямыми участниками, а некоторые и жертвами этой агрессии. Мы здесь ни при чем?

Но если мы можем хотя бы немного мыслить, то очень легко поймем, что очень даже причем. Я понимаю, как отнесутся к этим словам куряне. Непострадавшие. А пострадавшие как раз поймут мои слова.

Вы помните, что все годы СВО до августа прошлого года Курскую область почти не трогали. Разве что обстреливали отдельные пограничные села. Но ни в какое сравнение с боевыми действиями в Белгородской области это не шло. А потом началась катастрофа.

Однако она началась задолго до СВО, и с того, что в 2019 году власти города Курска отменили праздник города в честь приноса иконы Курской Коренной Божией Матери в город из Коренной пустыни. А ведь Курская Коренная икона и значит Пресвятая Богородица была нашей духовной защитницей на протяжении веков, когда куряне не только молились нашей Пресвятой Богородице, но и воздавали ей великое благодарение: строили храмы во имя ее чудотворной иконы Курской «Знамение», жертвовали средства на храмы и т. д.

Колоссальными усилиями схимитрополита Ювеналия традиционный крестный ход и сам праздник были восстановлены. А потом городские власти отменили этот праздник. И тем самым куряне просто-напросто наплевали в лицо Пресвятой Богородице.

«И причем здесь твое духовное вместе с Коренной иконой?», – тут же скажут курские

чиновники. Давайте объясним им причем здесь духовное, наша икона и наша Пресвятая Богородица.

Для начала вспомним, как в конце сентября 2009 года Курскую область впервые за десятилетия отсутствия посетила наша икона – Курская Коренная икона Божией Матери «Знамение». И вот тогда ее встречали в аэропорту и провожали до Знаменского собора десятки тысяч людей. Святейший Патриарх Кирилл, который привозил нашу святыню в Курск, говорил: «Меня поразило крестное шествие в Курске. Я никогда не видел такого количества людей».

А всего к иконе за несколько дней ее пребывания на курской земле приложилось около 500 тысяч человек. Некоторые люди, чтобы подойти к иконе, стояли в очереди по 12-16 часов.

А потом курские власти отменили праздник. Тем самым мы, даже не осознав это, повторили жуткую историю еврейского народа. Вспомним, как еврейский народ с радостными возгласами «Осана» приветствует вход Иисуса Христа в Иерусалим. А уже через несколько дней тот же народ кричал Пилату: «Распни, распни Его!» [Лк. 23:21]. Что стало после этого с еврейским народом? Мы хорошо знаем о разрушении Иерусалима. А сколько раз предупреждал еврейский народ Иисус Христос! «Истинно говорю вам: не останется здесь камня на камне, всё будет разрушено» (Мф. 24:2). И Он же говорил: «Придут дни, в которые из того, что вы здесь видите, не останется камня на камне; все будет разрушено» [Лк. 21:6]).

А разве не предупреждала курян Пресвятая Богородица о грядущих бедах? Ведь после отмены праздника мы ни одного нормального крестного хода не провели. И ни разу наша Коренная икона после отмены традиционного праздника, которая до этого каждый год посещала Курск, больше в Курск не пришла. Это что случайность?

А дальше пошли отмена за отменой традиционных духовно-нравственных ценностей в нашей области. Последнее что сделали курские чиновники – отменили преподавание православной культуры в детских садах. Осенью 2023 года педагогов ОПК детских садов Курска выбросили на биржу труда, в лучшем случае им пришлось вести другие занятия в своих детских садах.

И вот педагоги детских садов говорили мне: «Владимир Михайлович! Что делают наши власти. Ведь нашу область не трогают только потому, что у нас во всех детских садах преподается православная культура. Разве могут Господь наш Иисус Христос и наша Пресвятая Богородица допустить, чтобы убивали детей, изучающих

православную культуру? Объясните это нашим властям!».

Но я такой же учитель, как и звонившие мне учителя. А какой начальник пустит учителя на порог своего кабинета? Да, попал я окольными путями к одной курской чиновнице, которая со всей коммунистической прямоотой объяснила мне, что я дурак, не знающий школы.

Так курские чиновники готовили катастрофу области, которая в итоге обернулась великими страданиями сотен тысяч людей. А чиновники и сейчас не бедствуют. Как в той известной песне Джо Дассена: «Они по-прежнему счастливы». А мы? Особенно жители приграничных районов?

И единственное, что хочется спросить у этих курских начальников, вслед за Президентом РФ В.В. Путиным на Мюнхенской конференции: «Ну хотя бы теперь, наконец, вы поняли, что Вы натворили?». Не поймут! Как писал Ф. Тютчев: «Напрасный труд, ничем не убедишь».

И если мы еще остаемся нормальными людьми, то нам остается только молить Господа нашего Иисуса Христа: «Господи Иисус Христос, Сын Божий, прости нас, что мы отвергли Твою Божественную Матерь». И молить Божию Матерь: «Пресвятая Богородица, прости нас, неразумных курян».

А самое главное, чтобы мы в конце концов поняли, что духовное – это объективная реальность. И это очень серьезно. И вот почему наши дети должны изучать духовные ценности. И это не пустые слова. Я хорошо знаю, как тяжело были наказаны в Курской области чиновники, категорически запрещавшие преподавание православной культуры в нулевые годы. Опять случайность? Но повторяющаяся случайность, если верить Ф. Энгельсу, это и есть закономерность.

И значит горе любому, кто нарушает величайшую заповедь Господа нашего Иисуса Христа: «Пустите детей и не препятствуйте им приходить ко Мне, ибо таковых есть Царство Небесное» [Мф. 19:14].

1.3. Нравственные ценности

Поскольку мы ведём речь о духовно-нравственных ценностях, то столь же важно определить, что такое и нравственные ценности. Хотя бы точно их обозначить.

Нравственность – это система отношений, регулирующая поведение человека в его общении с Богом, его взаимодействии с миром и человечеством (другим человеком). Главной и основной нравственной ценностью, как это известно со времён Сократа, и далее Платона и Аристотеля, является добро, подобно тому, как основной ценностью познания является истина, а ценностью

искусства – красота. И каждый человек так или иначе осознает, что такое добро, и руководствуется в своих отношениях с Богом и миром, с другими людьми хотя бы самым абстрактным, хотя бы интуитивным представлением о добре.

Разумеется, нравственность человека определяется через целую систему моральных категорий и понятий, но исходным в них является понятие добра. Поэтому глубоко закономерно, что, может быть, лучшая философская книга в области этики – книга В.С. Соловьева «Оправдание добра» [14].

Конечно, с тем, что категория добра является главной категорией этики, почти никто и не спорит. Споры начинаются с понимания источника добра. Здесь есть два подхода. Первый – и это было величайшее открытие Сократа, Платона и Аристотеля – состоит в том, что они доказывали, что источником добра в человеке и его сознании является объективно существующее добро космоса, мира. И такой подход к пониманию добра сохраняется на протяжении всей истории человечества, в том числе и в философии.

Религиозное мировоззрение тоже видит объективный источник существования нравственных ценностей в мире, но прежде всего возводит идею добра к Богу. Это буквально во всех религиях. В том числе и в христианстве.

И есть второй подход. Суть его состоит в том, что сами категории, в том числе и категория добра, есть нечто субъективное, то есть, проще говоря, понятие, сформированное в сознании человека на основе массы самых разных внешних впечатлений о нравственном сознании, чувствах и поведении человека. Таков взгляд субъективных идеалистов Нового времени, вплоть до наших дней.

Анализируя эти подходы, следует признать, что более правильным из них, безусловно, является первый. Потому что если категория «добро» есть только мое представление о добре, то определить сущность добра невозможно. И ситуацию здесь не спасает даже категорический императив И. Канта, который гласит: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом». Кто только не критиковал великого философа за абсолютный формализм этого самого категорического императива.

И поэтому признаем очевидное. Да, человек – самое сложное нравственное существо во Вселенной. Но он, тем более его мышление, его сознание не могут быть абсолютным источником добра, абсолютным источником нравственности. И в самом деле, откуда в голове человека возьмется представление об истине, красоте и добре, если их нет в мире?

Нравственность только потому и возможна, что есть объективно существующее добро в мире. Другой вопрос: откуда возникает истина, красота и добро в мире? Они сами по себе появляются в мире вместе с материей, как тому учит материализм, или же они сотворены Богом вместе с миром? Может ли быть основой добра только космос? Да, космос имеет в своём основании добро. Но чем более мы идём в глубины космоса, тем ко всё более абстрактным, абсолютно абстрактным уровням добра мы приходим. Какое добро несёт в себе микрочастица? Только самое что ни на есть абстрактное. Чем выше развитие реальности, тем более развитым и конкретным становится в нём добро и зло. А на уровне человека добро и зло выступают уже в своей самой конкретной форме.

И значит, истинным источником добра является Бог. И поэтому в понимании добра мы должны прежде всего восходить к Богу. А уже затем к миру, к человеческому сообществу и человеку.

И поскольку законы добра даны Богом, то, начиная с Древнего времени, а точнее, с первобытного времени, люди открыли совершенно точный факт: *законы нравственности столь же абсолютны, как и материальные законы, потому что они даны Богом (богами, духами и т. п.). И поэтому их так же нельзя нарушать, как нельзя нарушать законы материальные.*

А если народ забывает и теряет нравственность, то он деградирует и исчезает. О чем свидетельствует история многих исчезнувших народов, в том числе и древнеримского.

Разумеется, для того чтобы истина, красота и добро стали достоянием человека, мало того, чтобы истина, красота и добро существовали объективно, они должны быть еще поняты и осознаны человеком, так или иначе сформированы им в какое-то понимание, представление, понятие об истине, красоте и добре. Так что есть и субъективная сторона существования нравственности. И это вполне объяснимо. Истина, красота и добро существуют в мире с момента творения мира Богом. Но человечество, живущее в мире в соответствии с ними, далеко не сразу их открыло. И этот процесс постижения истины, красоты и добра человечеством продолжается до сих пор.

Нравственность – это деятельность человека по открытию и утверждению добра в мире. Этот аспект нравственности мыслители, доказывающие объективный характер нравственности, изучали не меньше субъективных идеалистов. Чтобы это понять, достаточно сравнить учение о нравственности И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля [4]. И уж тем более надо указать на главный труд В.С.

Соловьева «Оправдание добра» [14], посвященный изучению нравственности человека.

Категория добра несет в себе два важнейших значения: значение справедливости и значение любви.

Первую категорию, как важнейшую нравственную категорию, открыло и отработало Древнее время. Именно на категории справедливости строилась мораль древних цивилизаций во всем множестве конкретных понятий. Самое удивительное, что во всех древних цивилизациях – от Древнего Китая до Древнего Рима – считали, что категорию справедливости людям дал Бог или боги.

Именно на категории справедливости, при всех великих отклонениях от нее, на протяжении всего древнего мира с их жуткими войнами, всевозможными преступлениями и грехами и строилось древнее право. Как здесь не вспомнить знаменитую древнеримскую поговорку: «Пусть погибает мир, но торжествует *право*». К сожалению, у нас понимание этой поговорки сведено к его буквальному переводу, глубоко искажающему сам ее смысл. Более правильно по смыслу эту поговорку следовало бы перевести так: «Пусть погибает мир, но торжествует *справедливость*».

Лучше всего эта категория представлена в Ветхом Завете. Вся жизнь еврейского народа с Богом была построена на Завете, договоре Бога с человеком, в основе которого лежала справедливость, и суть которого состояла в том, что древние евреи должны были знать только одного истинного Бога, служить только Ему и точно исполнять все заповеди, которые Бог дал им.

Конечно, этот договор часто нарушался и народом в целом, и отдельными людьми, начиная с древнееврейских царей, даже царей-пророков Давида и Соломона, и заканчивая простыми людьми. Но в этом случае неизменно на еврейский народ обрушивались беды. И народ вновь возвращался в своей нравственной жизни к заповедям, данным Богом. И нередко их исполнение доходило даже до мелочного формализма. Вспомним фарисеев, которые буквально исполняли каждую букву закона Моисея и множество законов, установленных еврейским народом после Моисея, доходя при этом до безжизненного формализма, и которых за это все время обличал Иисус Христос, указывая на их безнравственность и жестокосердие, указывая, что своими законами они заменили любовь и милосердие формально-бездушным исполнением закона.

С приходом в мир Иисуса Христа главной нравственной категорией становится категория любви. Господь Иисус Христос говорит, что наибольшей заповедью является заповедь:

«Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостию твоею, и всем разумением твоим, и ближнего твоего, как самого себя» [Лк. 10:27)]. И он говорит: «Заповедь новую даю вам, да любите друг друга; как Я возлюбил вас, так и вы да любите друг друга» [Ин. 13:34].

В этой связи уместно вспомнить любимое высказывание Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II: «Справедливость превыше всего, но милосердие превыше справедливости».

И невольно приходят на ум слова, может быть, из самой великой книги русской литературы XIX века – «Капитанской дочки» А.С. Пушкина. Встреча Маши Мироновой с императрицей, которая спрашивает: «Вы сирота: вероятно, вы жалуетесь на несправедливость и обиду?». «Никак нет-с. Я приехала просить милости, а не правосудия», – устами семнадцатилетней девочки говорит русский гений.

Владимир Мономах говорит своим детям: «Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души» [2, с. 166].

И мораль русского народа, с принятием христианства, строилась на единстве справедливости и любви.

Очень важно напомнить и то, что понятие «добро» органично связано с понятием «истина». И в русском языке есть удивительное понятие – слово «правда», означающее неразрывное единство добра и истины. И собственно, на Руси право называлось правдой. Отсюда первый русский закон был назван «Русская правда». И все последующие законы Древней и Средневековой Руси назывались «правдами».

И на основе этих категорий русский народ на всех этапах своей истории формировал все свои нравственные понятия, формировал свою нравственность, нравственность каждого человека. Поэтому абсолютно прав В.М. Шукшин, писавший: «Русский народ за свою историю отобрал, сохранил, возвел в степень уважения такие человеческие качества, которые не подлежат пересмотру: честность, трудолюбие, совесть, доброта. Мы из всех исторических катастроф вынесли и сохранили в чистоте великий русский язык, он передан нам нашими дедами и отцами. Уверуй, что все было не зря: наши песни, наши сказки, наши неимоверной тяжести победы, наше страдание – не отдавай всего этого за понюх табаку».

Таким образом, понятийный строй нравственных ценностей велик, но основу их

составляет главная категория – категория «добро» в единстве справедливости и любви.

1.4. Почему можно и необходимо говорить об органичном единстве духовно-нравственных ценностей?

Итак, мы определили, что такое духовные ценности, и что такое нравственные ценности. И мы видим, что это разные категории. И поэтому их единое употребление на первый взгляд кажется чем-то очень ошибочным, и даже, скорее всего, каким-то оксюмороном, как, скажем, понятие «материально-нравственные ценности».

Но если по-настоящему проанализировать это словосочетание, то мы поймем удивительный факт: уже с первобытного времени люди осознавали, что законы нравственности нельзя нарушать, потому что они даны Богом (богами, духами). Поэтому в любой религии духовные законы, нормы, заповеди даются вместе с нравственными. Вспомним всем известные десять заповедей Моисея. Четыре из них – это духовные требования, требования человека по отношению к Богу, а шесть – собственно нравственные. И в христианстве это единство абсолютно. Вспомним опять, к сожалению, многим неизвестную «Нагорную проповедь» в Евангелии от Матфея (главы 5–7), в которой даны христианские нравственные заповеди.

Но если нравственные нормы даются людям Богом, и во всяком случае они формулируются как религиозные требования, то мы вправе говорить о верности утверждения об органичном единстве духовно-нравственных ценностей.

И вот почему если более точно определить, что такое «традиционные духовно-нравственные ценности», то можно сказать, что *традиционные духовно-нравственные ценности – это ценности, сформированные традиционными религиями России и российским народом на протяжении его многовековой истории.*

И опять прошу обратиться всех к разуму и сказать: а что остаётся от нравственности, если убрать из неё духовное начало? Ничего или почти ничего. И вот почему абсолютно прав простой русский поэт, писавший: «Отрыв от веры, верности и чести, / От света милосердия и любви, / Всех приведет к последнему из бедствий: / Мы просто перестанем быть людьми» (Н. Зиновьев).

И нельзя сформировать успешно человека духовным и нравственным, если человек не изучает системно традиционные духовно-нравственные ценности. Во всяком случае это, пожалуй, нечто ещё более абсурдное, нежели наступление армии методом отступления, которое в своё время открыл Председатель совета обороны СССР М.С. Горбачёв.

Конечно, тут же последует множество совершенно разных возражений, начиная с нашего знаменитого возражения: «А вот у нас есть конституция, и она запрещает...». Да, соблюдение конституции, равно как и любого закона, абсолютно необходимо для каждого человека и человеческого сообщества. Но и конституция, и законы – это не абсолютная истина. Ведь если сегодня в конституцию запишут статью, запрещающую солнцу ходить по небу или людям дышать, то неужели солнце перестанет всходить по утрам, а люди перестанут дышать? Да нет же, конечно! И как никакая конституция не может запретить солнцу ходить по небу, а людям дышать, точно так же ни одна конституция не может отменить факт абсолютного единства духовности и нравственности, факт органичной связи духовной и нравственной жизни.

«А вот я атеист, я атеист, я атеист. Я не верю, не верю, не верю ни в какого Бога. Я вообще ничего не желаю слышать про Бога. А вот посмотрите, какой я нравственный. Я более нравственный, чем все православные!», – можно подчас слышать от учителей и директоров школ, разных чиновников.

Но что происходит с нравственностью людей в этом случае? Нравственность переходит в нечто формальное. И она мертва. А мертвеющая нравственность вырождается, как правило, в аморализм.

А если мы хотя бы немного знаем историю, то видим, что разложение нравственности всегда приводило к страшнейшим бедствиям. Столько раз это было в истории. Вспомним историю Всемирного потопа. Или что ближе к нам – историю гибели Римской империи. Разве Римская империя погибла потому, что в стране есть-пить было нечего? Конечно же, нет. Римская империя погибла в силу духовно-нравственного разложения, исходным началом чего стал, как и в истории со Всемирным потоком, религиозный индифферентизм римлян.

И поэтому, когда сегодня учёные, в том числе и в педагогике, выдающие себя за саму истину, требуют изучения нравственности без всяких отсылок к религии как абсолютному источнику нравственности, то остаётся только поражаться духовной, нравственной и особенно интеллектуальной слепоте таких людей. Прошу принять эти слова не как их личное оскорбление, а как констатацию их реального нравственного состояния. И угасание нравственности при разрыве с духовностью глубоко закономерно. Как река превращается в болото, если иссякли ее источники, а трава в сено, если она оторвана от своих корней, то же самое происходит и с любой

нравственностью, если она отрывается от своих духовных основ.

И не только нравственность. Но все сферы общества, культуры. И наука, и образование, и педагогика в том числе. Гениальный педагог К.Д. Ушинский писал: «Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди» [16, с. 452]. И далее он объясняет: «Как только мы захотим отделить непрерывимой гранью преподавание Закона Божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет. Можно ли себе представить, например, сколько-нибудь сносного учителя грамотности даже, который бы не коснулся религиозных истин, если только он не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской головы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т. д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? (выделено нами. – В.М.)» [Там же, с. 452].

Следовательно, словосочетание «духовно-нравственные ценности» абсолютно точно. И поэтому если мы хотим правильно воспитывать наших детей, то мы обязаны сделать всё, чтобы дети системно и полноценно освоили именно духовно-нравственные ценности.

2. Так нужно ли изучать в российской школе традиционные духовно-нравственные ценности?

Уважаемые коллеги! Пониманию, с каким негодованием и возмущением вы читаете этот текст. Но давайте хотя бы на несколько минут включим наш «кипящий», «наш разум возмущенный», который ведет нас «в смертный бой», и подумаем: а против кого мы идем «в смертный бой»? Может быть, против своих детей?

А для этого задумаемся о следующем. В человеке есть восемь сторон его развития. И столько же направлений воспитания. А именно: духовное, нравственное, социальное, умственное, речевое, эстетическое, трудовое и физическое. И мы знаем – каждое направление воспитания должно быть представлено в школе своими учебными дисциплинами.

Но вот что удивительно: в российской школе нет предметного содержания духовного и нравственного развития человека. А ведь духовно-нравственное развитие не менее важно для человека, чем другие его направления. И со

времен античности известно, что дать нравственное воспитание куда более трудное дело, чем умственное или физическое. А если мы его не даем, то кем мы становимся в этом случае по отношению к нашим детям?

И вот почему духовно-нравственная культура или, как сегодня принято писать, духовно-нравственные ценности должны быть представлены в образовании своим содержанием в форме отдельного предмета.

Однако все прекрасно знают, что существует жёсткая позиция Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования: духовно-нравственных ценностей в российском образовании не должно быть. И не просто не должно быть. А трудами чиновничества, соответствующих Министерств, из российской школы вычищено практически все, что хотя бы как-то эти самые духовно-нравственные ценности напоминает.

И если мы прочитаем текущие официальные документы по образованию – от детского сада до вуза, то здесь чаще всего вообще отсутствует такая мелочь, как традиционные духовные ценности, потому что духовная ценность – это прежде всего Бог. А если нет Бога, то какая же это духовная ценность, если само духовное отсутствует? Как может существовать истина мира, если она объективно не существует в мире? А как можно знать истину, если ее не изучать?

Самое же опасное, что и в планируемой образовательной политике эти ценности не предусматриваются. Так, в разрабатываемом проекте Стратегии российского образования нет даже упоминаний о традиционных духовно-нравственных ценностях. Но если в нём нет даже упоминаний об этих ценностях, то, как они появятся в школе?

Но куда большая беда в том, что и некоторые учителя считают, что мы светская страна, и поэтому у нас должно быть светское образование, и поэтому нельзя терпеть, чтобы в школе преподавали мракобесие. И далее идёт игра непереводаемых идиоматических оборотов. Поэтому организация его нередко упирается в позицию агрессивных учителей с их жесткими позициями: «Мы свободные граждане!».

И в этот миг им совершенно невдомёк, что они убивают своих детей, свою страну, своё будущее. И будущего не будет именно по той же причине, по которой его нет у любой современной страны, если она исключит из образования науку. В.И. Вернадский, которого не заподозришь в невежестве, совершенно точно заметил, что Китай в XIX веке проиграл войну Западной Европе потому, что он остановил развитие своей науки. А именно наука, как доказывал гениальный

мыслитель, является лучшим средством интеллектуального развития человечества и человека. И значит, гонку за мировое лидерство выигрывают страны с наиболее развитой наукой.

Но ведь человек не только интеллектуально-телесное существо, но ещё и социальное, и говорящее, – недаром адмирал Шишков возводил понятие «человек» к понятию «слово», и эстетическое, и наконец, а на самом деле, во-первых, духовно-нравственное.

«Как нет изучения духовно-нравственных ценностей в школе?!», – возмутятся наши чиновники. – «Ты школу не знаешь! Ты не знаешь, что наши школы каждый месяц пишут наверх отчеты о духовно-нравственном воспитании?». И здесь невольно вспоминаются известные слова Л.Н. Толстого, что педагогика – это искусство воспитывать других, будучи сам при этом невоспитанным. Как можно организовать духовно-нравственное воспитание написанием отчетов наверх?

Но призывая вас, уважаемые коллеги, организовать в школе системное изучение духовно-нравственных ценностей, я вновь прошу осмыслить это предложение. Есть десятки аргументов в пользу изучения традиционных духовно-нравственных ценностей. Но нет ни одного сколь-нибудь серьезного довода «против», кроме заклинаний: «Мы светское государство!». Как будто все европейские государства не светские! А ведь практически во всех из них изучается Закон Божий.

«Мы многоконфессиональная страна!!!». Покажите на карте мира моноконфессиональную страну – таких единицы.

И самый убийственный аргумент: «Мы свободная страна. Конституция гарантирует нам свободу совести».

И вновь я призываю таких учителей и чиновников подумать. Свобода – это очень хорошо. Только почему же у вас свобода относится только к традиционному духовно-нравственному воспитанию? Да еще к воспитанию традиционного мировоззрения? Проще говоря, почему мы имеем свободу не давать только традиционное духовно-нравственное воспитание? Ведь истинная свобода – это не то, что здесь я свободен, а здесь несвободен. Как нет «истины вообще» и «истины участково-околоточной», по слову М.Е. Салтыкова-Щедрина, или «осетрины первой и второй свежести», по слову М.А. Булгакова, так не бывает свободы или несвободы для отдельных направлений воспитания, и уж тем более свежести или несвежести отдельных направлений воспитания.

Если мы требуем свободы к традиционному духовно-нравственному воспитанию, к

воспитанию традиционного мировоззрения, то она должна относиться ко всему воспитанию, начиная со свободы ходить. Почему ребенок не успел родиться, а его начинают учить ходить? Пусть до 18 лет ребёнок не ходит, с 18 лет пусть серьезно все обдумает и решит, что ему надо: ходить или не ходить, бегать или не бегать! И вообще его нельзя ничему учить до 18 лет! И уж тем более это должно относиться к образованию в целом. Пусть ребенок до 18 лет ничему не учится, а с 18 лет, то есть с получением всех гражданских прав и свобод, пусть сам выбирает, получать ему образование или нет, и какое образование ему получать.

Абсурд!!! Тогда почему же мы этот абсурд с рвением необыкновенным навязываем традиционному духовно-нравственному воспитанию? И это уже с XIX века. Об этом К.Д. Ушинский с недоумением писал: «Знаем, что для многих всякая особенность в характере русского воспитания есть дело совершенно бесполезное, хотя они признают значение таких особенностей в воспитании других народов. Знаем также, что для многих наша народная религия, как необходимый элемент воспитания, кажется требованием излишним и стеснительным» [15, 484]. И укоряя русскую интеллигенцию за ее ненависть к своей родной религии, он указывал: «Уже по одной народности этой религии не только всякий воспитатель юных поколений, но даже всякий, кто не хочет показать, что он не любит и не уважает своего народа, должен, если уже не с любовью, то, по крайней мере, с глубочайшим уважением прикасаться к тем его убеждениям, которые для него так святы и дороги и с которыми неразрывно срослось все, что есть лучшего в его природе» [Там же, с. 484].

Да, удивительна русская интеллигенция, и особенно чиновничество, в своей слепой и лютой ненависти к своим традиционным духовно-нравственным ценностям!

А вот в Советском Союзе религии не было, а нравственность была. Да, была. Но на чем она держалась? На обществе социальной справедливости, которое было действительно реальной основой нравственности. Но теперь на чем у нас будет держаться нравственность, когда это общество исчезло?

Но самое главное понять: социальное – это серьезная основа нравственности. Но оно не абсолютно. Абсолютной основой нравственности является только Бог. Так всегда было, есть и будет. И это и к Советскому Союзу относится. Ведь мы все прекрасно знаем, как падала из десятилетия в десятилетие нравственность в Советском Союзе, и особенно в 70-80-е годы. Кто жил тогда, тот это знает. Если он только будет честным.

И вот почему я призываю сейчас всех подумать. Мы видим, что сегодня здоровье наших детей вызывает серьезную тревогу. А что будет с ними, если они перестанут заниматься физической культурой? Вообще запрещать двигаться?

А как можно умственно воспитывать, не изучая истину? Или выбросив из школы науку? Давайте не будем повторять страшную судьбу китайского народа XIX века.

Вот и духовно-нравственное воспитание невозможно без традиционных духовно-нравственных ценностей по той же самой причине, по которой невозможно физическое развитие без физических движений, умственное развитие – без системы научных истин, а художественное – без традиционных художественных ценностей, то есть подлинной красоты.

Задумаемся о том, что уже древние греки и римляне говорили: «Если человек успевает в знаниях, но отстает в нравственности, то он, скорее, отстает, нежели уступает». А христиане говорили еще более резко: «Знания для безнравственного человека, что меч в руках безумца».

А если мы лишаем своих детей традиционных духовно-нравственных ценностей, то, что ждет нашу страну в совсем недалеком будущем? Да, вразуми нас, Господи, осознать это и дать нашим детям необходимое оптимальное духовно-нравственное воспитание! Потому что без этого ничего нашей стране, кроме деградации, не светит.

И не менее важно подумать вот о чем. Мы так гордимся, что в нашей школе запрещены безобразия, навязанные Западной Европе, например, гендерное воспитание.

Да, конечно, мы должны максимально оградить своих детей, насколько вообще в наших силах, от всего плохого. Но это только одна сторона проблемы. Как учит народная мудрость, мало учить ребенка не быть плохим, но прежде всего надо учить его быть хорошим. И вот почему мудрость народной педагогики, что так пронзительно заметил гениальный С.Л. Рубинштейн, состоит в том, чтобы в каждом ребенке, даже самом плохом, увидеть нечто хорошее. И развивая эти, пусть и самые малые, положительные ростки, тем самым дать возможность ребенку преодолеть свои отрицательные качества и недостатки.

Поэтому мы просто обязаны, как и во всех других областях, дать ребёнку системное знание духовно-нравственной культуры. И уже в 18 лет пусть каждый молодой гражданин Российской Федерации сам решает, хранить ему полученные духовно-нравственные ценности или забыть. А то и вовсе выбросить «на попранье свиньям». Но чтобы он имел возможность как-то распоряжаться

своим духовно-нравственным капиталом, каждый российский человек его должен иметь, а для этого он должен знать традиционную духовно-нравственную культуру, разумеется, в том объеме, который необходим в его возрасте.

Таким образом, если Господь не лишил нас разума, и мы хотим блага своим детям и хотим иметь будущее для нашей страны и наших детей, то мы должны, как это известно ещё с античности, дать нашим детям не только умственное, социальное, эстетическое, филологическое, трудовое, физическое, но и традиционное духовно-нравственное воспитание.

И прежде всего в пользу изучения традиционных духовно-нравственных ценностей свидетельствует практика. В нулевые годы, когда в Курской области массово изучалась православная культура, мы ежегодно проводили опросы, в которых участвовало по несколько тысяч человек – учеников и родителей. И среди прочих стоял вопрос: сколько лет должна изучаться в школе православная культура? И более 85 процентов опрошенных указывали, что во всех классах. Остальные предлагали разные сроки. И только 3-4 процента были против изучения православной культуры вообще. Ничтожное меньшинство!

А самое главное: в пользу необходимости системного преподавания духовно-нравственного воспитания говорит не просто успешный опыт его преподавания, но и несомненно практический успех: там, где духовно-нравственное воспитание было правильно организовано, дети успешно развивались духовно и нравственно. Разве это не самый серьезный аргумент за то, чтобы эти ценности системно изучать в школе?

Таким образом, изучение духовно-нравственных ценностей необходимо:

- во-первых, потому что без традиционных духовных ценностей нельзя сформировать человека духовно, подобно тому, как нельзя сформировать человека телесно, если он не будет заниматься физической культурой, вообще двигаться;

- во-вторых, если человек лишен знания о нравственных ценностях, то его и нельзя сформировать и нравственно. Наиболее оптимальными для воспитания являются ценности, данные человеку Богом и сформированные на протяжении веков народом;

- в-третьих, без традиционных духовно-нравственных ценностей нельзя сформировать целостное мировоззрение. А если мировоззрение не целостное, то это ненормальное мировоззрение. А как может нормально жить человек с перекореженным мировоззрением?

3. Как правильно изучать традиционные духовно-нравственные ценности?

Мало осознать, что в школе должны преподаваться традиционные духовно-нравственные ценности. Не менее важно понять, как правильно их преподавать. Недаром В.И. Ленин говорил, что мало знать методы, их надо уметь и правильно применять. А в данном случае еще более прав наш народ, который говорит: «Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибет».

Начнем с вопроса: можно ли вообще организовать духовно-нравственное воспитание? Да, его трудно организовать в силу сложности такого воспитания. Но всё-таки это двухтысячелетний опыт, а с учетом истории традиционных религий России – буддизма и иудаизма, даже начиная со времен возвращения евреев из вавилонского плена, когда наученные горьким опытом евреи создали полноценную целостную систему духовно-нравственного воспитания своего народа, которая воспроизводилась ими в разное время и в любом месте, куда бы не забрасывала этот многострадальный народ судьба, это воспитание насчитывает уже более двух с половиной тысяч лет. И многовековой опыт преподавания традиционных религий в нашей стране однозначно свидетельствует, что можно успешно организовать духовно-нравственное воспитание. Нельзя сбрасывать со счетов и опыт преподавания традиционной духовно-нравственной культуры в постсоветской России.

Здесь, видимо, самый главный вопрос: как можно преподавать традиционные духовно-нравственные ценности в многоконфессиональной стране, в которой есть четыре традиционные религии? И значит, неизбежно разделение учеников.

Видимо, ответ может быть следующим. Прежде всего, разделение не есть непреодолимое препятствие для существования образования. Разве сегодня не приходится разделять в школе учеников на разные группы? Например, сегодня в нашей школе изучается более семидесяти родных языков. И ничего. Изучаются. Есть и другие разделения детей. Значит, проблему разделения учеников в конкретном воспитании можно успешно решать, если проводить его в соответствии с сущностью данного направления воспитания.

Опыт свидетельствует, что можно сделать оптимальное разделение и в случае изучения духовно-нравственной культуры, и в зависимости от желания детей или их родителей. Так, в рамках преподавания ОРКСЭ дети выбирают свою религиозную культуру, светскую этику и историю мировых религий. Правда, последнее является явной глупостью. Какая история мировых религий в 4 классе общеобразовательной школы, когда даже

историю своей страны в начальных классах не изучают! «Умом Россию не понять».

Фактически сегодня наиболее приемлемым является вариант раздельного преподавания разных традиционных духовно-нравственных культур. Но не надо преподавать отдельную дисциплину – светскую этику, потому что этика вне религиозной культуры – это мёртвая дисциплина, так как развитие живой нравственной культуры вне живой духовной культуры невозможно. Напротив, изучение традиционной духовно-нравственной культуры дает не только знания нравственной культуры, но и понимание всей культуры российского народа. Что будет знать ребенок о культуре своего народа, если он не будет знать свою религиозную культуру? Лишить ребенка изучения религиозной культуры – это не только отнять у него духовно-нравственное развитие, но и культурное, и целостное развитие.

Конечно, теоретически возможно и создание единого предмета по духовно-нравственной культуре, ведь Бог един. К тому же православие, иудаизм и ислам – это авраамические религии. И поэтому в них есть много общего, в том числе и в мировоззрении. А если есть много общего, то нельзя ли обосновать это общее, при сохранении их реального различия? Вспомним античную философию. Ее изучают все. И изучают потому, что она несет нечто ценное для всех. Но можно ли это сделать в случае с изучением религиозной культуры?

Конечно, это нельзя сделать чисто механически, создав некое общее содержание, некую общую религиозную культуру, например, из пропорционального содержания разных религиозных культур, подобно тому, как нельзя создать единый общероссийский язык из всех существующих в России языков. Получится что-то такое же механическое и эфемерное, как карточный домик. Да, есть общечеловеческий язык эсперанто – только стихи на нем писать нельзя.

Да, чисто теоретически возможно создание единого учебника по духовно-нравственной культуре. При этом одна из традиционных религий, например, православие, готовит учебный комплект по духовно-нравственной культуре с расчетом на возможность его использования всеми конфессиями. А далее уже традиционные конфессии вносят в этот комплект учебные материалы, которые соответствуют их реальным верованиям.

И все-таки это можно сделать чисто теоретически. А вот практически сделать это бесконечно труднее, чем создать вечный двигатель. Да и кто сегодня напишет такой учебник, который был бы идеальным для преподавания конкретной религиозной культуры? И в то же время педагоги

других конфессий могли бы воспользоваться его содержанием, для написания именно своих.

Итак, правильно организовать духовно-нравственное воспитание можно прежде всего на основе четырех традиционных религиозных культур России. Поскольку их изучение строится на культурологической основе, то его содержание могут изучать все дети, в том числе и дети из неверующих семей. Да, что-то знать о нашей истории, культуре, традициях наши люди будут и без изучения традиционной духовно-нравственной культуры, но вот понимать их точно не будут. А без этого их знания останутся мертвыми знаниями.

И, видимо, во всех учебниках в определенных классах надо предусмотреть 6 тем-уроков, знакомящих детей со всеми традиционными российскими религиями. И опять же можно спросить: а что есть в этих религиях такого, что запрещено знать представителям других религий? И неужели эти сведения тут же переведут детей одной веры в другую веру? А то и вовсе заставят сразу принять все традиционные религии России?!

Но даже если мы осознаем это, дальше встает следующая проблема: как сделать этот предмет достоянием всей России, всего российского общества? И далее: как вписать этот предмет в организацию всего российского образования: в современную школу, в современное содержание образования, в общее образовательное пространство, подобно тому, как в него вписан почти каждый школьный предмет?

Думается, что для этого надо, чтобы с одной стороны само содержание духовно-нравственной культуры было вписано в общее содержание российского образования, а с другой – все содержание российского образования органично включало в себя традиционные духовно-нравственные ценности, строилось в соответствии с духовно-нравственными ценностями. И когда традиционная духовно-нравственная культура органично войдет в российское образование, оно станет и общим достоянием всего российского общества.

Завершая эту часть статьи, можно утверждать: духовно-нравственные ценности – это ценности, которые совершенно необходимы для успешного воспитания и образования наших детей. И можно успешно организовать их преподавание в современной российской школе. Проблема только в правильной организации, желании, доброй воле и умении их преподавать.

4. Мировоззрение как важнейшая характеристика человека

Проблема воспитания традиционного мировоззрения в современном российском образовании хотя и менее обсуждаемая, чем проблема

освоения традиционных духовно-нравственных ценностей, но не менее важная и не менее острая. И здесь есть целый ряд фундаментальных вопросов, на которые необходимо ответить.

4.1. Что такое мировоззрение?

Если дать самый простой ответ, который только можно дать на этот вопрос, то он сведется к общеизвестному определению: мировоззрение – это видение мира. Целостное видение мира, – добавим мы. Потому что мировоззрение – это то, что позволяет человеку видеть мир в целом. Неважно, какое пространство мира при этом видит целостно человек: мир вместе и вокруг своей деревни, и с небом над головой или же всю Вселенную.

Как мы знаем, сознание видит само явление в целом, то есть в единстве его внешней стороны явления и его сущности. Но мало видеть целостное явление, что делает сознание, надо *целостно видеть целостный мир*. И насколько важно человеку видеть целостно целостный мир свидетельствует то, что само это видение получило особый термин, особую категорию, особое определение – мировоззрение. Поэтому можно сказать более конкретно: мировоззрение – это целенаправленно структурированная часть осознания сознанием целостного мира.

И еще одно сверхважное уточнение: мировоззрение человека видит не только целостный мир, но оно видит и Бога. И значит, мировоззрение, строго говоря, – это целостное видение целостного бытия, то есть Бога и мира. И как бы мы не анализировали мировоззрение, мы все равно будем, при всей важности разных аспектов определения этого понятия, приходить к одному и тому же главному заключению: мировоззрение – это целостное видение целостного бытия: Бога и мира.

И мировоззрение – это очень жесткая ментальная конструкция. Поэтому поменять мировоззренческую конструкцию невозможно или почти невозможно. Помню, как однажды я спорил с ученым-материалистом и, в конце концов, он сказал: «Понимаете, Владимир Михайлович, мы ничего не сможем доказать друг другу, потому что на каждый аргумент, мы будем находить свой контраргумент. Единственный способ понять лично для себя, что Бог есть реальность – это когда ты стоишь над своим умирающим ребенком и осознаешь, что ничто и никто уже не поможет твоему ребёнку. Только Бог. И ты начинаешь молиться Богу. И ребенок выживает».

Да, человек может менять свое мировоззрение, как правило, в экстремальных условиях, реже в процессе огромной внутренней работы. Но даже в таких случаях не всегда происходит смена мировоззрения. Вспоминаю рассказ одного

священника: «Ко мне в храм подошла одна женщина и сказала: “Батюшка, помогите. Мой сын наркоман. Он погибает. Что делать?”. Я говорю: “Конечно, я не знаю точно, что надо делать. Можно только попробовать. Если Ваш сын придет в храм, и благодаря этому к Богу, то это может спасти его”. И в ответ услышал: “Нет, лучше наркотики!”».

Случай экстремальный. Но он только показывает прочность мировоззренческих оснований, он показывает, что мировоззрение, как и характер, если оно устоялось, по известному медицинскому выражению, не лечится. И поэтому мировоззрение для человека может существовать только в одной форме, хотя он и может знать о существовании всех его форм. Иное дело, что в обществе разные формы мировоззрения могут существовать на уровне мировоззрения отдельных групп или сообществ.

Таким образом, значение мировоззрения в ментальности человека подобно фундаменту в доме. И эту конструкцию не меняют разные знания о самом мировоззрении. Человек, и большей частью бессознательно, формирует свое единое целостное мировоззрение, и благодаря ему ориентируется в мире.

4.2. Сколько базовых форм мировоззрения на самом деле есть?

В определении мировоззрения очень важно указать на важное различие между сознанием и мировоззрением. Знать я могу всё, в том числе и про разные формы мировоззрения. А вот иметь человек может только одно мировоззрение: здесь «или-или», как писал С. Кьеркегор.

Самым главным в мировоззрении является исходная точка, центрирующая мировоззрение в нечто целостное. Соответственно, если человек считает, что исходной точкой бытия является Бог, то человек будет иметь религиозное мировоззрение. А если исходной точкой отсчета человек берет материальное, то он будет иметь материалистическое мировоззрение.

Какие формы мировоззрения возможны? И вот здесь споры идут куда острее, чем в случае с решением вопроса: что такое мировоззрение?

На первый взгляд кажется, что существует большое количество разных форм мировоззрения. Их столько, что их даже трудно перечислить. Например, говорят о художественном, научном и т. д. мировоззрении. Говорят о различных формах общественного мировоззрения: крестьянского, феодального, рабовладельческого, буржуазного, пролетарского и т. д. В Советском Союзе говорили о коммунистическом, материалистическом, атеистическом и т. п. мировоззрении. И этот список без труда можно продолжить, вплоть до того,

что говорят о мужском и женском мировоззрении. И последнее тоже правильно. Мировоззрение, равно как и сознание, и мышление, и память, и чувства, мужчины и женщины имеет свою специфику.

«Нет, есть только одно правильное мировоззрение!», – уверены некоторые ученые. – «Это научное мировоззрение. И есть неправильное – ненаучное, например, религиозное».

Но наука не составляет всё мировоззрение, – это только часть мировоззрения [10]. Мы видим мир таким, каким его сформировало наше сознание и самосознание, которое не так часто спрашивает у науки, какое мировоззрение сформировать.

При этом глубоким заблуждением является утверждение, что религия – это ошибочное мировоззрение, поскольку оно отрицает науку. Христианство, уже со второго века, опирается на философию и науку. И наука так или иначе используется и во всех базовых формах мировоззрения, составляя их какую-то особую часть.

Поэтому важно осознать, что нет и не может быть научного мировоззрения самого по себе, равно как и художественного мировоззрения. Хотя бесспорно, что некоторые люди больше видят мир рационально, а некоторые образно. Но реально все это является только частью целостного мировоззрения каждого человека.

Важно подчеркнуть и то, что каждое базовое мировоззрение не отрицает наличия знания о всех реальностях. Так, оккультизм не отрицает Бога, как известно, и «бесы веруют, и трепещут» [Иак. 2:19]. И материалисты знают о существовании Бога. Только бытие Бога они не считают реальным. И когда пишут, что религиозное мировоззрение отвергает материальное начало в мире, то это тоже ложь. Религиозное мировоззрение только не считает материальное единственной реальностью, существующей в мире. Более того, религиозное мировоззрение, поскольку оно знает, что мир был сотворен Богом, формирует истинное знание об истинном материальном мире.

И в этом смысле оккультное мировоззрение является более полным, нежели материалистическое, так как оно знает и духовную часть мира. Но формировать оккультное мировоззрение – это губить человека.

Если же исходить из того, что мировоззрение – это именно целостное видение бытия, то окажется, что базовых форм мировоззрения совсем немного. Реально возможно всего их пять форм: *агностическое, идеалистическое, религиозное, оккультное и материалистическое*. И эти формы мировоззрения известны уже с древних времён.

Агностическое мировоззрение. Эта форма мировоззрения утверждается в рамках решения исходного вопроса о том, познаваем мир или нет. Если познаваем, то это *гностическое мировоззрение* (сейчас я беру это понятие в широком смысле этого слова и абсолютно не вкладываю в него какие-то смыслы из разных гностических учений – эти учения уже про другое).

Этому видению мира противостоит **агностицизм**, то есть установка непознаваемости мира. Конечно, абсолютное число философов, тем более простых людей относят себя к гностикам. И только малая часть людей, прежде всего философы, относят себя к агностикам. О них А.Ф. Лосев писал: «Мир тоже есть вполне реальная и материальная вещь; к сожалению, отвергать его существование могут и вполне здравые люди – философы, не признающие ничего, кроме человеческого субъекта, и сводящие всякое знание только к субъективно-психологическим процессам. Такие люди только прикидываются, что они не знают о существовании мира. На самом же деле, когда они его отрицают, то, во всяком случае, знают предмет своего отрицания. Если я не знаю, что такое данный предмет, то я не могу его отрицать; отрицание в случае отсутствия отрицаемого предмета сводится к тому, что остается неизвестным предмет отрицания, то есть само отрицание оказывается беспредметным» [9, с. 305].

И заметим, крупнейший специалист в мире по античности знал, что говорил. И он писал, что если агностикам в античности случалось быть руководителями, даже большими, то они, как правило, хорошо справлялись со своими обязанностями. А это значит, что на деле они забывали о своем агностическом мировоззрении, а точнее, своих теоретических принципах.

А вот среди людей, признающих познание мира, возможно четыре разные формы мировоззрения: идеалистическое, религиозное, оккультное, материалистическое.

Идеалистическое мировоззрение – это мировоззрение, в основе которого исходно лежит признание какого-то идеального начала: Единое – Платона; Понятие – Г.В.Ф. Гегеля; Бытие – М. Хайдеггера и др. Конечно, это особое мировоззрение. И редко кто даже из философов, тем более из простых людей имеет такое мировоззрение.

Религиозное мировоззрение исходит из того, что определяющим началом мира является Бог. И опираясь на это основание, религиозное мировоззрение видит бытие в единстве Бога и мира. А мир – это духовный и материальный мир, мир живой природы, социальный мир, то есть общество и человек.

Оккультное мировоззрение. Оккультизм, другими словами, сатанизм, есть мировоззрение, которое считает, что главными в мире являются тёмные силы. И поэтому задача человека заключается в поклонении и служении тёмным силам. Вспомним, сколько раз на протяжении своей истории впадал в оккультизм еврейский народ. Вспомним историю израильского государства, от которого, в силу его оккультизма, остались только библейские воспоминания.

Вы скажете, что сегодня нет оккультизма. Но посмотрите на Западную Европу, на ее лидеров. Особая опасность этого мировоззрения состоит в том, что этих взглядов придерживается значительная часть западноевропейских стран.

Не является, к сожалению, исключением и наша страна. Посмотрите, сколько у нас в стране гадалок, колдуний, экстрасенсов и т. п. А это и есть сатанизм в его чистейшем виде. Либеральная часть творческой элиты нашей страны нередко тоже исповедует оккультизм.

И самое страшное – оккультизм сплошь и рядом встречается и в нашей повседневной жизни. Если все время люди говорят на матерном языке, разве это не сатанизм? Мат – молитва сатане. А у нас на этом языке часто говорят даже девушки, а подчас, что совсем трагично, и вовсе девочки.

И поскольку оккультизм – это реальность, то наши дети должны как минимум знать об этих темных силах, о действии греха, о реальных опасностях темного духовного мира, реальном зле в мире, чтобы уметь противостоять ему и на уровне молитвы, и на уровне понимания, и на уровне дела. Отрицание зла – это духовный и нравственный подвиг.

Материалистическое мировоззрение. Значительная часть российского общества придерживается материалистического мировоззрения. И в пользу его есть много кажущихся безупречными с точки зрения здравого смысла доводов, начиная с того, что никто не видел Бога, и, заканчивая тем, что религия отвергает материальный мир, и даже тело человека.

На несостоятельность подобного рода аргументов уже много и много раз указывали самые выдающиеся умы человечества, начиная с того, что в мире есть не только видимое, но и невидимое: разве видит кто-то мышление? Но оно есть. И человек много чего даже из материального не видел и не видит, начиная с ультрафиолетового светоизлучения и заканчивая микромиром, потому что человеческому зрению это не дано видеть.

Что же касается отрицания, принижения, отрицания тела человека, то действительно в

западноевропейских христианских учениях, и даже философских, такое встречается. Даже Гегель не раз писал, что «собственно человек – это душа».

Обратная реакция такого видения – это культ тела, начавшийся в эпоху Возрождения, со всеми его неизбежными прелестями, от которых в Европе вымирали целые города.

Но в православии подобного рода утверждения практически не встречались, за исключением различных ересей. И в самом деле, как могут православные люди отрицать материальный мир, если мир сотворен Богом? И как можно отрицать человеческое тело, если его сотворил Бог? Зачем тогда Бог сотворил тело человека? Чтобы отрицать его? Как может существовать человек без тела? И вот почему перед Страшным Судом люди воскреснут в телах, а после Страшного Суда тела людей, которые попали в Царство Божие, абсолютно преобразятся. И Сам Сын Божий – Иисус Христос вочеловечился, то есть он стал истинным человеком в единстве тела и души, оставаясь при этом и Богом.

Конечно, кто-то скажет: «У вас кроме этих существуют еще и другие базовые формы мировоззрения, по крайней мере теоретические, например, дуализм, и есть его гениальные представители, например, Р. Декарт или К.Д. Ушинский».

Как будто бы все правильно. Но зададим этим мыслителям вопрос, разумеется, чисто теоретически: «Как мы знаем, материю сотворил Бог. А если Бог не творил материю, то, что Он творил? Только небо, то есть ангельский мир? И как тогда творилась материя? Сама себя творила?». Но невозможно существование двух равных исходных начал бытия, на что указывал и Аристотель в «Метафизике», и Б. Спиноза в «Этике». А если исходным является все-таки Бог, а у них так это и есть, то это религиозное мировоззрение.

Словом, если убрать все надуманное, то мы видим, что по-настоящему возможны только пять базовых форм мировоззрения. Хотел написать, что фактически только четыре. Но разве не существуют в мире разные установки о непознаваемости современного мира? Об отказе от науки? Увы, не только существуют, но и, что печальнее всего, число таких людей расширяется, и они даже стремятся влиять на образование.

И если мы сравним эти формы мировоззрения, то мы увидим, что религиозное мировоззрение более полное, нежели материалистическое. И в силу этого более целостное, нежели материалистическое, которое фактически есть частное и усеченное мировоззрение. И это видно в понимании всех реалий мира, и особенно живого. Отнимите у растения душу – получится трава или дрова,

уберите душу у животного и человека – получится труп. Живое существо только потому и живое существо, что его оживотворяет душа.

Правда, чтобы всерьез сравнивать эти формы мировоззрения, мы должны призвать материалистов отойти от «воинствующего материализма» (В.И. Ленин), считающего религиозное сознание сплошным мракобесием. И чтобы это понять, сравним мировоззрение неверующих и верующих великих людей в нашей истории: В.Г. Белинского и А.С. Пушкина, В.И. Ленина и русских религиозных философов. Неужели мировоззрение философов В.С. Соловьева или Н.А. Бердяева менее научно, нежели мировоззрение В.И. Ленина? Кстати, как стратег Н.А. Бердяев далеко превосходит В.И. Ленина. Хотя как политику Ленину не было равных в XX веке. И в XXI веке, скорее всего, не будет.

И если о В.Г. Белинском А.С. Пушкин говорил, что это талантливый критик, но ему бы побольше образования и милосердия (просто гениальная по точности характеристика), то о В.И. Ленине И.А. Бердяев говорил, что он все-таки не стал подлинным философом, хотя и знал хорошо философию.

При этом заметим, что религиозное мировоззрение – это именно целостное мировоззрение: нельзя сказать, что религиозное мировоззрение видит только духовное; тогда как материалистическое только материальное, тогда действительно было бы достаточно просто сложить эти мировоззрения. Нет, на самом деле религиозное мировоззрение видит не только духовное, но и материальное. И видит их в единстве, как целостную реальность, и видит более полно, нежели материалистическое мировоззрение, которое видит только материальную сторону каждого явления. Но неизбежно в своих выводах оно приходит к одному и тому же выводу, о котором многократно говорил И.В. Гете, что односторонний материалистический анализ живого организма делает невозможным понимание самого живого организма.

Конечно же, кто-то скажет: «Но это говорил поэт! А что с него возьмешь?». Осмыслим важнейшую идею – идею развития ведущего ученого-физиолога XX века, всю жизнь посвятившего изучению живого движения – Н.А. Бернштейна. Упрекая прежний механический материализм в том, что тот не смог адекватно объяснить удивительную точность развития живых организмов, он доказывает, что этот феномен абсолютно точного, целенаправленного развития живого организма может объяснить диалектический материализм, при учете действия ферментов в живом организме. Но разве можно действием ферментов определять целенаправленное развитие живого?

Ферменты – это только элементы, только средство развития живого организма.

А развитие живого организма определяет, во-первых, его сущностная идея, а во-вторых, его душа. А если это так, то религиозное мировоззрение, которое видит сущностную идею живого организма и его душу, видит более полно и тело живого организма и человека, «живое вещество» (В.И. Вернадский) в его «живом движении» (Н.А. Бернштейн), и значит, живое существо и человека в целом.

И если религиозное мировоззрение – это более полное и целостное мировоззрение, то его и надо исходно формировать в человеке.

4.3. Какое мировоззрение является традиционным?

Если мы говорим о необходимости формирования традиционного мировоззрения, то нам необходимо определить, какое мировоззрение является традиционным. А это значит, что, по сути дела, наша задача заключается в том, чтобы из имеющихся базовых определений выбрать одно, которое и является собственно традиционным.

И определить это мировоззрение легче легкого, обратившись к нашей истории. На протяжении всей истории нашего народа таким мировоззрением было религиозное мировоззрение. С принятием христианства таким мировоззрением стало религиозное православное мировоззрение.

Да, можно сказать, что уже до революции в нашей стране жили материалисты, и в советское время они жили, и сегодня живут. Разве этого времени мало, чтобы оно стало традиционным? Да, времени достаточно. Но даже более значительное время не сделает материалистическое мировоззрение подлинно целостным и полным. И даже то, что в Советском Союзе материалистическое мировоззрение называли научным. И даже сегодня его продолжают так называть. Но как мы видим, научная сторона составляет часть любого мировоззрения. Неужели можно обвинить в ненаучности Платона, Аристотеля, святителей Василия Великого и Августина Блаженного, Лейбница, Гегеля, Хайдеггера?

Значит, главным в определении выбора оптимальной формы мировоззрения является не научность – она присуща любой форме мировоззрения, а ее истинная полнота и целостность. А наиболее полным и целостным является религиозное мировоззрение. Как может быть полным и целостным, а значит истинным, мировоззрение, которое не видит Бога, духовный мир, не видит души живых существ и самого человека? Что оно тогда видит в человеке? Труп? И вот почему православное мировоззрение является и традиционным для России, и самым истинным из всех форм

мировоззрения. И поэтому мы можем с полным правом утверждать, что единственно традиционным для нашей страны является религиозное мировоззрение.

5. Воспитание мировоззрения

Конечно, первый вопрос, какой здесь встает: а нужно ли специально воспитывать мировоззрение, и можно ли его вообще воспитать?

5.1. Нужно ли воспитывать мировоззрение?

По этому вопросу сегодня идут очень горячие дискуссии. Так, некоторые учителя и даже ученые доказывают, что мировоззрение воспитывали в тоталитарном СССР, а в современной свободной России специально формировать мировоззрение ни в коем случае нельзя.

Конечно, когда познакомишься с огромной советской литературой, посвященной воспитанию материалистического мировоззрения, то прекрасно осознаешь, почему в Советском Союзе не было по-настоящему сформировано коммунистическое мировоззрение. Писали люди, совершенно не верящие в коммунизм, люди, презирующие это мировоззрение. И писали таким казенно-суконным языком, что невольно хочется сказать: если Н.В. Гоголь был уверен, что редко какая птица долетит до середины Днепра, то о книге Э.И. Монозона «Теоретические основы коммунистического воспитания школьников» [11] можно сказать: «Редко какой гений прочитает даже четверть этого шедевра».

И все-таки ошибки в поиске истины говорят не о том, что нет истины, а об ошибках в поисках истины. И значит, формализм в изучении мировоззрения в Советском Союзе не повод, чтобы отрицать мировоззрение и его воспитание. Между тем сегодня это встречается даже в психологических и педагогических учебниках. Так, в учебнике Р.С. Немова «Психология» мы читаем: «Воззрения на мир современной юности определяются наличием множества различных, по-своему аргументированных, имеющих сильные и слабые стороны точек зрения, среди которых нет ни абсолютно истинных, ни совершенно ложных и между которыми молодым людям приходится выбирать» [12, с. 196].

Автор видит в этом положительную сторону, которая «состоит в том, что отсутствие единственного и однозначного мировоззренческого ориентира побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует их ускоренному развитию и превращению в зрелых личностей, обладающих независимостью суждений, внутренней свободой, имеющих собственную точку зрения и готовых ее отстаивать» [Там же, с. 196].

Однако даже он вынужден признать, что не так успешно обстоит дело с формированием мировоззрения при отсутствии воспитания: «Подобная ситуация ведет к быстрому разделению людей на группы, отличающиеся, причем – существенно, друг от друга по уровню социальной и нравственно-мировоззренческой зрелости, к отставанию одних и более быстрому психологическому развитию других. Самостоятельно с проблемой социально-политического самоопределения в ранней юности справляются далеко не все дети. Те, кому это удастся, действительно развиваются, уходят вперед, намного обгоняя остальных, однако те, кто не в состоянии самостоятельно решить сложные мировоззренческие вопросы, задерживаются в своем развитии, остаются инфантильными долгие годы жизни, а иногда и до конца дней. В целом же неизвестно, выигрывает ли от этого общество или проигрывает» [Там же, с. 196].

Констатация положения вещей очень точная. Остается только объяснить это явление, а для этого задать самые элементарные вопросы: нужно ли в школе современной свободно-демократической России учить таблицу умножения? Все скажут: «Нужно!». А нужно ли учить высшей математике? Конечно, нужно, потому что если таблицу умножения некоторые дети и сами выучат, то высшую математику точно никто не выучит. А что труднее: научить высшей математике или сформировать мировоззрение? Конечно же, мировоззрение. Тогда почему же мы должны учить в школе математике и не формировать мировоззрение? Ясно, что формирование мировоззрения – это такая же прямая, но только более трудная, задача школы, как и обучение математике. А если школа не может формировать мировоззрение, то зачем вообще нужна школа?

5.2. Какое мировоззрение необходимо формировать?

Как только мы честно отвечаем, что школа должна формировать мировоззрение, то дальше встает следующий вопрос: какое? Как уже было сказано выше, существует только пять форм мировоззрения, а точнее – четыре, потому что агностическое мировоззрение формировать не надо, для этого достаточно не открывать школы.

Какое мировоззрение нужно формировать? Ответить очень трудно, зная, что есть несовместимые мировоззрения и неизбежные ситуации, когда «никто не хотел уступать».

И вот в этой ситуации у нас остается только один инструмент – здравый рассудок, который, как правило, безошибочно выбирает, что лучше. Да, в решении сложных теоретических вопросов здравый рассудок нередко подводит человека, потому что не видит дальше своего носа, но вот в

тяжёлых ситуациях выбора между разным вариантами жизненно необходимого рассудок чаще всего действует достаточно правильно.

«Как узко Вы ставите проблему. Почему мы должны формировать только одну форму мировоззрения? Мы должны формировать сразу все базовые формы мировоззрения! Поэтому должен быть мировоззренческий плюрализм!», – скажут некоторые либеральные ученые. Теоретически это правильно. Так и учил нас бывший генеральный секретарь ЦК КПСС. К чему привел плюрализм нашу страну, мы все знаем – страны не стало. Так что лучше не повторяться.

И это вполне объяснимо. Не может быть плюрализма между истиной и заблуждением. И если мы ведем речь о воспитании мировоззрения наших детей, то мы должны спросить сами себя: а между какими формами мировоззрения может быть плюрализм?

Начнем с вопроса познаваемости мира. Как мы можем одновременно формировать в детях установку, что мир познаваем, и что мир непознаваем? Упаси, Боже, как предупреждал нас И. Кант. Хотя и говорил, что мы должны говорить ученикам в старших классах о том, что не все в мире познано и готовить детей к тому, что им предстоит еще открывать это неизвестное. Поэтому в обучении учеников старших классов должны быть элементы непознаваемого, чтобы готовить учеников к познанию непознанного. И такие же педагогические ситуации прекрасно описывал Э.В. Ильенков.

Но как одновременно воспитывать и то, и другое мировоззрение не знали даже И. Кант и Э.В. Ильенков, потому что это нельзя сделать даже с помощью самой утонченной казуистической диалектики. Нельзя разные формы мировоззрения соединить вместе! Тут либо принять Бога, либо его отрицать. Тут выбор абсолютный. И поэтому мы должны окончательно определить для себя, какое мировоззрение мы должны формировать.

И первое, что мы можем сказать: конечно, в школе нельзя воспитывать агностическое мировоззрение. Это противоречит самой сущности школы, которая учит человека знаниям, и значит, строится на принципе познаваемости мира.

Желающим сформировать идеалистическое мировоззрение стоит задать вопрос: «А в какой системе идеализма вы хотели бы сформировать мировоззрение детей-дошкольников или учеников начальной школы: в философии Платона, Аристотеля, Фомы Аквинского, Б. Спинозы, Г.В. Лейбница, Г.В.Ф. Гегеля, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.П. Сартра? Вы-то сами работы этих мыслителей читали?». Так что проблему

формирования идеалистического мировоззрения, и уж точно в системе массового образования, можно снять.

И не стоит формировать оккультное мировоззрение, потому что это самое страшное мировоззрение, так как оно даёт извращённую картину мира. И в этом мировоззрении нет других ценностей, кроме зла. Человек с таким мировоззрением реально несет людям только зло, к чему бы он ни прикасался. И помимо своей воли и сознания. Помните мальчика Кая из «Снежной королевы», которому в сердце и в глаза попали кусочки зеркала злого тролля? Он всё видел в безобразном виде и во всем видел зло. И творил только зло. И в наше время такое мировоззрение всё активнее входит в мир людей. Поэтому те, кто имеет такое мировоззрение, несут зло миру и самим себе. И сколько таких деструктивных, злобных, разрушительных людей вокруг нас!

Опасность оккультизма можно объяснить начинающим оккультистам. Но не тем людям, которые в нем укрепились. Но даже либеральные философы не отважатся защищать такое мировоззрение, а формировать его могут только родители-преступники и педагоги-преступники. Но общим правилом государства должен быть запрет на формирование такого мировоззрения, и во всех его формах. И на существование самого оккультизма в нашем обществе. И, безусловно, должно быть запрещено его рекламирование в СМИ.

После Второй мировой войны, и особенно начиная с 90-х гг. XX века, оккультное мировоззрение усиленно и успешно навязывается не только обществу, но и западноевропейской школе. И это несмотря на то, что оккультизм отрицают, во всяком случае не принимают многие жители Западной Европы. И столь же успешно вытесняется из школы христианство. В США за слово «Бог» в школе можно получить реальный тюремный срок.

И все-таки если люди перейдут на здравый рассудок в выборе мировоззрения, которое надо формировать в школе, то абсолютное большинство родителей и педагогов однозначно отвергнут оккультизм.

Фактически реально жизненными являются только материалистическое мировоззрение, а его высшая форма – марксизм, либо традиционное религиозное мировоззрение. Это понял замечательный советский философ М.А. Лифшиц, который писал, что «серьезным соперником марксизма является только богословие» [8, с. 6]. Чуть ниже он поясняет: «Так или иначе – с этой силой нужно считаться. Я имею в виду традиционную религию, а не прогрессивный кафешантан в духе богоискателей и проповедников мифотворчества типа

Гароди или Эрнста Фишера» [Там же, с. 7]. И он утверждает, что помимо этих двух форм мировоззрения, «все остальное представляется чем-то промежуточным, недодуманным и стыдливо прикрытым изысканной, но безвкусной фразой» [Там же, с. 6].

Поскольку значительная часть людей в современном мире придерживается материалистического мировоззрения, то первое, что напрашивается в вопросе выбора оптимальной формы мировоззрения, – это выбор материалистического мировоззрения, как нейтрального по отношению ко всем формам мировоззрения. Согласно ему, есть только материальный мир. И в мире ничего нет, кроме «движущейся и развивающейся материи» (В.И. Ленин), разумеется, с добавкой того или иного объема психики и психических функций у живых существ и человека.

Но беда этого мировоззрения в том, что оно абсолютно не видит Бога, и в силу этого оно видит мир абсолютно неполно, абсолютно частично. И такое мировоззрение, а оно известно уже с древних времен, настолько узкое мировоззрение, что о нем очень точно сказал пророк: «Сказал безумец в сердце своём: “нет Бога”» (Пс. 13:1).

Напротив, школа обязана формировать именно целостное и полное мировоззрение. А таковым является религиозное мировоззрение, которое говорит: в мире помимо движущейся и развивающейся материи есть и духовное: есть Бог. И все мертво без Бога. «Отнимешь дух их – умирают и в персть свою возвращаются», – говорит пророк Давид (Пс. 103:29).

И есть светлый, ангельский, духовный мир. И в мире есть злые духовные силы. И человек должен избегать этих сил. А для этого он прежде всего должен избегать грехов, и избавляться от грехов во всех их формах. И он должен бороться с грехами не только в себе, но и в окружающем мире.

Разве отрицает религиозное мировоззрение тело человека? Нет! Но без души человек – это просто туп. И только единство тела и души есть живой человек. А вот материализм отрицает душу – он в лучшем случае признает, что есть психика как функция головного мозга. Да, мозг – это воистину грандиозное явление. Он состоит из 140 млрд. нейронов. Структура нейрона напоминает структуру Вселенной. Значит, в голове человека содержится 140 млрд. микровселенных. Но в то же время мозг, как писали И.П. Павлов и архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий), – это только передаточная телефонная станция.

Поэтому формировать материалистическое мировоззрение – это фактически формировать частичное мировоззрение. Напротив, если мы хотим

сформировать нормальное полное традиционное мировоззрение наших детей, то мы должны формировать именно религиозное мировоззрение.

Разумеется, сформировать религиозное мировоззрение очень трудно. А сформировать материалистическое мировоззрение, в случае если сформировано религиозное мировоззрение, очень легко – для этого достаточно сказать всем известные слова: «Гуляй, Васька, Бога нет».

Таким образом, с точки зрения здравого смысла лучше формировать религиозное мировоззрение, потому что материалистическое – это по большому счету неполное мировоззрение, так как оно не видит, точнее, не понимает духовный мир. И о том, что все-таки в школе надо формировать религиозное мировоззрение говорит то, что за его воспитание выступает абсолютное большинство родителей, о чем свидетельствует массовый опрос родителей в Курской области в нулевые годы, когда по различным опросам 85 процентов родителей выступали за то, чтобы их дети постоянно изучали православную культуру, остальные – какое-то время. И только 3 процента были категорически против. В любой другой стране эти цифры стали бы руководством к действию. Но почему-то в нашей стране управленческие образовательные структуры руководствуются какой-то другой волей. Конечно, и большинство может ошибаться. Но демократия – это все-таки власть большинства.

5.3. Почему в школе должно формироваться именно традиционное мировоззрение?

У разных мыслителей и в разное историческое время звучит одна важная мысль: если бы математические правила (законы) затрагивали чувства людей, то они так же часто отвергались бы, как и законы нравственные. Мысль глубоко верная. И она напрямую относится и к формированию мировоззрения.

Причем разные формы мировоззрения могут быть приняты и защищаться совершенно спокойно, а могут и агрессивно. Когда по-настоящему изучаешь творчество того или иного мыслителя, то невольно вживаешься в его труды настолько, что начинаешь понимать не только систему теоретизирования этого мыслителя, но и его душу. Так, например, становится очевидным, что К. Маркс и Ф. Энгельс совершенно хладнокровно оценивают все формы мировоззрения, хотя воодушевленно отстаивают материалистическое мировоззрение. А вот у В.И. Ленина не только религиозное мировоззрение, а само слово «Бог» вызывало злобу. И становится очевидным, что В.И. Ленин был не просто материалистом-атеистом, но и духовно (*оговорюсь, не психически*) больным человеком. Хотя это также не отменяет факта его

гениальности, как и физические болезни не отменяют гениальности людей. Если эти болезни не переходят какой-то уровень здоровья человека.

Итак, если выбирать между воспитанием материалистического и религиозного мировоззрения, то, безусловно, надо выбирать более полную форму мировоззрения. И это нужно именно с точки зрения здравого рассудка – человек с более полным мировоззрением видит мир более полно и более целостно, чем человек с ограниченным мировоззрением.

Невольно вспомнил следующее. Я знаю одного замечательного историка, который прекрасно знает Древнюю и Средневековую Русь. Но он при этом не был, наверное, ни в одной археологической экспедиции, разве что в студенческие годы на археологической практике. А секрет его прекрасного знания Древней и Средневековой Руси именно в том, что он верующий православный человек. И в силу этого он понимает сознание и мировоззрение той эпохи, тот язык, на котором говорила тогда наша страна, тогда как для неверующего учёного это недоступно.

И вновь возможен вопрос: а какое отношение это имеет к образованию и воспитанию? Самое что ни на есть прямое, и к любому направлению воспитания. Возьмем социальное воспитание. Важнейшая задача собственно социального воспитания – это воспитание человека для нормальной жизни в обществе в целом и в отдельных социальных институтах. Но чтобы воспитать человека для жизни в том или ином институте, человека надо воспитать для жизни именно в этом конкретном институте. Так, если мы хотим сформировать человека для жизни в семье, то мы должны воспитать его для жизни в очень конкретной семье. А для этого в сознании и даже в подсознании ребенка должен быть сформирован реальный идеальный образ будущей семьи, в которой предстоит жить человеку. Поэтому абсолютно не все равно даже то, в какие игрушки играет ребенок, за какими куклами ухаживает девочка и т. п.

Возьмем образ семьи в учебных книгах К.Д. Ушинского. Здесь семья – это действительно обыкновенное чудо: мир любви, мир добра, начиная со сказки «Курочка ряба», где дед и бабка плачут по поводу разбитого яйца. Словом, это «домашняя церковь». Ясно, что такой образ семьи мог представить для детей только глубоко верующий православный человек.

Теперь посмотрим, как представлено семейное воспитание в материалистической версии в ее классическом виде, как это было, например, в ГДР, в других европейских странах. Это было чисто сексуальное воспитание. И результат такого семейного воспитания таков, что даже такой

всемирно известный поборник морали и нравственности, каковым является Б. Клинтон, запретил его во всех американских школах.

И в этой связи думаю, что и атеисты, живущие сегодня, говорят: «Слава Богу, что советская школа сохранила традиционный подход к семейному воспитанию». Посмотрите образ семьи в советском содержании образования.

Если же мы посмотрим на то семейное воспитание, которое формируется в системе оккультного мировоззрения в современных западноевропейских странах с его трансгендерным видением семьи, то это уже полное вырождение семьи и семейного воспитания. От одного образа такой семьи нормальный человек с ума сойдет. А если нормальный человек хотя бы день проживет в такой семье, то он точно покончит жизнь самоубийством. Если только сразу не сбежит из этой семьи.

Истинный же идеал семейного воспитания, как мы видим, дает только традиционное религиозное мировоззрение. Не буду сейчас опровергать всякие глупости, которые говорят о семьях в традиционных религиях России, например, о многоженстве в исламе. Скажу только, что не только в России, но и во всех исламских государствах практически сто процентов семей являются моногамными.

Так что мировоззрение имеет самое прямое отношение ко всем формам воспитания и образования. Поэтому если мы хотим сформировать именно полноценное, а не частное мировоззрение, то мы должны сформировать именно религиозное, то есть традиционное мировоззрение, хотя его в силу его полноты намного более сложно сформировать, чем материалистическое мировоззрение.

Так как религиозное мировоззрение видит более правильно и более полно воспитание в целом, то в силу этого именно оно дает возможность формировать более оптимально и все направления воспитания.

Во-первых, только религиозное мировоззрение дает возможность оптимально организовать духовно-нравственное воспитание, тогда как в материалистическом мировоззрении вообще невозможно духовное воспитание, а нравственное в достаточно ограниченном виде. И нравственность может быть чем-то живым и действительным, только если оно опирается на подлинно жизненные духовные ценности.

Во-вторых, религиозное мировоззрение дает больше возможностей для развития умственного воспитания. И прежде всего потому, что оно выводит познавательную систему человека в сферу духовного. И только в этом случае

возможно формирование интуитивного, то есть настоящего творческого познания.

В-третьих, религиозное мировоззрение в гораздо большей степени способствует эстетическому развитию человека, потому что эстетическое видение органично связано с духовным познанием, с самой духовностью, с Богом. Это знает любой подлинный художник, музыкант, поэт.

В-четвертых, для трудового воспитания оно важно тем, что дает подлинное понимание и подлинный смысл труда. Оно видит подлинный смысл труда в каждой форме трудовой деятельности. Это то, что по-настоящему открыло христианство. Чтобы это понять, достаточно сравнить понимание труда в античной и христианской философии.

В-пятых, оно является подлинной ментальной основой социального воспитания. Что поймем мы в истории нашего общества и всех его социальных институтов без православия? Подумаем над тем, насколько кардинально отличается понимание семьи в разных формах мировоззрения. Согласитесь, одно дело, когда семья понимается как «домашняя церковь», то есть святыня, и другое – гендерное сборище существ неопределенной половой принадлежности.

В-шестых, следует особо сказать об органичной связи религиозного мировоззрения и филологического образования, которое имеет дело со словом. Вспомним: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1:1).

В-седьмых, религиозное мировоззрение лучше даже для физического воспитания, потому что оно даёт возможность понимать истинный смысл занятий физической культурой и спортом. И здесь воинское служение – это не победа над слабым, а защита слабого, не захват чужой территории, а защита своей земли.

Следовательно, наиболее педагогически приемлемым является именно религиозное мировоззрение. И с точки зрения формирования самого мировоззрения, и с точки зрения развития всех направлений воспитания. И вот почему именно формирование традиционного мировоззрения и должно быть целью нашего образования.

6. Можно ли и как можно успешно формировать традиционное мировоззрение?

Ответ на первый вопрос очень прост: конечно, можно! О чем и говорит исторический опыт наших предков. И современный опыт успешного изучения духовно-нравственной культуры в российских школах.

Самое первое, что необходимо сделать для успешного воспитания традиционного мировоззрения, – это сформировать общественное понимание, что религиозное мировоззрение – это

подлинная оптимальная форма мировоззрения, на основе которого шло развитие российской цивилизации на протяжении всей нашей истории. И соответственно, что мы будем знать и понимать в истории нашей страны, нашей культуры, нашей науки, в нашей повседневной бытовой жизни, если у нас не будет адекватной формы познания, то есть мировоззрения? А какую семью мы создадим без религиозного мировоззрения? Самые разнообразные формы западноевропейских семей перед глазами всего мира, и весь мир от них шарахается, как от чумы. И вот почему глубоко прав наш гениальный русский педагог К.Д. Ушинский, который писал: «Истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой» [16, с. 486–487].

А что делаем мы? Всё, чтобы у наших детей не было сформировано это мировоззрение. Во имя чего? Во имя того, что мы якобы светское государство. Но неужели критерий светского государства – это война с народом, со своей традиционной культурой, со своим традиционным мировоззрением, со своими духовно-нравственными устоями? На самом деле светское государство означает только приоритет государственной власти над религиозной властью. Ровно то, что и сделал Петр I. Поэтому, когда сегодня защитники светскости с таким торжеством объявляют себя борцами за светское образование, то им следует сказать только одно: «Люди! Вы опоздали ровно на триста лет. Это уже давно сделано. Светскость общественной жизни и образования в России была утверждена Петром Великим. И нам не надо делать сегодня в нашей стране работу великого реформатора, являя собой равность не по разуму. Единственное, что остается нам, – это понять, прав ли был наш великий реформатор в решении этого вопроса».

И мы можем очень определенно сказать: он оказался неправ. Вспомним, что сам принцип светскости родился в Западной Европе на исходе Средних веков в ходе борьбы руководителей западноевропейских государств с римскими папами за политическую власть. Победили руководители государств. А протестантские церкви с момента своего рождения сами ушли под власть руководителей государств.

А в России был своей особый принцип отношений государства и Церкви – принцип, унаследованный от Византии еще при крещении

Руси. И называется он принципом симфонии властей. И этот принцип распространялся не только на систему отношений государственной и церковной властей, но и на взаимоотношения веры и культуры, веры и искусства, веры и науки; словом, религии и всех сторон жизни нашего общества и человека. И это сохранялось на протяжении веков. Не только государственная власть, но и все наши социальные институты строили свои отношения с Церковью на принципе симфонии, соборно и едино работая над решением общих задач. Безусловно, не обходилось и без противоречий. Но никогда это не доходило до крайних форм.

А успешно сформировать традиционное мировоззрение в самом образовании можно, во-первых, только при одном едином исходном условии: для этого человек должен сформировать целостную картину бытия в процессе освоения целостной культуры. Но может ли существовать целостная культура, если отсутствует ее важнейшая часть – духовно-нравственная культура. Или если человек не знаком с ней? Значит, чтобы сформировать традиционное мировоззрение, человек должен освоить всю полноту человеческой культуры, в том числе и прежде всего духовно-нравственную. Как говорил Б. Честертон, Бог мог миллион раз приходить на землю. Но если он однажды не вошел в мою душу, он никогда не приходил на землю.

Духовно-нравственные ценности имеют абсолютное значение для формирования целостного мировоззрения и потому, что именно они центрируют все содержание образования, поскольку, как считал К.Д. Ушинский, школа должна формировать «округленное мирозерцание, в центре которого должна блеснуть, как солнце, все освещающая и согревающая, православная, гуманная христианская идея».

Во-вторых, должны быть соответствующие технологии. Совершенно очевидно, что неправильным способом можно погубить самое прекрасное содержание воспитания.

Самое главное в технологиях: религиозное мировоззрение должно быть не навязано человеку со стороны. Тем более не внушено ему с помощью гипноза, психических или психотерапевтических методик, или методик нейропрограммирования, то, что сегодня навязывает постмодернизм и трансгуманизм. Прочитав только одного из них – широко известного Ю.Н. Харари: «Слово “фигция” обозначает нечто вымышленное, то, что существует именно благодаря нашему общему согласию вести себя так, словно оно действительно существует» [17, с. 39].

Ни в коем случае не стоит в воспитании формировать религиозное мировоззрение чисто механическим способом. Подлинное воспитание должно не штамповать мировоззрение, а помогать человеку в его развитии. А это и есть подлинное воспитание, так как только такое воспитание делает человека субъектом своего развития. Это технология, которую очень глубоко обосновал С.Л. Рубинштейн в своих работах. Поэтому религиозное мировоззрение в процессе воспитания должно быть сформировано самим человеком в его общении с Богом, обществом, его взаимодействии с миром. А это есть магистральный путь формирования мировоззрения. И начиная с первобытного времени. И даже в наши дни тотальной формовки человека и его мировоззрения всеми возможными методами это подлинный способ формирования мировоззрения. И поэтому в школе технологии развития мировоззрения должны быть технологиями его саморазвития.

В-третьих, должна быть соответствующая организация воспитания. А для этого в школе прежде всего должна господствовать атмосфера разумной любви, должен жить дух семьи, который возможен при сформированности родительско-детских отношений между учителями и учениками и братско-сестринских отношений между учениками.

Заключение

Уважаемые коллеги! Вот и подошел к концу наш разговор. И хочется его закончить следующими словами. Да, материалистическое мировоззрение – это правильное мировоззрение. Но оно только частично правильное. И в силу этого оно не видит значительную часть мира. И в силу этого оно столь же опасно, как и невосприятие человеком боли. Ясно, сколь рискована жизнь человека, не реагирующего на боль. Но еще опаснее жизнь человека, не видящего и не понимающего Бога, духовного начала мира, целостного мира, поскольку это и есть более или менее быстрая смерть. Это состояние прекрасно описал иеромонах Роман (Матюшин) в своем стихотворении «Фотоальбом». Его сюжет в следующем. Человек рассматривает свой фотоальбом, смотрит на свой выпуск, и вдруг с горечью осознает: «Гляжу на лица – первомайский вид: / Учителя и школьники не знают, / Что время никого не пощадит – / По бревнышку и школу раскатают» [6, с. 178]. Но почему, откуда пришла такая трагедия в благополучное русское село? И звучит пророческий ответ: «Какую жатву сеющий собрал? / Не в Бога сеял – чаемо ли чудо? / Безверием детишек обокрал, / И самого как выкрали отсюда!» [Там же, с. 178].

Разве это не про нас? Давайте задумаемся: как может вымирать Курская область, имеющая

лучшие в мире почвы – чернозем? Однако она вымирает. В чем причина этого? «Нет газа, клубов, дорог», – десятилетиями повторяем мы, не замечая, что все это давно уже в селах есть. А мы все вымираем. Значит, причина в чем-то другом, более глобальном, чем дороги. А более глобальное – это дураки, которые вот уже почти столетие проводят в нашей стране эксперимент по материализации нашего народа и нашего сознания.

Так что вопрос формирования традиционного мировоззрения и традиционного духовно-нравственного воспитания – это не абстрактно-отвлеченный вопрос, а это вопрос нашего выживания на этой земле. Только вот человеку-материалисту это очень трудно объяснить.

Поэтому анализ проблемы, поставленной нами в начале этого текста, позволяет сказать

вполне определённо: необходимо и возможно организовать в школе традиционное духовно-нравственное воспитание, направленное на духовное и нравственное развитие человека, развитие его традиционного мировоззрения, которое даёт целостное видение Бога и мира, потому что оно основано на традиционных духовно-нравственных ценностях.

И уже повзрослев, пусть каждый человек решает сам – остаться ли ему с этим мировоззрением или сформировать другую форму мировоззрения. В этом случае, разумеется, лучше материалистическую. Самое главное, что перейти к нему не очень трудно, поскольку по большому счету это усечённое традиционное религиозное мировоззрение..

Список литературы:

1. Библия.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
3. Всемирная энциклопедия: философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1975. – 471 с.
5. Игнатий Брянчанинов, святитель. Слово о смерти. Т. 3. – М.: Ковчег, 2006. – С. 74–339.
6. Иеромонах Роман (Матюшин) Чудный Свет: стихотворения. – СПб.: ЗАО «Торгово-издательский дом “Амфора”», 2015. – 303 с.
7. Лука (Войно-Ясенецкий), архиепископ. Дух, душа, тело. – М.: ОБРАЗ, 2011. – 128 с.
8. Лифшиц М.А. Карл Маркс. Искусство и общественный идеал. 2-е изд. – М.: Художественная литература, 1979. – 471 с.
9. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
10. Меньшиков В.М. Сознание как предмет целостного теологического, философского и научного исследования. М.: Квадрига, 2024 – 912 с
11. Моносзон Э.И. Теоретические основы коммунистического воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
12. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
13. Платон. Тезтет // Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1993. – С. 192–274.
14. Соловьев В.С. Оправдание добра // Соловьев В.С. Сочинения: в 2 т. Т. 1 – М.: Мысль, 1990. – С. 47–548.
15. Соммер Д.С. Мораль XXI века: пер. с исп. – М.: Издательство «Кодекс», 2013. – 480 с.
16. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. – Москва: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 425–488.
17. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества. – М.: Синдбад, 2019. – 520 с.

V.M. Menshikov

**TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES
AND EDUCATION OF TRADITIONAL WORLDVIEW
(ARTICLE-APPEAL TO NON-BELIEVING TEACHERS AND LEADERS)**

Abstract. The article shows the key importance of traditional spiritual and moral values for shaping worldviews, as only on their basis there can be formed students' comprehensive traditional worldview.

Keywords: values, traditional values, traditional spiritual and moral values, spiritual and moral education, conscience, worldview, agnosticism, idealistic worldview, materialistic worldview, occult worldview, religious worldview, traditional Russian worldview, optimal education of traditional worldview.

References:

1. The Bible.
2. Anthology of pedagogical thought of Ancient Russia and Russian state of XIV – XVII centuries / Comp. by S.D. Babishin, B.N. Mityurov. – M.: Pedagogika, 1985. – 363 p.
3. World Encyclopedia: Philosophy / Chief scientific editor. and comp. A.A. Gritsanov. – M. AST; M.: Harvest, Sovremenny literator, 2001. – 1312 p.
4. Hegel, G.V.F. Encyclopedia of Philosophical Sciences: in 3 volumes, vol. 3. Moscow: Mysl, 1975, 471 p.
5. Ignatius Bryanchaninov, Saint. Word about death. Vol. 3. Moscow: Ark, 2006. P. 74-339.
6. Hieromonk Roman (Matyushin). Wonderful World: poems. – SPb: CJSC "Trade and publishing house "Amfora", 2015. – 303 p.
7. Luke (Voino-Yasenetsky), Archbishop. Spirit, soul, body. Moscow: OBRAZ, 2011. 128 p.
8. Lifshits M.A. Karl Marx. Art and social ideal. 2nd ed. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1979. – 471 p.
9. Losev A.F. Daring of spirit. M.: Politizdat, 1988. - 366 p.
10. Menshikov V.M. Consciousness as subject of holistic theological, philosophical and scientific research. M.: Quadriga, 2024 – 912 p.
11. Monoszon E.I. Theoretical foundations of communist education of schoolchildren. M.: Pedagogika, 1983. 320 p.
12. Nemov R.S. Psychology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions: in 3 books. Book 2. Psychology of Education. – 2nd ed. – M.: Prosveshcheniye: VLADOS, 1995. – 496 p.
13. Plato. Theaetetus // Collected works: in 4 volumes, vol. 2. M.: Mysl, 1993. P. 192-274.
14. Solovyov V.S. Justification of goodness // Solovyov V.S. Works: in 2 volumes. Vol. 1– M.: Mysl, 1990. P. 47-548.
15. Sommer D.S. Morality of XXI century: transl. from Spanish. – M.: Publishing House "Kodeks", 2013. 480 p.
16. Ushinsky K.D. On moral element in Russian education // Ushinsky K.D. Collected works: in 11 volumes – Moscow: APS RSFSR, 1948. – Vol. 2. – P. 425-488.
17. Harari Yu.N. Sapiens. Brief history of mankind. Moscow: Sinbad, 2019. 520 p.

Статья поступила в редакцию 04.07.2025 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2025_8_4_30

Н.Н. Авраменко, Ю.В. Вишневецкая

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ С СИМПТОМАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация. В статье представлено описание проекта, целью которого было создание приложения для смартфона «Выгоранию – нет!» в качестве инструмента персонифицированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания. Заказчиком проекта является Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Калужской области «Калужский колледж экономики и технологий». В статье содержится SWOT-анализ проекта, описаны риски и возможности их минимизации, ожидаемые результаты. Основными задачами, которые решает это приложение, являются мониторинг самочувствия педагогов по трем критериям, определение выраженности у них синдрома эмоционального выгорания, а также выстраивание персонифицированной траектории поддержки, следуя которой, педагог сможет самостоятельно выработать стратегии борьбы с симптомами эмоционального выгорания. Внедрение комплексной программы персонифицированной поддержки требует значительных усилий и ресурсов, однако инвестиции в здоровье и благополучие педагогов являются необходимым условием для обеспечения высокого качества образования и создания устойчивой образовательной системы.

Ключевые слова: педагоги, эмоциональное выгорание, персонифицированная психологическая поддержка, психологические ресурсы личности.

В современных условиях уделяется повышенное внимание профессиональной деятельности человека и факторам его эмоционального выгорания в данной сфере. Наибольший интерес вызывает синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у тех сотрудников, чья деятельность связана с общением. Прежде всего это касается учителей, врачей, работников полиции, торговли и сферы обслуживания, а также менеджеров, инструкторов и т. д. По решению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) с 1 января 2022 года выгорание включено в 11-ю Международную классификацию болезней (МКБ-11) как синдром, появляющийся в ситуации хронического стресса на рабочем месте. На разных стадиях эмоционального выгорания можно выделить тот или иной комплекс симптомов, причиняющих значительный дискомфорт человеку.

Профессиональное здоровье педагогов является одной из наиболее актуальных проблем, активно изучаемых как отечественными, так и зарубежными исследователями. Такое внимание уделяется не только из-за увеличения среднего возраста работников в сфере образования, но и из-за постоянной информационной нагрузки, растущей с появлением новых требований и изменением федеральных государственных образовательных стандартов, а также из-за особенностей личностного становления современного обучающегося, к которым педагогу необходимо адаптироваться. Однако следует отметить, что мало исследований посвящено эмоциональному

выгоранию педагогов в системе среднего профессионального образования и их психологической поддержке. Такая психологическая поддержка должна быть персонифицированной, то есть учитывающей индивидуально-психологические характеристики личности педагога и ориентированной на его саморазвитие.

Термин «эмоциональное выгорание» был введен в 1974 году американским психиатром и психологом немецкого происхождения Г. Фрейденбергером. Наиболее значительный вклад этого исследователя заключается в понимании и лечении стресса, хронической усталости и злоупотребления психоактивными веществами. Именно Г. Фрейденбергер описывает «психическое состояние здорового человека, находящегося в интенсивном и тесном контакте с клиентом или пациентом в эмоционально напряженной атмосфере при оказании профессиональной помощи» [26, с. 694].

В дальнейшем термин получил более широкую трактовку благодаря исследованиям американского социального психолога К. Маслач. Она определяла эмоциональное выгорание как синдром, который может возникнуть у сотрудников в сфере помогающих профессий. В качестве его характеристик она выделила эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства личных достижений. Определение К. Маслач подчеркивает синдромальный характер феномена, включающий в себя комплекс взаимосвязанных симптомов, а также указывает на специфику

профессий, связанных с интенсивным межличностным взаимодействием [24].

Н.Е. Водопьянова рассматривает эмоциональное выгорание как «процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального и физического истощения, деперсонализации (цинизма) и снижении профессиональной эффективности» [7, с. 99]. В этом определении акцент сделан на динамическом характере процесса и выделены три ключевых компонента, составляющих структуру синдрома.

В.В. Бойко предложил свою трактовку эмоционального выгорания, определяя его как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [3, с. 11]. Согласно данной концепции, выгорание рассматривается как адаптивный механизм, направленный на снижение негативного воздействия стрессовых факторов, однако в долгосрочной перспективе приводящий к деструктивным последствиям.

В работах А.В. Емельяненковой эмоциональное выгорание описывается как многомерная структура психических реакций у представителей профессий, деятельность которых связана с межличностным общением. Возникновение этой структуры обусловлено сочетанием сложной когнитивной деятельности с предельным эмоциональным насыщением, зачастую негативного оттенка, а также истощением из-за хронического стресса [11, с. 341].

Симптомы эмоционального выгорания были систематизированы К. Маслач и С. Джексоном на основе их многолетних исследований в области помогающих профессий. Ими был разработан опросник Maslach Burnout Inventory (MBI), который позволяет оценить выраженность трех основных компонентов синдрома:

- эмоциональное истощение: характеризуется чувством усталости, опустошенности, истощения эмоциональных ресурсов, снижением способности к сопереживанию и сочувствию;

- деперсонализация (цинизм): проявляется в отчужденном, циничном отношении к коллегам, клиентам или пациентам, снижении эмпатии и интереса к их проблемам, формальном выполнении обязанностей;

- редукция личных достижений: выражается в чувстве некомпетентности, снижении самооценки, утрате веры в свои профессиональные возможности и достижения, ощущении бессмысленности работы [25].

Н.Е. Водопьянова также выделяет группу психофизиологических симптомов, включающих

в себя ухудшение общего самочувствия, нарушения сна, изменения аппетита, снижение иммунитета и повышенную восприимчивость к заболеваниям [7]. Всего в настоящее время выделяют более ста различных симптомов эмоционального выгорания.

Существуют и другие модели выгорания, такие как модель пятиступенчатого прогрессирующего процесса выгорания Дж. Гринберга, многомерная динамическая модель Б. Перлмана и Е.А. Хартмана, стадийная модель развития синдрома выгорания М. Буриша, фазовая модель выгорания Р.Т. Голембиевского и Р.Ф. Мунзенридера.

Несмотря на такое разнообразие подходов, в отечественной психологии одной из наиболее известных и широко используемых является процессуальная модель синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко. В своих работах он выделяет три фазы формирования эмоционального выгорания (напряжение, резистенция, истощение), каждая из которых характеризуется определенным набором симптомов, отражающих динамику развития синдрома [3].

Разнообразие проявлений эмоционального выгорания обусловило появление нескольких классификаций, базирующихся на различных критериях и подходах. Одной из наиболее известных является типология К. Маслач, выделяющая три основных вида выгорания, соответствующих ключевым компонентам синдрома. Эмоциональное выгорание в данном контексте характеризуется доминированием симптомов эмоционального истощения и общей усталости, что проявляется в снижении энергетических ресурсов и способности к эмпатии. Деперсонализационное выгорание выражается в формировании циничного и отчужденного отношения к окружающим, в том числе к коллегам и клиентам, что может приводить к снижению качества профессионального взаимодействия. Профессиональное выгорание связано со снижением чувства личных достижений, утратой веры в собственные профессиональные возможности и общей неудовлетворенностью карьерным ростом, что негативно сказывается на мотивации и эффективности деятельности.

Формирование синдрома эмоционального выгорания обусловлено сложным взаимодействием различных факторов, которые традиционно подразделяются на организационные и индивидуальные. К организационным факторам относится высокая рабочая нагрузка, характеризующаяся нереалистичностью сроков выполнения поставленных задач и несоответствием объема работы имеющимся ресурсам. Недостаток контроля над собственной деятельностью и участием в

принятии решений также способствует развитию выгорания, поскольку снижает чувство автономии и ответственности. Нечеткая регламентация должностных обязанностей и отсутствие систематической обратной связи приводят к неопределенности в оценке результатов труда и снижению мотивации. Конфликтные ситуации в коллективе и деструктивные взаимоотношения с руководством создают атмосферу психологического напряжения и способствуют истощению эмоциональных ресурсов. Недостаточная поддержка со стороны организации, проявляющаяся в отсутствии программ профессионального развития и психологической помощи, также увеличивает риск выгорания. Несправедливая оплата труда и отсутствие перспектив карьерного роста приводят к ощущению недооцененности и снижению удовлетворенности работой [19].

Индивидуальные факторы включают в себя высокие личностные стандарты и стремление к перфекционизму, которые способствуют развитию хронического стресса и переутомления. Низкая самооценка и неуверенность в собственных силах приводят к ощущению некомпетентности и снижению уверенности в профессиональной деятельности. Трудности в установлении личных границ и неспособность отказать от дополнительной работы приводят к перегрузке и истощению ресурсов. Недостаточные навыки управления стрессом и эмоциональной регуляции затрудняют адаптацию к сложным условиям профессиональной деятельности [6].

Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности имеет свои особенности. Медицинские работники, учителя и социальные работники подвержены повышенному риску выгорания из-за необходимости постоянно сопереживать, оказывать поддержку и разрешать конфликты.

Профессиональная деятельность педагога характеризуется высокой эмоциональной интенсивностью, обусловленной постоянным взаимодействием с учениками, родителями и коллегами, а также необходимостью решения многообразных проблем и адаптации к динамично меняющимся требованиям образовательной среды. Это делает педагогов особенно уязвимыми к развитию синдрома эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание в педагогической сфере проявляется как комплекс негативных переживаний, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное отношение к ученикам) и редукцию личных достижений, что в свою очередь оказывает деструктивное влияние на психическое и физическое здоровье педагога, его

профессиональную эффективность и качество образовательного процесса в целом [15].

Синдром выгорания у педагогов имеет специфические проявления: может отмечаться не только чувство психической и эмоциональной истощенности, отстраненность и снижение общей продуктивности. Высокий уровень стресса может возникнуть у педагога вследствие несоответствия предъявляемых требований объективной возможности их выполнить, непомерно высокой рабочей нагрузки [4]. При этом важно отметить, что стресс помогает мобилизовать силы человека. Однако он может перейти в дистресс и, как следствие, снизить продуктивность человека, эффективность его профессиональной деятельности, а также ухудшить состояние его здоровья. В педагогической деятельности стресс может проявляться через чувство отчужденности, сопровождаться высоким уровнем тревоги, а также отсутствием эмоциональной гибкости и чувством опустошения [5].

В результате анализа факторов профессионального выгорания педагогов можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания является серьезным нарушением и барьером не только для профессиональной самореализации педагога, но и для эффективной реализации педагогической деятельности в целом. Вопрос о феномене выгорания, его особенностях и причинах возникновения у современных педагогов является актуальным, требует повышенного внимания как с точки зрения теоретического обоснования, так и с практической точки зрения для разработки методов и средств оказания помощи работникам образования.

В современных отечественных исследованиях делается вывод о том, что значительная часть педагогов демонстрирует умеренные или высокие уровни эмоционального истощения, что проявляется в чувстве постоянной усталости, опустошенности, снижении способности к эмпатии и снижении вероятности компенсации затраченных личностных ресурсов. Кроме того, наблюдается тенденция к увеличению выраженности деперсонализации среди педагогов с большим стажем работы, что может быть связано с адаптацией к хроническому стрессу и эмоциональной дистантностью как механизму психологической защиты [1; 8; 12].

В контексте модернизации системы образования и возрастающих требований к профессиональной компетентности педагога особую актуальность приобретает разработка и внедрение эффективных моделей сопровождения, ориентированных на удовлетворение индивидуальных потребностей конкретного специалиста. Традиционные формы методической поддержки, зачастую

носящие унифицированный и обезличенный характер, демонстрируют ограниченную эффективность в силу игнорирования уникальных характеристик субъекта педагогической деятельности. В этой связи, концепция персонифицированной помощи педагогу представляется перспективным направлением развития современной педагогической науки и практики, способным обеспечить адресную и результативную поддержку профессионального становления и развития.

Персонифицированная помощь, в нашем понимании, представляет собой холистический подход к оказанию поддержки педагогу, в основе которого лежит признание его уникальности как личности и профессионала. В отличие от формализованных моделей, ориентированных на трансляцию универсальных знаний и умений, персонифицированная помощь акцентирует внимание на индивидуальных особенностях педагога, его потребностях, ценностях, контексте профессиональной деятельности и личной жизненной ситуации. Содержание, формы и методы поддержки разрабатываются не на основе абстрактных представлений о «среднестатистическом» педагоге, а с учетом конкретных целей, задач и проблем, стоящих перед конкретным специалистом [20].

Персонифицированная поддержка акцентирует внимание на создании уникальной программы, разрабатываемой самим педагогом при содействии специалиста и учитывающей всю полноту его индивидуальности. В отличие от персонализированного подхода, в данном случае приоритетом является глубокое понимание потребностей и переживаний педагога, его личностных особенностей, ценностей, мотивов и целей. Персонифицированная поддержка предполагает активное участие педагога в процессе самоанализа и самоопределения. Ключевым аспектом персонифицированной помощи является создание условий для самореализации и личностного развития педагога, раскрытие его потенциала и формирование устойчивой позитивной идентичности [23].

Таким образом, персонализированная помощь и персонифицированная поддержка, несмотря на общую цель – поддержку и развитие педагога, представляют собой два различных подхода, основанных на разных методологических принципах и ориентированных на разные результаты. Выбор между ними должен определяться конкретной образовательной ситуацией, индивидуальными особенностями педагога и имеющимися ресурсами. В идеале, оптимальным представляется интегративный подход, сочетающий элементы обоих подходов, позволяющий эффективно использовать как универсальные инструменты и алгоритмы, так и индивидуальные

стратегии и методы, направленные на раскрытие потенциала и поддержку уникальности каждого педагога.

Различие между персонализированной помощью и персонифицированной поддержкой заключается в глубине анализа потребностей и степени адаптации предлагаемых решений. Персонализированная помощь ориентирована на адаптацию общих стратегий к индивидуальным характеристикам, в то время как персонифицированная поддержка предполагает создание уникальной стратегии поддержки, основанной на глубоком понимании контекста и специфических потребностей. В контексте педагогической практики персонифицированный подход представляется более эффективным, поскольку позволяет учитывать все факторы, влияющие на состояние педагога, и разрабатывать адресные меры поддержки, направленные на устранение конкретных проблем. Однако реализация персонифицированной поддержки требует значительных временных и ресурсных затрат, а также высокой квалификации специалистов, осуществляющих диагностику и разработку индивидуальных программ. Поэтому выбор между персонализированным и персонифицированным подходом должен осуществляться с учетом конкретной ситуации и имеющихся ресурсов [13].

Выделены ключевые принципы, определяющие эффективность и результативность персонифицированной поддержки педагогов. К ним относятся индивидуальный подход; партнерство и сотрудничество между педагогом и лицом, оказывающим поддержку; конфиденциальность и доверие; эмпатия и понимание; гибкость и адаптивность; опора на сильные стороны педагога.

Диагностика и оценка выступают первым и критически важным этапом оказания помощи. Этот этап предполагает проведение углубленного изучения психологом и самим педагогом не только явных симптомов, но и глубинных причин, способствующих развитию выгорания. Необходимо акцентировать внимание на факторах, связанных с организацией образовательного процесса, межличностными отношениями в коллективе, личной жизнью педагога и его индивидуальными особенностями [17].

Для объективной оценки состояния педагога следует использовать комплекс различных методов, включая стандартизированные опросники, такие как «Методика диагностики эмоционального выгорания» В.В. Бойко или «Maslach Burnout Inventory» (MBI), адаптированные к специфике педагогической деятельности. Дополнительно, целесообразно проводить структурированные или полуструктурированные интервью,

позволяющие получить более детальную информацию о субъективном опыте педагога. Наблюдение за поведением педагога в образовательной среде может также предоставить ценные данные о его эмоциональном состоянии, уровне вовлеченности в работу и характере взаимодействия с окружающими. Ключевым принципом диагностики является акцент на выявлении индивидуальных потребностей и ресурсов педагога, а также определение тех областей, в которых он нуждается в наибольшей поддержке [9].

На основании результатов диагностики разрабатывается индивидуальный план поддержки, который представляет собой детализированную дорожную карту, направленную на снижение уровня эмоционального выгорания и восстановление профессионального благополучия педагога. Разработка плана должна осуществляться совместно с педагогом, что позволит учесть его индивидуальные предпочтения, возможности и мотивацию к изменениям [14].

Выбор подходящих методов и техник должен основываться на научных данных об эффективности различных интервенций, а также на индивидуальных особенностях педагога. В зависимости от выявленных проблем и потребностей, план поддержки может включать следующие элементы: психологическое консультирование; обучение техникам управления стрессом; организация супервизии; коррекция рабочей нагрузки; поддержка профессионального развития; создание благоприятной рабочей среды [5].

Реализация плана поддержки – это многогранный процесс, требующий систематической и последовательной работы. Важным аспектом является создание поддерживающей среды, в которой педагог чувствует себя в безопасности и может свободно обращаться за помощью и советом. Поддержка может включать в себя регулярные встречи с психологом, предоставление обратной связи о прогрессе, мотивационную поддержку и помощь в преодолении трудностей.

Оценка эффективности применяемых методов и внесение необходимых изменений – это заключительный этап реализации плана поддержки. Оценка должна проводиться регулярно с использованием как объективных, так и субъективных методов. Объективные методы могут включать повторное проведение опросников и тестов, сравнение показателей до и после реализации плана, а также анализ результатов работы педагога. Субъективные методы предполагают сбор обратной связи от педагога о его самочувствии, уровне удовлетворенности работой и эффективности применяемых методов [16].

Индивидуальные консультации с квалифицированным психологом или психотерапевтом представляют собой фундаментальный элемент персонифицированной поддержки. В рамках индивидуальной работы происходит глубокий анализ причин возникновения эмоционального выгорания в конкретном случае, выявление личностных ресурсов и дефицитов, а также разработка индивидуальной стратегии преодоления синдрома. Использование различных психотерапевтических подходов, таких как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), ориентированная на решение проблем терапия (SFBT) и терапия принятия и ответственности (АСТ), позволяет педагогу научиться идентифицировать и изменять дезадаптивные мысли и поведенческие паттерны, лежащие в основе эмоционального выгорания. В частности, КПТ направлена на выявление и изменение когнитивных искажений, таких как катастрофизация, сверхобобщение и чтение мыслей, которые усиливают негативные эмоции и способствуют истощению ресурсов. SFBT фокусируется на выявлении сильных сторон и ресурсов педагога, помогая ему находить решения, основанные на его собственном опыте и возможностях. АСТ, в свою очередь, направлена на развитие психологической гибкости, позволяющей педагогу принимать сложные ситуации, не избегая их, и действовать в соответствии со своими ценностями, несмотря на испытываемые негативные эмоции [18].

Групповые занятия, такие как группы поддержки и тренинги по управлению стрессом, предоставляют педагогам возможность обмениваться опытом, получать эмоциональную поддержку и осваивать новые навыки в безопасной и поддерживающей среде.

Обучение техникам саморегуляции и релаксации также является важным компонентом, поскольку позволяет педагогам самостоятельно управлять своим эмоциональным состоянием и снижать уровень стресса в повседневной жизни [24].

Значимыми направлениями в данной области является и персонифицированная методическая поддержка и организационная помощь, ориентированные на индивидуальные потребности и профессиональные затруднения конкретного педагога. Этот подход, основанный на принципах гуманистической педагогики и андрагогики, предполагает создание благоприятной среды для профессионального развития, стимулирования творческой активности и восстановления психоэмоционального равновесия [22].

Важно учитывать и предпочтения педагогов при распределении нагрузки. Например, педагогу, испытывающему трудности в работе с

документацией, может быть предложена помощь ассистента, в то время как педагог, нуждающийся в дополнительном времени для подготовки к занятиям, может получить снижение учебной нагрузки [2].

Необходимо также создавать условия для полноценного отдыха. Педагоги, постоянно находящиеся в состоянии эмоционального напряжения, нуждаются в регулярных перерывах и возможностях для восстановления своих ресурсов. Важно создавать культуру, в которой отдых и забота о себе воспринимаются не как проявление слабости, а как необходимый элемент профессиональной деятельности [21].

В настоящий момент разрабатывается и реализуется множество различных программ, направленных на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания педагогов. Однако, авторы этих программ придерживаются преимущественно принципов персонализированной помощи и не обеспечивают персонализированную психологическую поддержку в полной мере.

Эмоциональное выгорание, как уже было описано, представляет собой серьезную профессиональную угрозу для педагогических работников, оказывающую негативное влияние не только на их личное благополучие, но и на качество образовательного процесса в целом. Традиционные подходы к профилактике и преодолению выгорания, ориентированные на общие стратегии и универсальные рекомендации, зачастую оказываются недостаточно эффективными, не учитывая индивидуальные особенности, потребности и контекст работы каждого педагога. В противоположность этому, персонализированная поддержка, основанная на глубоком понимании индивидуальных факторов риска и ресурсов, демонстрирует значительный потенциал в смягчении последствий эмоционального выгорания и повышении профессиональной устойчивости педагогов.

Внедрение комплексной программы персонализированной поддержки требует значительных усилий и ресурсов, однако инвестиции в здоровье и благополучие педагогов являются необходимым условием для обеспечения высокого качества образования и создания устойчивой образовательной системы. Только путем признания и учета индивидуальных потребностей каждого педагога мы можем создать условия, в которых они смогут успешно справляться с вызовами профессии, сохранять свою мотивацию и вовлеченность, и, тем самым, внести значительный вклад в будущее нашего общества.

Цель и задачи исследования. Методики

Целью нашего исследования является разработка проекта мобильного приложения для

персонализированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: проанализировать литературу по теме исследования; изучить симптомы эмоционального выгорания личности в профессиональной сфере; рассмотреть возможности персонализированной психологической поддержки как средства помощи педагогам с симптомами эмоционального выгорания; разработать содержание мобильного приложения для персонализированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания. Мы предположили, что разработанный проект персонализированной поддержки педагогов будет способствовать снижению уровня их эмоционального выгорания.

Методологической основой разработки проекта послужили работы отечественных и зарубежных исследователей в области изучения синдрома эмоционального выгорания, а также персонализированного подхода психологической поддержки: К. Маслач, С. Джексон, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Т.И. Ронгинская, В.Е. Орел, А. Неги и др.

Методы: теоретический анализ, методы психотерапии (когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), дневниковая терапия), психодиагностический метод (методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко), методы математической обработки данных, проектирование.

Выборка исследования состоит из 50 педагогов Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Калужской области «Калужского колледжа экономики и технологий». Возраст испытуемых от 21 года до 72 лет (средний возраст 40 лет). Из них 41 женщина и 9 мужчин.

Паспорт проекта

Существующая на данный момент в Государственном автономном профессиональном образовательном учреждении Калужской области «Калужский колледж экономики и технологий» (далее – ГАПОУ КО «ККЭТ») ситуация с недостаточной психологической поддержкой сотрудников, подверженных эмоциональному выгоранию, является актуальной проблемой для многих организаций. На психологическое здоровье преподавателей и успешность их профессиональной деятельности в настоящий момент влияют такие факторы, как информационная нагрузка, растущая с появлением новых требований и изменением образовательных стандартов, интенсивное внедрение цифровых технологий, повышенная ответственность за развитие профессиональных

компетенций будущих специалистов, а также трудности общения со студентами.

Индивидуальные беседы с сотрудниками колледжа, проведенное нами тематическое мероприятие и анализ внутренней документации педагогов-психологов ГАПОУ КО «ККЭТ» показали, что у 80 % преподавателей имеются признаки эмоционального выгорания. За 2024/2025 учебный год зафиксировано 15 обращений к психологу педагогов, испытывающих беспомощность, неудовлетворенность собой, апатию, безнадежность. При этом только 8 % сотрудников регулярно (не реже одного раза в месяц) посещают индивидуальные психологические консультации.

Таким образом, проблемой, на решение которой направлен проект, является отсутствие инструмента для регулярной персонифицированной

психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания, который позволил бы им быстро и в доступной форме оценить собственное состояние и выработать стратегию борьбы с этими симптомами.

Наименование нашего проекта: «Выгоранию – нет!» - приложение для смартфона в качестве инструмента персонифицированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания.

Заказчик проекта: ГАПОУ КО «ККЭТ».

Участники проекта: педагоги ГАПОУ КО «ККЭТ».

В таблице 1 «Описание проекта» представлена цель и задачи проекта, основные проблемы, на решение которых направлен проект, его миссия, продукт и целевая аудитория.

Таблица 1 – Описание проекта

Цель проекта	Создать и запустить приложение для смартфона «Выгоранию – нет!» на базе ГАПОУ КО «ККЭТ» в качестве инструмента персонифицированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания.
Цель проекта по SMART	S — приложение для смартфона «Выгоранию – нет!». M — собрать команду проекта; разработать и запустить приложение; организовать систему обратной связи от участников проекта; оценить эффективность приложения. A — временной ресурс: апрель 2025 – январь 2026 года; кадровый ресурс: студенты и магистранты КГУ им. К.Э. Циолковского; материально-технический ресурс: ПК, доступ к сети интернет; база первичной реализации: ГАПОУ КО «ККЭТ». R — У 80 % преподавателей ГАПОУ КО «ККЭТ» имеются признаки эмоционального выгорания. Формат мобильного приложения делает доступным по времени и месту психологическую поддержку педагогов, что будет способствовать снижению уровня эмоционального выгорания и повышению эффективности работы педагогического коллектива. T — апрель-август 2025 – подготовительный этап; октябрь-декабрь 2025 – запуск приложения для пользователей; январь 2026 – оценка эффективности.
Задачи проекта	<ul style="list-style-type: none"> собрать команду проекта, технически и методически оформить приложение; осуществить запуск приложения для пользователей; организовать систему обратной связи от участников проекта, оценить эффективность приложения как инструмента персонифицированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания.
Основные проблемы, на решение которых направлен проект	<ol style="list-style-type: none"> Педагог должен быть психологически здоровым для обеспечения психологически безопасной образовательной среды, но эмоциональное выгорание истощает его. Существует необходимость справляться с выгоранием регулярно и с наименьшими затратами, но отсутствует удобный инструмент персонифицированной психологической поддержки педагогов с симптомами эмоционального выгорания.
Миссия проекта	Сохранение психологического здоровья педагогического коллектива в образовательных учреждениях.
Результат проекта	Персонифицированная психологическая поддержка педагогов с симптомами эмоционального выгорания с помощью специального приложения для смартфона.
Продукт проекта	Приложение для смартфона «Выгоранию – нет!».
Период реализации проекта	апрель 2025 – январь 2026
Основные этапы проекта (мм.гг – мм.гг)	04.2025 – 09.2025 — подготовительный этап (набор команды, техническое и методическое оформление приложения); 10.2025 – 12.2025 — основной этап (запуск для пользователей и техническое сопровождение работы приложения); 01.2026 — завершающий этап (оценка результативности).

Заинтересованные стороны проекта	<p>Интересы прямых стейкхолдеров:</p> <ol style="list-style-type: none"> педагоги: <ul style="list-style-type: none"> возможность своевременного мониторинга самочувствия для контроля собственного здоровья; возможность получения адресной психологической поддержки; получение удобного инструмента, чтобы самостоятельно в доступных условиях выработать стратегии борьбы с симптомами эмоционального выгорания; повышение профессиональной эффективности; улучшение взаимодействия всех участников образовательного процесса; улучшение общего самочувствия; педагог-психолог: <ul style="list-style-type: none"> оптимизация рабочей нагрузки; возможность своевременно обратить внимание на состояние каждого педагога и, в зависимости от этого, выстроить дальнейшую работу с ними; повышение психологической безопасности образовательной среды. <p>Интересы косвенных стейкхолдеров:</p> <ol style="list-style-type: none"> сотрудники администрации — улучшение образовательной среды, повышение качества работы со студентами, сохранение кадров; студенты — повышение интереса к образовательному процессу, повышение качества усвоения изучаемого материала, доверительная атмосфера в организации; родители студентов — уверенность в профессионализме педагогов, понимание, что к их детям относятся внимательно и аккуратно.
Целевая аудитория проекта	<p>Педагоги со стажем от 1 до 5 лет (37 %).</p> <p>Педагоги со стажем от 6 до 10 лет (40 %).</p> <p>Педагоги со стажем от 11 (20 %).</p> <p>Психологи (3%).</p>

В таблице 2 представлен SWOT-анализ проекта, в котором описаны его сильные и слабые стороны.

Таблица 2 – SWOT-анализ проекта

	Сильные стороны	Слабые стороны
Внутренняя среда	<p>S (Strengths)</p> <ul style="list-style-type: none"> Высокая социальная значимость цели, которая откликается на реальную потребность педагогов. Персонифицированный подход: возможность выбора траектории самопомощи. Простота интеграции: можно встроить в существующие процессы колледжа. Низкая стоимость реализации и поддержка со стороны администрации. 	<p>W (Weaknesses)</p> <ul style="list-style-type: none"> Зависимость от технической команды (разработка, сопровождение). Необходимость обновлений приложения. Не все педагоги готовы к цифровому формату поддержки. Недостаточное доверие к эффективности цифровых инструментов у части педагогов.
Внешняя среда	<p>O (Opportunities)</p> <ul style="list-style-type: none"> Возможность масштабировать проект на другие образовательные учреждения. Включение в существующие программы по профилактике выгорания. Повышение имиджа учреждения. 	<p>T (Threats)</p> <ul style="list-style-type: none"> Низкая вовлеченность педагогов (не заходят в приложение, забывают). Технические сбои и ошибки, особенно во время запуска приложения. Сопротивление изменениям, незаинтересованность педагогов.

Можно выделить риски, связанные с реализацией проекта, а также предложить меры по их минимизации.

Незаинтересованность педагогов - использование приложения как альтернативы обязательным встречам с педагогом-психологом

(встречи отменяются, следовательно у педагогов время освобождается).

Нежелание педагогов выполнять задания, предлагаемые в приложении - обеспечение возможности повторного выбора понравившегося задания (убираем директивность приложения), напоминания в приложении сделать

настраиваемыми (можно выбрать удобное время), проведение презентации проекта и Q&A-сессии (сессии вопросов и ответов) перед запуском.

Нарушения в работе приложения - проведение тестового запуска приложения за 2 недели до запуска на большую аудиторию (можно выявить и своевременно устранить возможные технические ошибки).

Ожидаемые результаты проекта представлены качественными и количественными показателями.

Качественные результаты проекта:

педагоги станут адресно обращаться к психологу для решения вопросов, с которыми не справляются самостоятельно;

повысится профессиональная эффективность педагогов, появится интерес к выполнению образовательной деятельности;

улучшится взаимодействие между преподавателями и их обучающимися;

повысится психологическая безопасность образовательной среды.

Количественные ожидаемые результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные ожидаемые результаты проекта

Критерий	Показатель эффективности	Инструментарий
Количество вовлеченных педагогов (от общего числа педагогических сотрудников ГАПОУ КО «ККЭТ»)	0 – 30 % (низкое) <i>малое число педагогов нерегулярно взаимодействует с приложением</i> 30 – 60 % (среднее) <i>среднее число педагогов регулярно взаимодействует с приложением</i> 60 – 100 % (высокое) <i>большинство педагогов регулярно взаимодействует с приложением</i>	Счетчик посещения (кнопка в приложении)
Снижение уровня эмоционального выгорания (за 3 месяца работы приложения)	0 – 10 % педагогов <i>изменения не наблюдаются</i> 10 – 30 % педагогов <i>изменения незначительны</i> > 30 % педагогов <i>изменения значимы</i>	Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко)
Степень удовлетворенности педагогов приложением	0 – 40 % (низкая) <i>педагоги не удовлетворены приложением</i> 40 – 75 % (средняя) <i>педагоги не в полной мере удовлетворены работой и содержанием приложения</i> 75 – 100 % (высокая) <i>педагоги в полной мере удовлетворены работой и содержанием приложения</i>	Обратная связь от педагогов (кнопка в приложении)

Приложение для смартфона «Выгоранию – нет!» – специальный инструмент, с помощью которого реализуется персонифицированная психологическая поддержка педагогов с симптомами эмоционального выгорания. Основными задачами, которые решает это приложение, являются мониторинг самочувствия педагогов по трем критериям, определение выраженности у них синдрома эмоционального выгорания, а также выстраивание персонифицированной траектории поддержки, следуя которой, педагог самостоятельно сможет выработать стратегии борьбы с симптомами эмоционального выгорания.

Мониторинг психологического самочувствия осуществляется через заполнение педагогами ежедневного дневника (вкладка «Ежедневные задания»), в котором просят оценить своё самочувствие и переживаемый уровень эмоционального выгорания по трехбалльной шкале. Результаты этого дневника выводятся на график во вкладке «График (ежедневный / за неделю / месяц)», который наглядно показывает динамику состояний и позволяет педагогам выявить те факторы и условия, которые оказывают на них негативное влияние.

Определение выраженности синдрома эмоционального выгорания проводится в начале работы с приложением с помощью

психодиагностической методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) во вкладке «Пройти тест». Результаты диагностики выводятся для ознакомления, а также влияют на формирование перечня заданий, которые педагоги в дальнейшем могут выбирать для выполнения. Для обновления перечня предлагаемых заданий рекомендовано проходить тест не чаще 1 раза в месяц.

Индивидуальная траектория персонифицированной поддержки выстраивается самостоятельно педагогом с помощью выбора на неделю того задания, которое он считает для себя подходящим, во вкладке «Еженедельные задания» из рекомендованного перечня. В конце недели ему предлагается оценить по пятибалльной шкале эффективность выбранного задания. На следующую неделю педагог может выбрать себе другое задание из предложенных или остановить свой выбор на ранее выполненном, повторив его. Все задания включают вопросы для анализа.

В проекте используются пятнадцать заданий, предложенные доктором философии, педагогом и психологом, сотрудником Калифорнийского университета Эми Л. Евы, которые были адаптированы нами для работы с отечественными педагогами [10].

Также приложение дает возможность поделиться результатами (есть возможность выбора отправить на почту себе или психологу). Такая выгрузка данных создаёт файл, в котором будет содержаться вся информация о результатах психодиагностики, данных ежедневного мониторинга, выполненных заданиях и их оценке.

Вкладка «Настройки» позволяет настроить личные данные после регистрации в приложении, а также уведомления, которые будут напоминать педагогам о невыполненных действиях (тесте, ежедневном задании или выполняемом еженедельном задании).

Проект находится в стадии апробации на базе «Калужского колледжа экономики и технологий».

В заключении следует отметить, что внедрение комплексной программы персонифицированной поддержки требует значительных усилий и ресурсов, однако инвестиции в здоровье и благополучие педагогов являются необходимым условием для обеспечения высокого качества образования и создания устойчивой образовательной системы. Разработанный проект может быть применён для других образовательных организаций при работе с педагогами.

Список литературы:

1. Брендинг университетов России: от идеи к воплощению / О.А. Бакуменко, И.Н. Шафранская [и др.]; отв. ред. О.А. Бакуменко. - М.: Ай Пи Ар Медиа, 2025. – 348с.
2. Абрамова Е.А. Синдром эмоционального выгорания у преподавателей в системе среднего профессионального образования / Е.А. Абрамова // Технологии в образовании - 2025: Сборник материалов Международной научно-методической конференции, Новосибирск, 24–25 апреля 2025 года. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2025. – С. 208-214.
3. Бабанов С.А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания // Трудный пациент. – 2019. – №12. – С. 10-13.
4. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
5. Вахабова С.А. Эмоциональное выгорание педагога: симптомы, меры профилактики // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – №4. – С. 46-48
6. Вержибок Г.В. Проблемы «профессиональной деструкции» и «профессионального выгорания» учителя в педагогической психологии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2020. – №2. – С. 13-19.
7. Виноградова Г.А., Харитонов С.М. Взаимосвязь профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов // Вестник науки ТГУ. – 2020. – №1. – С. 48-54.
8. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 299 с.
9. Гаврилова Е.В. Психологические особенности педагога высшей школы с выраженным синдромом эмоционального выгорания / Е.В. Гаврилова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2024. – № 1(38). – С. 41-46.
10. Гунузунова Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – №2. – С. 76-80.

11. Ева Эми Л. Преодоление выгорания учителя: еженедельное руководство по повышению устойчивости, предотвращению эмоционального истощения и сохранению вдохновения в классе. – АО «Издательская группа «Весь», 2023. – 400 с.
12. Емельяненко А.В. Проблемы эмоционального выгорания и профессиональной деформации в сфере «манипулятивных» профессий // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2012. – С. 340–346.
13. Иванова С.А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных организаций / С. А. Иванова // Лучшая исследовательская статья 2023: Сборник статей VI Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 27 декабря 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 133-138.
14. Колузаева Т.В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2020. – №1. – С. 90-93.
15. Лаврентьева Е.С. Синдром эмоционального выгорания как механизм психологической защиты // Известия Института систем управления СГЭУ. – 2021. – №1 (23). – С. 62-66.
16. Мелетичев В.В., Шингаев С.М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 100 с.
17. Неги А. Профилактика синдрома эмоционального выгорания и профессиональной деформации с использованием когнитивного, телесно-ориентированного и экзистенциально-аналитического подходов. – М.: Издательские решения, 2020. – 311 с.
18. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №4. – С. 159-163.
19. Полякова О.Б. Подходы к пониманию и структуре профессиональных деформаций в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. – 2023. – №5-6 (53-54). – С. 81-88.
20. Рытенкова Ю.Н. Теоретический анализ синдрома эмоционального выгорания в Отечественной и зарубежной литературе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №3. – С. 312-316.
21. Сидоров П.И. Синдром эмоционального выгорания. Причины, симптомы, лечение и профилактика // Педагогическая техника. – 2023. – №1. – С. 68-74.
22. A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms // BMC Public Health. – 2021. – №1. – P. 430-440.
23. Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – №9. – P. 848-855.
24. How Strongly Is Personality Associated with Burnout Among Teachers? A Meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2022. – №34. – P. 1613-1650.
25. Maslach C. Burnout: a social psychological analysis // The burnout syndrome: current research, theory, interventions. – London, 1982. – №78. – P. 78-85.
26. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. – Beverly Hills, CA: Sage, 1984. – №5. – P. 133-153.
27. Mota A.I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese Teachers: A Systematic Review // European Journal of Educational Research. – 2021. – №2. – P. 693-703.

N.N. Avramenko, Yu.V. Vishnevetskaya
**PERSONALIZED PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS
WITH SYMPTOMS OF EMOTIONAL BURNOUT**

Abstract. The article describes a project aimed at creating a smartphone application “No burnout!” as a tool for personalized psychological support for teachers with symptoms of emotional burnout. The customer of the project is the Kaluga Region State Autonomous Professional Educational Institution “Kaluga College of Economics and Technology”. The article contains a SWOT analysis of the project, describes the risks and opportunities to minimize them, and the expected results. The main tasks that this application solves are monitoring teachers' well-being according to three criteria, determining the severity of their burnout syndrome, as well as building a personalized support trajectory, following which the teacher will be able

to develop independently strategies to combat the symptoms of emotional burnout. Implementing a comprehensive personalized support program requires significant efforts and resources, but investing in the health and well-being of educators is a prerequisite for ensuring high-quality education and creating a sustainable educational system.

Keywords: teachers, emotional burnout, personalized psychological support, personality psychological resources.

References:

1. Branding of Russia universities: from idea to implementation / O.A. Bakumenko, I.N. Shafranskaya [and oths]: resp edit. O.A. Bakumenko. – M.: IPRMedia, 2025. – 348 p.
2. Abramova E.A. Emotional burnout syndrome among teachers in secondary vocational education system / E.A. Abramova // Technologies in Education - 2025: Proceedings of International Scientific and Methodological Conference, Novosibirsk, April 24-25, 2025, Novosibirsk: Siberian University of Consumer Cooperation, 2025. P. 208-214.
3. Babanov S.A. Professional factors and stress: burnout syndrome // Difficult patient. – 2019. - № 12. - P. 10-13.
4. Boiko V.V. Emotional burnout syndrome in professional communication. – SPb.: Piter, 1999, 105 p.
5. Vakhabova S.A. Emotional burnout of teacher: symptoms, preventive measures // Relevant scientific research in modern world. – 2020. - № 4. - P. 46-48.
6. Verzhibok G.V. Problems of teacher's "professional destruction" and "professional burnout" in Pedagogical Psychology // Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia. – 2020. - № 2. - P. 13-19.
7. Vinogradova G.A., Kharitonov S.M. Relationship between professional motivation and emotional burnout of teachers // Bulletin of Science of Tomsk State University. – 2020. - № 1. - P. 48-54.
8. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Burnout syndrome. Diagnosis and prevention: practical tools /N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. - 3rd edition, revised and added. Moscow: PH Urite, 2023. - 299 p.
9. Gavrilova E.V. Psychological features of higher school teacher with severe burnout syndrome / E.V. Gavrilova // Collection of Humanitarian studies. – 2024. - № 1(38). - P. 41-46.
10. Gunuzunova B.A. Psychocorrection of emotional burnout and development of self-regulation skills among teachers // Bulletin of Kemerovo State University. – 2021. - № 2. - P. 76-80.
11. Eva Amy L. Overcoming teacher's burnout: weekly guide to building resilience, preventing emotional exhaustion, and keeping inspiration in classroom. – JSC "Publishing group "Ves", Publ., 2023. - 400 p.
12. Emelyanenkova A.V. Problems of emotional burnout and professional deformation in field of "manipulative" professions // Practical Psychology: from fundamental research to innovation: proceedings of International scientific and practical conference. – M.: 2012 - P. 340-346.
13. Ivanova S.A. Socio-psychological factors of formation and manifestation of emotional burnout syndrome among teachers and educators of preschool educational organizations / S.A. Ivanova // Best research article 2023: Collection of articles of VI International scientific research competition, Petrozavodsk, December 27, 2023. – Petrozavodsk: International centre of scientific partnership "Novaya nauka" (IE Ivanovskaya I.I.), 2023. – P. 133-138.
14. Koluzaeva T.V. Emotional burnout: causes, consequences, methods of prevention // Bulletin of Katanov Khakass State University. – 2020. - № 1. - P. 90-93.
15. Lavrentieva E.S. Burnout syndrome as mechanism of psychological protection // Proceedings of Institute of Management Systems of Samara State University of Economics. – 2021. - №1 (23). - P. 62-66.
16. Meletichev V.V., Shingaev S.M. Motivation of professional activity and professional burnout of teachers: theory, diagnosis, interrelation, prevention: monograph. – SPb: SPb APPE, 2014. - 100 p.
17. Negi A. Prevention of burnout syndrome and occupational deformity using cognitive, body-oriented and existential-analytical approaches. – M.: Izdatelskiye resheniya, 2020. 311 p.
18. Pisarevskaya M.A. Emotional teacher's burnout and his psychological well-being // World of science. Pedagogy and Psychology. – 2020. - № 4. - P. 159-163.
19. Poliakova O.B. Approaches to understanding and structure of professional deformations in Russian and foreign Psychology // Human capital. – 2023. - №5-6 (53-54). - P. 81-88.
20. Rytenkova Yu.N. Theoretical analysis of emotional burnout syndrome in Russian and foreign literature // Actual problems of Humanities and Natural Sciences. – 2023. - №3. – P. 312-316.

21. Sidorov P.I. Emotional burnout syndrome. Causes, symptoms, treatment, and prevention // Pedagogical technique. – 2023. - № 1. - P. 68-74.
22. A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms // BMC Public Health. – 2021. – №1. – P. 430-440.
23. Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – №9. – P. 848-855.
24. How Strongly Is Personality Associated with Burnout Among Teachers? A Meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2022. – №34. – P. 1613-1650.
25. Maslach C. Burnout: a social psychological analysis // The burnout syndrome: current research, theory, interventions. – London, 1982. – №78. – P. 78-85.
26. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. – Beverly Hills, CA: Sage, 1984. – №5. – P. 133-153.
27. Mota A.I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese Teachers: A Systematic Review // European Journal of Educational Research. – 2021. – №2. – P. 693-703.

Статья поступила в редакцию 02.10.2025

Е.В. Ахмадеева

САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С ДИАЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБЩЕНИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление различий в стратегиях самопредъявления у студентов с разной выраженностью диалогической направленности в общении. Эмпирические данные получены с помощью теста «Стратегии самопредъявления (И.П. Шкуратова) и методики «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). Анализ данных осуществлялся с использованием методов описательной статистики, количественно-качественного анализа, непараметрического U-критерия Манна-Уитни. В результате исследования установлено, что студенты-психологи с разным уровнем диалогической направленности в общении (высоким и низким) демонстрируют различия в поведенческих стратегиях.

Ключевые слова: самопрезентация, самопредъявление, студенты-психологи, поведенческие стратегии, направленность в общении, диалог.

Введение. В условиях глобализации и цифровизации современного общества, где коммуникативная компетентность играет значимую роль в социальной интеграции и личностной самоидентификации подрастающего поколения, навыки эффективного представления себя становятся ключевыми не только в личной (дружеской, романтической, семейной), но и в профессиональной сфере.

Немаловажное значение этот феномен приобретает в контексте психологической деятельности, выступая в качестве значимого компонента в процессе коммуникации и саморегуляции, поскольку позволяет коммуникатору формировать и поддерживать определенную социальную роль, профессиональный статус, а также регулировать эмоциональное состояние. Понимание того, как будущим психологам выстраивать общение с целевой аудиторией, позволит оптимизировать их подготовку, своевременно формируя профессиональное важное качество, которое согласно мысли И.П. Краснощеченко, «проявляется, развивается, совершенствуется в процессе профессионального образования благодаря включению студентов-психологов в учебно-профессиональное сообщество и освоению учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и других форм деятельности в образовательном процессе» [8, с. 20].

Обзор литературы. Среди отечественных и зарубежных исследователей феномену самопредъявления / самоподачи / самопрезентации посвящено достаточно много научных трудов (И. В. Абакумова, А. А. Бодалев, С. А. Васюра, А. А. Золотарева, О. А. Пикулева, В. В. Федоров, И. П. Шкуратова, N. Baker, M. Leary, R. Mann, A. Nichols, B. Schlenker, L. Festinger).

Зарубежные психологи чаще всего употребляют термин «управление впечатлением», в

основе которого лежит умение контролировать впечатление, произведенное на окружающих людей. Однако, Б. Шленкер отмечает, что термины «управление впечатлением» и «самопрезентация» имеют разные значения. Он описывает самопрезентацию как осознанное регулирование предоставляемой информации о себе, а управление впечатлением — как влияние на восприятие другого человека [14].

Отечественные психологи рассматривают это явление в следующих подходах: информационно-коммуникативном (И. В. Абакумова, О. А. Пикулева, Р. В. Овчарова), экспрессивно-идентификационном (В.А. Янчук, В. А. Лабунская, И. П. Шкуратова), манипулятивным (Е. Л. Доценко, В. Н. Куницына, Е. В. Сидоренко, Н. Е. Харламенкова) и регулятивно-управленческом (А. Н. Копанев, Н. Е. Харламенкова).

Ученые, специализирующиеся в области социальной психологии (А. К. Болотова, Н. С. Козлова, В. В. Хороших), признают феномен самопредъявления / самопрезентации одной из важных потребностей личности, блокирование которой может провоцировать негативные психоэмоциональные состояния, связанные с межличностными отношениями: от ситуативного дискомфорта до устойчивых дезадаптационных расстройств. Такие нарушения, как правило, затрагивают эмоциональную сферу (рост напряжения и негативных переживаний), когнитивные процессы (искажение самоидентификации и самооценки), поведенческие паттерны (избегание социальных контактов). Это не случайно, поскольку для каждого человека важны общение, принятие, признание и самовыражение. Эти потребности формируют наше стремление к созданию положительного образа себя, что значительно влияет на социальную успешность.

О.А. Пикулева отмечает, что в качестве инструментов самопрезентационного поведения выступают вербальное и невербальное поведение, внешний вид и социальные символы. В этом процессе используются разнообразные тактики и стратегии вербального и невербального воздействия [9].

Среди психологов также существует мнение, что в процессе самопрезентации, благодаря социальному сравнению, когда человек сознательно акцентирует или маскирует определенные качества относительно выбранного социального эталона, он конструирует собственную идентичность (Festinger, 1954), создает «нужный» образ через фильтрацию сравнений (Wood, 1996), идеализирует достижения других, завышая при этом стандарты самопрезентации и создает разнообразные имиджевые профили для соответствующей аудитории (Kruglanski & Mayseless, 1990) [12; 13; 15]. Иными словами, участники общения оценивают себя, сопоставляя свои достижения, способности и характеристики с достижениями и характеристиками других людей.

Таким образом, самопрезентация становится способом управления тем, как нас видят и оценивают окружающие. Это, в свою очередь, влияет на наше самовосприятие, самоотношение и положение в обществе.

В клинической психологии представлена интересная концепция, разработанная А. А. Золотаревой в рамках исследований перфекционизма и социального взаимодействия. Психолог определяет перфекционистскую самопрезентацию стилем поведения, направленным на демонстрацию безупречности в публичных ситуациях, при котором человек стремится скрывать недостатки и избегать ситуаций, где возможна критика, а также создавать образ «идеального Я» [7]. Иной взгляд относительно перфекционистской самопрезентации мы находим у Е. А. Трухан и О. Н. Савчук. Исследователи полагают, что подобная самопрезентация может быть связана как с неадаптивными, так и с адаптивными чертами характера, поскольку люди часто стремятся улучшить свою работу, что, в свою очередь, ведет к заслуженному успеху и признанию. Они также отмечают, что трудности возникают, когда требования к качеству работы слишком высоки и невозможно получить удовлетворение от её результатов [11].

Стоит отметить, что самопредъявление – это многогранное явление, изучение которого позволяет лучше понять механизмы формирования межличностных отношений, процессы самоидентификации и инструменты саморегуляции, а также разработать эффективные стратегии для

улучшения коммуникативных навыков и повышения качества общения в межличностном взаимодействии.

Под самопредъявлением в межличностной коммуникации будет пониматься сложный психологический конструкт, характеризующийся осознанным конструированием личностью субъективного образа реальности с учетом социального контекста и целей взаимодействия [1].

На наш взгляд, важным свойством, определяющим результативность самопредъявления, является направленность личности в общении, под которой понимается «... совокупность осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций, включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения интерпретирует» [3]. Данная направленность проявляется не только в готовности к открытому обмену смыслами, но и в особой чувствительности к эмоционально-психологическому состоянию собеседника. Она предполагает гармоничное сочетание таких качеств, как эмпатийность, восприимчивость к чужой позиции и способность к осознанной саморегуляции в процессе коммуникации.

Как отмечает С. В. Духновский, диалогическая направленность в общении отражает установку личности на восприятие партнера как уникального субъекта, особенности которого активно учитываются в процессе взаимодействия. Важное значение в таком подходе отводится самооценности отношений (эмоциональное сближение, взаимное принятие) и конструктивности (совместное достижение значимых для обоих участников целей) [5].

В психологии существует классификация, раскрывающая преобладающую направленность личности в общении. Российский исследователь С. Л. Братченко предложил оригинальную палитру стилей, отражающую базовые стратегии субъект-субъектных отношений. Предлагаемая классификация включает шесть модусов общения: 1) альтероцентризм; 2) авторитарность; 3) манипулятивность; 4) конформность; 5) индифферентность; 6) диалогичность [3]. Данная типология определяет основные направления коммуникативной активности и позволяет установить преобладающие стратегии межличностного взаимодействия.

Мы полагаем, что для студентов-психологов из всех представленных направленностей, диалогическая представляет собой профессионально значимое качество, формирующее основу их будущей практической деятельности. В процессе обучения у будущих специалистов

развивается способность к эмпатическому слушанию, рефлексивному анализу коммуникативных ситуаций и гибкому построению профессионального диалога. Особую важность диалогическая направленность приобретает в контексте консультативной практики, где требуется умение устанавливать доверительный контакт; диагностической работы, предполагающей тонкое понимание клиента и психокоррекционной деятельности, основанной на партнерском взаимодействии.

Профессионально развитая диалогическая направленность во взаимосвязи с эффективной самопрезентацией позволит будущим психологам эффективно выстраивать консультационный процесс, точно понимать запрос клиента и создавать условия для продуктивного взаимодействия. Это свойство личности становится своеобразным «инструментарием» специалиста, определяющим успешность его профессиональной деятельности, которое формируется и раскрывается через взаимодействие с окружающими. Одним из ключевых аспектов такого взаимодействия выступает стиль общения, где особое значение приобретает диалог. В научной литературе диалог трактуется не только как вербальный обмен информацией, но и как динамичный процесс коммуникации, способ установления контакта между людьми. Его важнейшими особенностями являются субъективная природа, зависимость от контекста, а также способность трансформироваться в ходе взаимодействия.

Анализ взаимосвязи между диалогом и самопредъявлением позволяет утверждать, что данные процессы выполняют схожую роль: в обоих случаях происходит активное вовлечение коммуникатора и реципиента. С одной стороны, любой диалог неизбежно включает элементы самопредъявления, с другой — самопредъявление в процессе общения отличается асимметричностью и динамичным соотношением психологических позиций участников, что соответствует природе подлинного диалогического взаимодействия [4; 10].

В процессе самоподачи коммуникатор (инициатор общения) не только демонстрирует свои внешние характеристики, но и благодаря диалогу стремится раскрыть внутренние аспекты своей личности, что позволяет установить более аутентичный и глубокий контакт с окружающими. А.А. Бодалев считает, что настоящее межличностное общение — это диалог, главная особенность которого заключается в особом отношении участников друг к другу, для которого «характерны безоценочное принятие друг друга, эмпатия и конгруэнтность» [2, с. 73]. Иными словами,

суть такого общения — не просто обмен информацией, а взаимное признание, понимание и общность партнеров друг к другу. Это подразумевает равноправный, субъект-субъектный характер взаимодействия, где каждый участник воспринимается как личность, а не как объект воздействия.

Изначально погруженный в диалогическое пространство, коммуникатор сталкивается с многогранной и нелинейной реальностью общения. Диалог здесь предстаёт не как заранее выстроенный сценарий, а как живой, изменчивый процесс, где результат далеко не всегда соответствует первоначальным ожиданиям. Сложность диалогического взаимодействия также выражается в его спонтанности, зависимости от множества контекстуальных факторов и постоянной взаимной адаптации участников. Коммуникатор вынужден действовать в условиях неопределённости, где даже тщательная подготовка не гарантирует успешного исхода. Это делает процесс общения одновременно творческим и рискованным, требующим гибкости, эмпатии и готовности к импровизации.

Таким образом, диалог — это не просто обмен репликами, а динамичное поле, в котором коммуникатору приходится балансировать между намерением и непредсказуемостью реального взаимодействия.

В контексте самопредъявления диалогическая направленность проявляется через способность к рефлексивному позиционированию себя как специалиста, умение балансировать между самораскрытием и профессиональной дистанцией, а также гармоничное сочетание экспрессивности и эмпатической включенности. Развитие данной характеристики для студентов-психологов представляет особую важность, поскольку определяет их способность к сознанной презентации профессиональной идентичности, гибкому управлению коммуникативными позициями и аутентичному выражению профессиональной позиции.

Особое значение данный феномен приобретает в ситуациях первичного контакта с клиентом, презентации профессиональной компетентности, установления терапевтического альянса и междисциплинарного взаимодействия.

С нашей точки зрения, успешность раскрытия себя в общении зависит как от внешних приемов, так и от внутренней установки человека — его мотивов, целей и способа восприятия собеседника. Если личность ориентирована на подлинный диалог, а не на манипуляцию или формальное взаимодействие, то ее самопрезентация становится более естественной, убедительной и

психологически значимой для партнера по общению. Следовательно, глубина и искренность коммуникации определяются не «что» и «как» говорит партнер по общению, а «ради чего» он это делает – стремлением к взаимопониманию, самоутверждению или иной скрытой цели. Именно этот выбор между «казаться» и «быть» в момент общения становится решающим для глубины и аутентичности взаимодействия.

Таким образом, диалогическая направленность в самопредъявлении становится одним из ведущих компонентов профессионального мастерства психолога, обеспечивающим эффективность коммуникативных стратегий в различных контекстах трудовой деятельности.

Цель исследования – установить различия в стратегиях самопредъявления у студентов-психологов с разной выраженностью диалогической направленности в общении.

Проверялась следующая *гипотеза*: студенты-психологи с разной выраженностью диалогической направленности в общении (высокой

и низкой) демонстрируют различные предпочтения в поведенческих стратегиях.

Методы исследования. В соответствии с поставленной целью исследования использовались следующие методики: опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко); опросник «Стратегии самопредъявления» (И.П. Шкуратова).

Анализ данных осуществлялся с использованием количественно-качественного анализа, непараметрического U-критерия Манна-Уитни с использованием пакета статистических программ MS Excel и программы обработки статистических данных IBM SPSS для Windows.

В исследовании приняли участие студенты-психологи Высшей школы Философии, психологии и социологии 1-2 курсов очного и очно-заочного обучения в количестве 188 человек.

Результаты и дискуссия

С помощью методики «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко) были выявлены доминирующие стили общения (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение студентов-психологов по направленности в общении (n=188)

Направленность в общении	Кол-во испытуемых	Доля, %
Диалогическая	74	41
Конформная	41	22
Альтероцентристская	36	20
Манипулятивная	12	7
Авторитарная	10	5
Индифферентная	9	5
Всего	188	100

Анализ результатов диагностики продемонстрировал, что большинство испытуемых (74 человека) придерживаются диалогической направленности личности в общении, 41 человек – конформной, 36 студентов – альтероцентристской, 16 – авторитарной, 12 – манипулятивной и 9 – индифферентной. Полученные результаты указывают на то, что в группе респондентов преобладает зрелая коммуникативная позиция, отражающая способность к равноправному взаимодействию, эмпатическому слушанию, рефлексивности и гибкому пониманию позиции собеседника. Примерно одинаковое количество (41 и 36 студентов) обладают конформной и альтероцентристской направленностью. Конформная направленность отражает тенденцию к слиянию с группой, пассивное принятие чужой позиции, подчинение интересам и желаниям партнера по общению. Альтероцентристская направленность может маскировать стремление к принятию, желание удовлетворить потребность в признании. Возможно, это связано со страхом быть

отвергнутым группой, трудностями в самоидентификации, низкой асертивностью, обладанием инфантильными чертами характера, либо выражением регрессивной формы социальной адаптации или неспособностью отстаивать свои интересы и границы. Эти виды направленности не подразумевают равноправия в коммуникации, они указывают на приспособительную стратегию в общении. Остальными видами направленности (авторитарной, манипулятивной и индифферентной) обладают в совокупности 31 студент, что составляет 17 % от общей выборки. Этим студентам, вероятно, затруднительно устанавливать равноправные отношения с окружающими, поскольку им свойственны объектные отношения, коммуникативная отстраненность, эмоциональная закрытость, и дефицит эмпатических способностей. Авторитарность они используют в качестве способа преодоления неуверенности в себе. Общее количество протестированных студентов составило 188 человек.

Затем, используя опросник «Стратегии самопредъявления» (И.П. Шкуратова), у всех

участников исследования определили предпочитаемые поведенческие стратегии (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение стратегий самопредъявления, применяемых студентами-психологами (n=188)

Стратегии самопредъявления	Количество студентов	Доля, %
Инграция	31	16
Самопродвижение	22	12
Примерность	34	18
Мольба	38	20
Вариативность поведения	24	13
Отслеживание впечатления	20	11
Запугивание	19	10
Всего	188	100

Как видно из таблицы 2, в арсенале участников исследования все стратегии самопредъявления, каждая из которых выражается в определенном поведении. Наиболее популярной оказалась стратегия «Мольба», которая заключается в демонстрации беспомощности и зависимости от других, намеренном занижении собственных возможностей, вызывании эмпатической реакции и получении практической помощи от одноклассников и преподавателей. Возможно, это говорит о недостаточно сформированной самостоятельности, стремлении к снижению ответственности, а также желании получать социальную выгоду от окружающих.

Менее предпочитаемая – стратегия «Запугивание», при которой человек с помощью резкого тона, жесткой мимики и интонаций давления демонстрирует уверенность в себе, силу, агрессию или угрозу, чтобы вызвать страх, подчинение или уступки со стороны окружающих. Такая стратегия чаще используется людьми с авторитарными чертами, низкой толерантностью к неопределенности или неспособными к эмпатии [6]. Вероятно, это объясняется тем, что часть студентов еще не освоили более зрелые формы общения и не научились выражать свою точку зрения в мягкой форме. Кроме того, запугивание может выступать защитным механизмом от собственной уязвимости.

В соответствии целью исследования проведено сравнение показателей респондентов с высокими и низкими значениями диалогической направленности в общении, на основе U-критерия Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 1.

С этой целью мы также разделили выборку респондентов на две группы. В первую группу вошли 86 человек с низкими средними рангами диалогической направленности в

общении. Вторую группу составили 50 респондентов с высокими средними рангами диалогической направленности в общении.

Сравнение выраженности значений показателей в группах студентов с высокой и низкой диалогической направленностью в общении с помощью U-критерия показало, что у студентов с выраженной диалогической направленностью в общении (Д-НЛО) по сравнению с респондентами с невыраженной диалогической направленностью в общении выше стратегий самопродвижения в 1,28 раза ($p=0,0114$), примерности – в 2,01 ($p=0,0000$), запугивания – 1,79 раза ($p=0,0000$), мольбы – 1,56 раз ($p=0,0000$), отслеживания впечатления – в 1,58 раза ($p=0,0000$), и вариативности поведения – в 1,33 раза (0,0039). При этом важно отметить, что различия в выраженности стратегии «инграция» не наблюдались.

Проиллюстрируем полученные данные по различиям выраженности диалогической направленности в общении на рисунке 1.

На рисунке показаны значимые различия в выборе стратегий самопредъявления между испытуемыми с высокой и низкой степенью диалогической направленности в общении. Как видно из Рисунка 1, студенты-психологи, ориентированные на диалогическое общение, активно используют разнообразные стратегии самопрезентации такие как: «самопродвижение», «примерность», «запугивание», «мольба», «отслеживание впечатления» и «вариативность поведения». Это может свидетельствовать о том, что умение выстраивать диалогические отношения не только облегчает процесс коммуникации, но и активизирует комплекс инструментов социального воздействия на целевую аудиторию и создание необходимого впечатления.

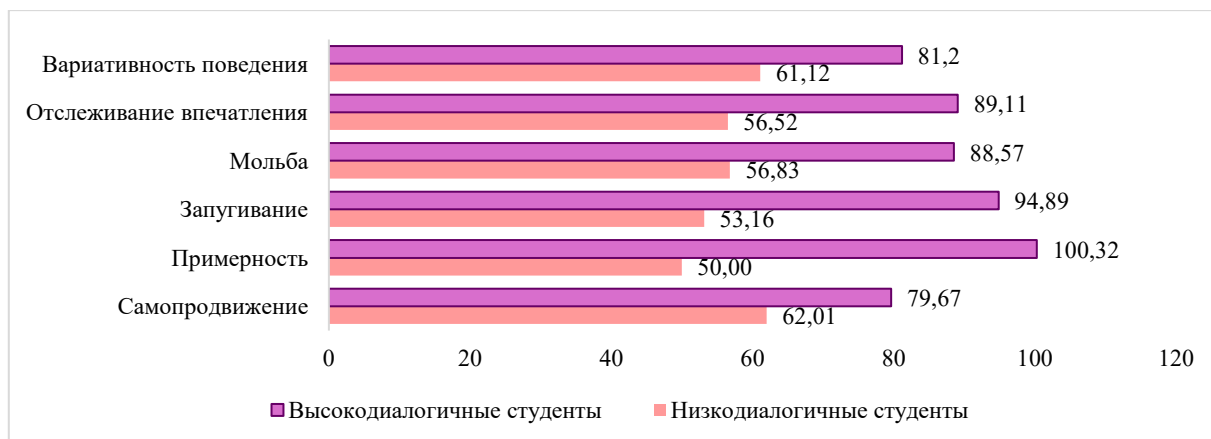


Рисунок 1 – Статистически достоверно различающиеся средние ранги измеренных показателей у испытуемых с высокой и низкой диалогической направленностью в общении

С помощью синхронной активизации разнонаправленных стратегий самопрезентации, включающих как просоциальные (примерность, мольба), так и доминантные (самопродвижение, запугивание) паттерны поведения, личность формирует многомерный коммуникативный профиль, позволяющий адаптивно реагировать на меняющиеся социальные контексты, гибко перераспределяя акценты между кооперацией и конкуренцией в зависимости от ситуативных требований и стратегических целей взаимодействия. Следовательно, с одной стороны, диалогическая направленность предполагает эмпатическое общение, гибкость и адаптацию к запросам собеседника, что, в свою очередь, выражается в вариативности поведения и мониторингом производимого впечатления. С другой стороны, выявленные стратегии, такие как самопродвижение и запугивание, могут отражать осознанное или неосознанное стремление к доминированию в коммуникативном пространстве, несмотря на декларируемую ориентацию на равноправный диалог. Понятно, что в ситуациях самопродвижения люди с более развитыми диалогическими навыками умеют «встраивать» самопрезентацию в естественный поток коммуникации и на интуитивном уровне знают как грамотнее представить и продвинуть себя, чтобы это не вызвало негативной реакции у партнеров по общению. Самопродвижение в данном случае – это не просто демонстрация собственного превосходства, а продуманная стратегия социального позиционирования, основанная на понимании чувств других людей и умении легко общаться.

Подобное противоречие может объясняться тем, что диалогичность как когнитивно-коммуникативная компетенция усиливает способность к манипулятивным тактикам за счет более точного распознавания эмоциональных и поведенческих реакций партнера по общению. Таким образом,

диалог в данном контексте выступает не только как инструмент взаимопонимания, но и как механизм, обеспечивающий более эффективное достижение личных целей через разнообразное воздействие на собеседника.

Заключение

Самопредъявление представляет собой сложный социально-психологический феномен, изучение которого открывает новые перспективы в понимании механизмов человеческой коммуникации. Этот многомерный процесс выполняет три ключевые функции: 1) регуляция и коррекция поведения, 2) самовыражение и 3) конструирование социальных отношений.

Диалогическая направленность в общении в структуре самопрезентационного поведения студентов-психологов выступает не только инструментом эффективного общения, но и основой их будущей профессиональной компетентности, требующей осознанного развития и поддержки на всех этапах обучения.

Проведенное позволило выявить основные закономерности межличностного взаимодействия студентов-психологов.

1. Преобладающей коммуникативной моделью среди испытуемых является диалогическая направленность, характеризующаяся равноправным взаимодействием, взаимным уважением позиций, эмпатической включенностью, рефлексивной позицией и когнитивной гибкостью, что, несомненно, важно для будущей профессиональной деятельности студентов-психологов.

2. Студенты-психологи, ориентированные на диалогическое общение, активно используют разнообразные стратегии самопрезентации. При этом наиболее востребованной оказалась стратегия «Мольба» как способ быстрого получения дополнительных предпочтений и социальной выгоды. Менее популярная – стратегия «Запугивание».

3. Выявлены значимые различия в предпочтении стратегий самопредъявления между испытуемыми с высокой и низкой степенью диалогической направленностью в общении.

Всестороннее изучение самопредъявления не только расширяет теоретические знания, но и предоставляет практические инструменты для совершенствования межличностных коммуникаций в различных сферах человеческой деятельности. Это особенно значимо для подготовки будущих

психологов, так как подтверждают ценность диалогического подхода в профессиональной деятельности.

Перспективы исследования заключаются в разработке программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности, совершенствование техник профессионального общения и развитие цифровых навыков самопрезентации.

Список литературы:

1. Ахмадеева Е. В. Теоретические подходы к самопредъявлению личности в межличностных отношениях: монография. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023. 170 с.
2. Бодалев А. А. Психология общения. М.: «МОДЭК», 2002. 320 с.
3. Братченко С. Л. Технологии социально-психологических тренингов: пособие / Братченко С. Л. и др.; под ред. С. А. Беличевой. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 2001. 208 с.
4. Дмитриева Л. Г. Асимметрия диалога в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. 204 с.
5. Духновский С. В. Диагностика и профилактика дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-2. С. 221-229.
6. Зиновьева М.М., Ениколопов С.Н. Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 54–71. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>.
7. Золотарева А. А. Перфекционистская самопрезентация и особенности ее диагностики // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7 № 1. С. 104–117. <https://doi.org/10.17759/psy-clin.2018070108>.
8. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра психол. наук. Москва, 2012. 47 с.
9. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: монография. М.: ИНФА-М, 2023. 320 с.
10. Прохоров А.О. Система Я в субъективном (ментальном) опыте переживания неравновесных психических состояний // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 3. С. 89-104.
11. Трухан Е.А., Савчук О.Н. Перфекционистская самопрезентация и альтруистические установки в период взрослости // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 243–253. <https://DOI.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-243-253>.
12. Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954 № 7. P. 117 DOI: 140.0.1177/001872675400700202.
13. Kruglanski A.W., Mayseless O. Classic and current social comparison research: expanding the perspective // Psychological Bulletin. 1990 V. 108 № 2 P. 195–208. DOI:10.1037/0033-2909.108.2.195.
14. Schlenker B.R. Self-presentation. In: Leary Meester, Tangny JP, editors. Handbook of Self and Identity / B.R. Schlenker. – New York: Guildford Press, 2012. – Pp. 542-570.
15. Wood J. V. What is social comparison and how should we study it? // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996 V. 22 № 5 P. 520–537. DOI: 10.1177/146167296225009.

E. V. Akhmadeeva

SELF-PRESENTATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS WITH DIALOGICAL ORIENTATION IN COMMUNICATION

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying differences in self-presentation strategies among students with varying degrees of dialogical orientation in communication. Empirical data were obtained using the “Self-Presentation Strategies” test (I.P. Shkuratova) and the “Communication Orientation Profile” method (S.L. Bratchenko). Data analysis was carried out using descriptive statistics, quantitative and qualitative analysis, and the nonparametric Mann-Whitney U-test. The study found that Psychology students with different levels of dialogical orientation in communication (high vs. low) demonstrated different behavioral strategy patterns.

Keywords: self-presentation, self-manifestation, Psychology students, behavioral strategies, orientation in communication, dialogue.

References:

1. Akhmadeeva E.V. Theoretical approaches to personal self-presentation in interpersonal relationships: Monograph. Ufa: EPC UUST, 2023. 170 p.
2. Bodalev A.A. Psychology of communication. M.: MODEK. 2002. 320 p
3. Bratchenko S.L. Technologies of socio-psychological trainings: manual / Bratchenko S.L. and oth.; ed. by S. A. Belicheva. M.: Publishing Center of Consortium "Sotsialnoye zdorovye Rossii", 2001. 208 p.
4. Dmitrieva L.G. Dialogue asymmetry in subject-subject pedagogical interaction: monograph. Ufa: REC BashSU. 2018. 204 p.
5. Dukhovnovsky S.V. Diagnosis and prevention of disharmony in interpersonal relationships among educational process participants // Herzen Readings: Psychological research in education, 2018, № 1-2. P. 221-229.
6. Zinovieva M.M., Enikolopov S.N. Authoritarianism and intolerance of uncertainty among students of Russian pedagogical universities // Psychological-pedagogical studies. 2021. Vol. 13(№ 2). P. 54-71. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>
7. Zolotareva A. A. Perfectionistic self-presentation and features of its diagnosis // Clinical and Special Psychology. 2018, Volume 7 №1, P. 104-117. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070108>.
8. Krasnoshchchenko I.P. Acmeological concept of formation and development of professional subjectivity of future psychologists. Abstract of diss. ... Doctor of Psychological Sciences. Moscow. 2012. 47 p.
9. Pikuleva O.A. Psychology of personal self-presentation: Monograph. M.: INFRA-M. 2023. 320 p.
10. Prokhorov A.O. Self-system in subjective (mental) experience of nonequilibrium mental states // Experimental Psychology. 2020. V.13 № 3. P. 89-104.
11. Trukhan E.A., Savchuk O.N. Perfectionistic self-presentation and altruistic attitudes in adulthood // Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2022. V. 11 № 3. P. 243-253. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-243-253>.
12. Festinger L. Theory of social comparison processes // Human Relations. 1954 № 7. P. 117 DOI: 140.0.1177/001872675400700202.
13. Kruglanski A. W., Mayseless O. Classic and current social comparison research: expanding the perspective // Psychological Bulletin. 1990 V. 108 № 2 P. 195–208. DOI:10.1037/0033-2909.108.2.195.
14. Schlenker B.R. Self-presentation. In: Leary Meester, Tangny JP, editors. Handbook of Self and Identity / B.R. Schlenker. – New York: Guildford Press, 2012. – Pp. 542-570.
15. Wood J. V. What is social comparison and how should we study it? // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996 V. 22 № 5 P. 520–537. DOI: 10.1177/146167296225009.

Статья поступила в редакцию 25.06.2025 г.

О.В. Сеничкина, Е.И. Горбачева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ ЖЕНЩИНАМИ С РАЗНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ИХ Я-КОНЦЕПЦИИ

Аннотация. В данной статье представлено обоснование взаимосвязи переживания внутренней свободы женщин с разным содержанием их Я-концепции: диагностика, тренинг и анализ эффективности. Цель исследования: «Выявление характера взаимосвязи между переживанием внутренней свободы и компонентами Я-концепции у женщин, разработка и апробация тренинга по развитию и позитивному изменению чувства внутренней свободы посредством трансформации их Я-концепции». Методы исследования: библиографический, психодиагностический, формирующий. Методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика, метод ранговой корреляции Спирмена, метод Т-критерия Уилкоксона. Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 23, IBM SPSS Statistics 27, а также методами количественного анализа изменений в Microsoft Office Excel. Получены новые данные о взаимосвязи уровня внутренней свободы, меры выраженности в составе Я-концепции общительности и меры устойчивости структуры Я-концепции. Доказана результативность тренинга, построенная на основе модели развития Я-концепции (Е. К. Климова, О. А. Помазина) при его проведении в онлайн формате. Установлено, что при последовательной проработке компонентов Я-концепции происходит рост ее позитивности, сопряженный с повышением уровня внутренней свободы у женщин. Полученные результаты могут служить основой для дальнейшей работы, направленной на совершенствование методов психологического сопровождения и развития личности.

Ключевые слова: переживание внутренней свободы, свобода женщин, гендерные роли, Я-концепция, самосознание, саморазвитие, самоопределение, ценности, самооценочность, самооценка.

В современных психологических подходах доминирует взгляд на свободу как на свойство, определяющее общий «принцип» функционирования психической активности, который заключается в самодетерминации, то есть в сознательном, рефлексивном определении и регулировании субъектом содержания, направления и процесса собственной активности (поведения, деятельности, жизнедеятельности) на основе внутренних мотивационных, целевых и ценностно-смысловых факторов при опосредованном влиянии внешних условий, вследствие чего его активность является относительно независимой от них [10].

Выбор понятия смыслового переживания основывается на анализе Л.С. Выготским переживания как единицы сознания, в которой отражается отношение человека к тому или иному моменту действительности, поскольку любое переживание является переживанием чего-то [3]. Л.С. Выготский вводит также термин «смысловое переживание», понимая под ним обобщение переживаний.

Поэтому определяя внутреннюю свободу как феномен смыслового переживания человеком своих отношений с миром, мы понимаем ее, во-первых, как более или менее устойчивую характеристику личности, устанавливающей и поддерживающей такие отношения, и, во-вторых, как переживание, которое имеет свою «смысловую ткань»

и потому может воспроизводиться в той или иной конкретной ситуации.

Рассматривая переживание внутренней свободы мужчин и женщин, мы можем сказать, что оно не может быть равным. Существуют различные подходы к вопросам гендерного равенства, начиная с того, что полное равноправие мужчин и женщин является правовой фикцией [13] и кончая запредельным феминизмом [8]. При рассмотрении равенства прав и свобод мужчин и женщин нельзя забывать, что женщины и мужчины не смогут быть полностью равными, не смогут фактически обладать равными правами и обязанностями, что обусловлено как физиологическими особенностями их организма, так и выполняемыми ими в обществе функциями.

Рост независимости и самостоятельности у женщин является результатом их стремления к личной свободе, которое неразрывно связано с процессом самосознания — глубокой рефлексии, позволяющей деконструировать навязанные гендерные роли, интернализованные стереотипы и структурное неравенство. Самосознание определяется, как процесс, с помощью которого человек познает себя. Также самосознание характеризуется своим продуктом — представлением о себе или «Я-концепцией».

При многообразии подходов Я-концепции, нами за основу проведения тренинга взята модель

структуры Я-концепции Климовой Е., Помазиной О. [7] В модели представлены две стороны Я-концепции человека: представления об «Истинном Я» («Я-сознающем») и представления о содержательных элементах Я-концепции («Я-познаваемом»). Стержнем Я-концепции является представление об «Истинном Я». Человек может идентифицировать себя с «Высшим Я», а может - с физическими, социальными, духовными человеческими ценностями. Основными содержательными элементами Я-концепции являются: ценности; самооценки; субъективное управление; самооценка.

Предположим, что, развивая Я-концепцию женщин, понимая, что там есть существенные проблемы, (например: самооценки, сверхценности, самооценка, субъективное управление) усиливая ее через разные упражнения, посредством гармонизации, реструктуризации, переосмысления, например, тренинг с консультативным сопровождением, развитие и саморазвитие личности женщин, используя различные техники, в т.ч. саморегуляции, самоуправления и саморазвития, будет изменяться чувство переживания их внутренней свободы в позитивном направлении. Соответственно, чем выше чувство переживания внутренней свободы женщин, тем позитивнее и гармоничнее содержание их Я-концепции.

Исследование проводилось на разноплановой выборке, которое проходило в Online-режиме. Участвовали женщины (замужние, не замужние, состоящие в гражданском браке): участницы проекта Smoothlifestyle Калуга, студентки «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», клиентки салона красоты «Sakta» г. Калуги, участницы конкурса красоты Mrs. World Russia, которые прошли тестирование по ссылке, сформированное в конструкторе тестов Online Test Pad.

Для исследования были подобраны следующие методики:

Для определения уровня внутренней свободы была использована методика - Тест для определения уровня внутренней свободы (модификация Г.В. Резапкиной методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд), направлен на диагностику субъективного восприятия личностью своей способности к автономии, самореализации и преодолению внешних и внутренних ограничений. Основные характеристики:

Цель: оценка уровня внутренней свободы через измерение таких аспектов, как: интернальность (склонность принимать ответственность за события жизни на себя); автономия (способность действовать независимо от внешних ожиданий и

стереотипов); самореализация (удовлетворенность возможностями реализации личностного потенциала); преодоление гендерных ограничений (освобождение от навязанных ролей и установок).

Для выявления уровня ясности представлений респондентов о самих себе, уровне сформированности убеждений и мотивов личности по отношению к самому себе использовалась методика: «Шкала ясности Я-концепции» (Self Concept Clarity Scale, SCCS) — методика, разработанная Дженифер Кэмпбелл с соавторами в 1996 году. Основные характеристики: Цель: измерение ясности Я-концепции — насколько индивид воспринимает свои убеждения, ценности и черты личности как определённые, непротиворечивые и устойчивые во времени.

Для изучения субъективных представлений испытуемого о себе, установок, определения самооценки использовалась методика: Q-сортировка — используемая в исследовательских целях психологии и социальных наук. Разработана психологом Уильямом Стефенсоном в Берлинском университете имени Гумбольдта и опубликована в 1953 году. Основные характеристики: Цель: анализ содержания Я-концепции (какие черты, ценности, установки человек считает наиболее значимыми для себя); выявление внутренних конфликтов (например, расхождение между «реальным Я» и «идеальным Я»).

Описательная статистика результатов исследования:

Основную часть исследования составляют женщины в достаточно зрелом и осознанном возрасте от 30 до 50 лет, что соответствует высоким показателям уровня свободы и ясности Я-концепции (понимания себя). Этот возрастной период характеризуется уверенностью в себе и творчеством. Я-концепция формируется в связи с самодетерминацией личности, стремление к актуализации является мотивирующим стимулом для развития Я-концепции. По этим критериям мы можем сделать вывод, что сильного влияния на исследуемые показатели они не оказывают.

Исследование проведено с использованием метода психологического тестирования, проводимое в Online-режиме по ссылке, сформированное в конструкторе тестов Online Test Pad. Обработка данных была произведена в программе IBM SPSS Statistics 23. Корреляционный анализ был проведен по критерию Спирмена, т.к. данные не распределены нормально т.е. нет нормального распределения, проверка нормальности проводилась по критерию Колмогорова-Смирнова и Шапиро-Уилка.

Таблица 1 – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена при расчете связи между уровнем внутренней свободы и компонентами Я-концепции

Показатели	Уровень внутр. свободы	Я-концепция						
		Завис.	Независ.	Общит.	Необщит.	Прин. борьбы	Избег. борьбы	Ясность Я-конц.
Среднее	26,6	11,8	8,23	13,4	6,61	7,47	12,5	32,0
Станд. отклон.	5,44	2,82	2,82	2,29	2,29	2,69	2,69	5,78
Мин. значение	15	4	2	7	2	2	4	16
Макс. значение	38	18	16	18	13	16	18	47

Результаты эмпирического исследования взаимосвязи между переживанием внутренней свободы женщин и компонентами их Я-концепции представлены в таблице 1.

Была обнаружена прямая взаимосвязь Уровня Свободы:

- наиболее сильная взаимосвязь Уровня свободы со степенью ясности Я-концепции $r \approx 0,6$
- также наблюдается немного ниже, но тоже хорошая взаимосвязь между Уровнем Свободы и шкалой Общительности по методике Q-сортировка (Уильям Стефенсон 1953 г.) $r \approx 0,3$

Уровень внутренней свободы:

Среднее значение: 26.6 (медиана = 26) при диапазоне от 15 до 38.

Разброс данных: Стандартное отклонение (5.44) указывает на умеренную вариативность. Большинство участниц демонстрируют средний уровень свободы, но есть случаи как крайне низких (15), так и высоких значений (38).

Результаты согласуются с выявленной ранее связью между свободой и ясностью Я-концепции. Средний уровень отражает наличие как ограничений (внешних или внутренних), так и ресурсов для их преодоления. Зависимость и независимость: Зависимость: Среднее = 11.8 (медиана = 12), диапазон 4–18. Независимость: Среднее = 8.23 (медиана = 8), диапазон 2–16. Разброс: Одинаковое стандартное отклонение (2.82) для обеих шкал. Более высокие показатели зависимости могут отражать влияние гендерных стереотипов (например, ориентация на мнение окружающих). Низкая независимость (8.23) коррелирует с данными Q-сортировки, где общительность, хоть и связанная со свободой, не компенсирует внутренние конфликты. Общительность и необщительность: Общительность: Среднее = 13.4 (медиана = 13.5), диапазон 7–18. Необщительность: Среднее = 6.61 (медиана = 6.5), диапазон 2–13. Разброс: Низкий (стандартное отклонение = 2.29), что указывает на консенсус в самооценках. Преобладание общительности подтверждает связь с внутренней свободой ($r \approx 0.3$). Возможно, социальная активность служит ресурсом для самореализации.

Однако низкие значения необщительности (6.61) не означают её отсутствия — часть женщин всё же испытывает трудности в коммуникации. Принятие борьбы и избегание борьбы: Принятие борьбы: Среднее = 7.47 (медиана = 7), диапазон 2–16. Избегание борьбы: Среднее = 12.5 (медиана = 13), диапазон 4–18. Разброс: Умеренный (стандартное отклонение = 2.69). Доминирование избегания борьбы (12.5) может указывать на стратегию сохранения эмоционального комфорта в ущерб отстаиванию своих интересов. Низкие показатели принятия борьбы (7.47) связаны с риском подавления автономии, что ограничивает внутреннюю свободу. Я-концепция: Среднее значение: 32.0 (медиана = 32) при диапазоне 16–47. Разброс данных: Стандартное отклонение (5.78) и широкий разброс (16–47) отражают разнообразие в самоописаниях: от крайне противоречивых до целостных. Высокие значения (ближе к 47) подтверждают связь с внутренней свободой ($r \approx 0.6$): женщины с ясной Я-концепцией лучше осознают свои границы и потребности. Низкие значения (16) сигнализируют о кризисах идентичности, что требует психологической поддержки. Ясность Я-концепции — ключевой фактор внутренней свободы. Её развитие может компенсировать склонность к зависимости и избеганию борьбы. Общительность поддерживает свободу, но не заменяет работу с глубинными установками. Избегание конфликтов преобладает над активным отстаиванием позиций, что ограничивает автономию.

Результаты подтверждают теоретические положения о взаимосвязи внутренней свободы, Я-концепции и социальных навыков, но требуют углублённого анализа причинно-следственных связей.

Представим эмпирические данные и результаты тренинга:

Анализ данных проводился до и после тренинга с применением непараметрических методов статистической обработки — критериев Уилкоксона и знаков (в программе SPSS Statistics 27), а также методами количественного анализа изменений (в Microsoft Office Excel).

Таблица 2 – Описательная статистика по показателям Шкалы ясности Я-концепции (адаптация В.В. Вдовенко, С.А. Щебетенко, Е.Б. Старовойтенко методики Дж. Кэмпбелла SCCS измерения ясности Я-концепции), Методики определения уровня внутренней свободы» (модифик)

Статистика парных выборок		Среднее	N	Средне-квадр. Откл.	Средне-квадр. ошиб. средн.	Шапиро-Уилк W	Шапиро-Уилк p
Пара 1	Ясность Я-конц. «До»	43,1	10	6,557	2,073	0.961	0.799
	Ясность Я-конц. «После»	45	10	6,394	2,022	0.951	0.678
Пара 2	Уровень внутр. свободы «До»	27,4	10	3,534	1,118	0.879	0.127
	Уровень внутренней свободы «После»	30	10	4,69	1,483	0.920	0.354
Пара 3	Зависимость «До»	11,7	10	2,406	0,761	0.985	0.986
	Зависимость «После»	12,2	10	2,658	0,841	0.964	0.828
Пара 4	Независимость «До»	8,3	10	2,406	0,761	0.985	0.986
	Независимость «После»	7,7	10	2,584	0,817	0.965	0.840
Пара 5	Общительность «До»	13,3	10	2,983	0,943	0.963	0.821
	Общительность «После»	13,8	10	3,36	1,062	0.923	0.381
Пара 6	Необщительность «До»	6,7	10	2,983	0,943	0.963	0.821
	Необщительность «После»	6,1	10	3,281	1,038	0.925	0.403
Пара 7	Принят. "борьбы" «До»	7,3	10	3,268	1,033	0.889	0.166
	Принят. "борьбы" «После»	7,2	10	2,658	0,841	0.904	0.244
Пара 8	Избеган. "борьбы" «До»	12,6	10	3,134	0,991	0.850	0.059
	Избеган. "борьбы" «После»	12,8	10	2,658	0,841	0.904	0.244

Анализ представленных данных (таблица 2) включает расчёт основных параметров описательной статистики (среднее значение, стандартное отклонение, стандартная ошибка среднего) и проверку соответствия распределения нормальному закону с использованием критерия Шапиро–Уилка. Все измерения выполнены на выборке из 10 человек. Средние значения по всем шкалам находятся в пределах ожидаемых диапазонов для соответствующих методик, что указывает на корректность процедуры проведения исследования и репрезентативность полученных данных. Стандартные отклонения не превышают допустимых величин для малой выборки ($n=10$), что говорит об относительно низкой

вариабельности индивидуальных различий внутри группы и позволяет говорить об однородности участников по большинству изучаемых переменных. Стандартная ошибка среднего также остаётся на приемлемом уровне, что свидетельствует о достаточной надёжности оценок средних значений. Для всех парных условий проведена проверка нормальности распределения с использованием критерия Шапиро–Уилка, уровень значимости принят как $p < 0,05$. Большинство переменных соответствуют нормальному распределению (однако показатель «Избегание "борьбы" «До»» демонстрирует пороговое значение, $p = 0,059$).

Таблица 3 – Результаты по критерию знаков между показателями Шкалы ясности Я-концепции (адаптация В.В. Вдовенко, С.А. Щебетенко, Е.Б. Старовойтенко методики Дж. Кэмпбелла SCCS измерения ясности Я-концепции), Методики определения уровня внутренней свободы

Сводка критерия знаков для связанных выборок	Я-концепция	Уровень внутренней свободы
Всего	10	10
Статистика критерия	6,000a	5,000a
Стандартная ошибка	1,581	1,414
Стандартизованная статистика критерия	0,316	0,354
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	0,752	0,724
Точная значимость (2-сторонний критерий)	0,754	0,727

*Примечание ^a 1 пар значений были связаны, ^b 2 пар значений были связаны

Для оценки динамики изменений психологических характеристик участников тренинга до и после его проведения были применены

непараметрические методы статистики: критерий Уилкоксона (Wilcoxon signed-rank test) и

критерий знаков (Sign test) (таблица 2 и таблица 3).

Критерий знаков (таблица 2), который фиксирует направление изменений без учёта их величины, не выявил значимых различий между замерами «до» и «после» тренинга. Для Я-концепции (асимптотическая значимость $p = 0.752$) и уровня внутренней свободы ($p = 0.724$)

количество случаев повышения и понижения показателей было примерно одинаковым, что свидетельствует об отсутствии чёткой направленной динамики. Точная значимость, рассчитанная для малой выборки, также не превышала пороговых уровней, что дополнительно подтверждает вывод о случайности или несистематичности изменений.

Таблица 4 – Результаты Т-критерий Уилкоксона между показателями Шкалы ясности Я-концепции (адаптация В.В. Вдовенко, С.А. Щебетенко, Е.Б. Старовойтенко методики Дж. Кэмпбелла SCCS измерения ясности Я-концепции), Методики определения уровня внутренней свободы» (модификация Г.В. Резапкиной методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд) и Методики «Q-сортировка» У. Стефансона до и после тренинга

Показатели «До»	Показатели «После»	Критерий	Стат.	P
Ясность Я-концепции «До»	Ясность Я-концепции «После»	Уилкоксон W	22.50	0.645
Уровень внутренней свободы «До»	Уровень внутренней свободы «После»	Уилкоксон W	7.50 ^b	0.156
Зависимость «До»	Зависимость «После»	Уилкоксон W	19.50 ^a	0.765
Независимость «До»	Независимость «После»	Уилкоксон W	32.00	0.681
Общительность «До»	Общительность «После»	Уилкоксон W	19.00 ^a	0.720
Необщительность «До»	Необщительность «После»	Уилкоксон W	27.00 ^a	0.632
Принятие "борьбы" «До»	Принятие "борьбы" «После»	Уилкоксон W	27.00	1.000
Избегание "борьбы" «До»	Избегание "борьбы" «После»	Уилкоксон W	28.00	1.000

*Примечание ^a 1 пар значений были связаны, ^b 2 пар значений были связаны

Анализ изменений по шкалам с использованием критерия Уилкоксона (таблица 3) демонстрирует, что ни одно из сравнений не достигло уровня статистической значимости при $p < 0.05$. По шкале «Ясность Я-концепции» ($T = 22.50$, $p = 0.645$) не выявлено значимых изменений между замерами «до» и «после». Это свидетельствует об отсутствии систематического смещения в уровне ясности Я-концепции под влиянием тренинговой программы. По шкале «Уровень внутренней свободы» ($T = 7.50$, $p = 0.156$) зафиксирована тенденция к улучшению, однако различие не достигло порога значимости. Таким образом, гипотезу о положительном влиянии тренинга на развитие ясности Я-концепции и внутренней автономии нельзя подтвердить с высокой степенью достоверности. «Зависимость» ($T = 19.50$, $p = 0.765$), «Независимость» ($T = 32.00$, $p = 0.681$), «Общительность» ($T = 19.00$, $p = 0.720$), «Необщительность» ($T = 27.00$, $p = 0.632$): ни по одной из этих шкал не зарегистрировано статистически значимых сдвигов, что указывает на относительную стабильность данных личностных характеристик в рамках проведённого тренинга. По шкалам «Принятие "борьбы"» ($T = 27.00$, $p = 1.000$) и «Избегание "борьбы"» ($T = 28.00$, $p = 1.000$) также выявлено отсутствие различий между замерами, что говорит об устойчивости данных показателей в условиях тренингового воздействия. Следует отметить, что во всех

случаях наблюдались различные степени связанности парных значений, которые учитываются в расчётах критерия Уилкоксона и могут снижать чувствительность теста. Однако даже с учётом этого, данные не демонстрируют выраженной динамики ни в одном направлении.

На основании проведённого анализа можно сделать следующие заключения. Статистически значимые изменения по всем измеряемым переменным не зафиксированы ни по критерию Уилкоксона, ни по критерию знаков. Некоторые показатели, такие как уровень внутренней свободы, продемонстрировали тенденцию к увеличению, но она не достигла уровня значимости, что может быть связано как с малой мощностью исследования, так и с индивидуальной вариативностью ответов участников. Показатели по Методике «Q-сортировка» У. Стефансона остались практически неизменными, что может говорить о достаточно устойчивом характере данных черт личности в условиях краткосрочного тренинга. Отсутствие статистически выраженной динамики может быть связано с краткосрочностью программы, индивидуальной вариативностью исходных установок, а также ограниченным объёмом выборки.

Помимо статистического анализа, был проведён количественный анализ изменений, позволяющий глубже понять индивидуальные различия и выявить возможные количественные

сдвиги, не отражённые в статистически значимых результатах. Представим описание изменений в структуре Я-концепции и личностных особенностях участников тренинга (N=10), основанное на индивидуальных результатах по следующим методикам: Шкала ясности Я-

концепции (адаптация В.В. Вдовенко и др.), Методика уровня внутренней свободы (модификация Г.В. Резапкиной) и Q-сортировка У. Стефансона. Анализ проводился до и после прохождения тренинговой программы.

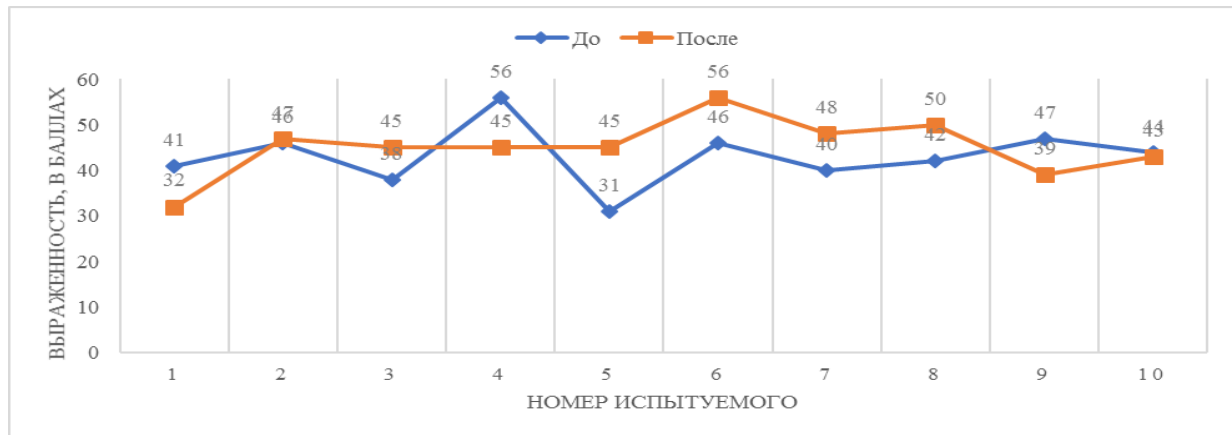


Рисунок 1 – Анализ динамики изменения шкалы ясности Я-концепции всех участников тренинга по показателю Шкалы ясности Я-концепции (адаптация В.В. Вдовенко, С.А. Щebetенко, Е.Б. Старовойтенко методики Дж. Кэмпбелла SCCS измерения ясности Я-концепции) по баллам всех участников

Анализ полученных данных показывает, что у большинства испытуемых (7 из 10 человек) после тренинга наблюдается повышение уровня ясности Я-концепции. Наиболее выраженное увеличение показателей отмечено у испытуемых №5 (+14 баллов), №6 (+10 баллов), №7 и №8 (+8 баллов). Это свидетельствует о значительном укреплении чёткости, согласованности и уверенности в представлениях о себе. Участники с возросшими показателями продемонстрировали развитие более целостного и устойчивого образа Я, снижение подверженности внешним влияниям и большую автономию самовосприятия. Вместе с тем у трёх испытуемых (№1, №4, №9) зафиксировано снижение показателей ясности Я-концепции, наиболее значительное снижение отмечено у испытуемого №4 (–11 баллов). Такая динамика может отражать актуализацию внутренней рефлексии, в краткосрочной перспективе это может проявляться как снижение уверенности в себе, блоки и сопротивление в процессе тренинга, однако впоследствии это может

выступать этапом переосмысления и последующей интеграции нового самопонимания. У двух испытуемых (№2 и №10) показатели остались практически неизменными (изменения в пределах ± 1 балла), что свидетельствует о сохранении прежнего уровня чёткости и согласованности Я-концепции. В целом, в группе наблюдается положительная динамика ясности Я-концепции, однако вариативность индивидуальных изменений подчёркивает необходимость учитывать изначальный уровень ясности Я-концепции и особенности личностной рефлексии участников при организации подобных интервенций. Данные выводы согласуются с результатами статистического анализа ($T = 22.50$, $p = 0.645$), который свидетельствует о том, что выявленные изменения носят скорее индивидуальный, нежели устойчивый групповой характер, и могут отражать особенности личностного восприятия и освоения содержания тренинга, а не являться результатом широкого, систематического воздействия.

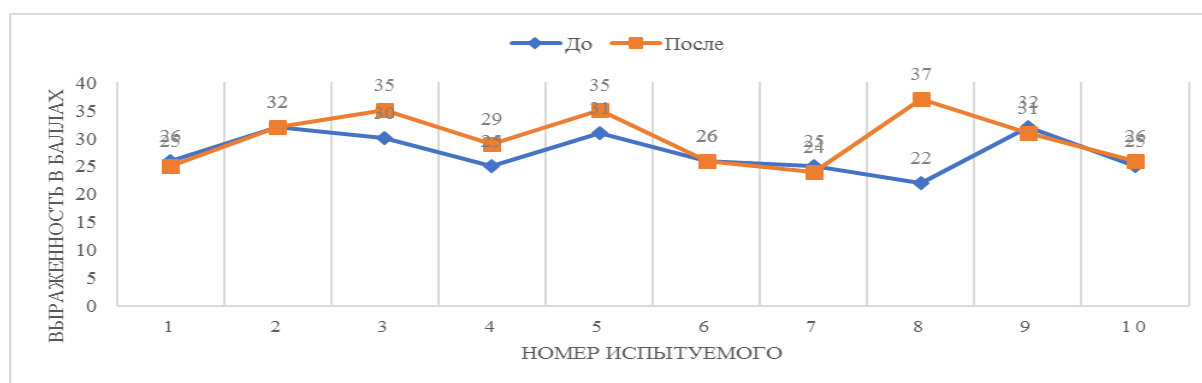


Рисунок 2 – Анализ динамики изменения уровня внутренней свободы всех участников тренинга по показателю Методики определения уровня внутренней свободы» (модификация Г.В. Резапкиной методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд) по баллам всех участников

Исходные данные по уровню внутренней свободы (рисунок 2) показывают, что у большинства участников (7 из 10) уровень внутренней свободы был оценён как высокий, у троих — как средний. После тренинга у одного участника (№4) уровень повысился с 25 до 29 (определён из категории «средний» в «высокий»); У двух других (№7 и №10) также произошло небольшое увеличение показателей. Однако у одного (№1) — снижение с 26 до 25 (соответственно, переход из «высокого» в «средний» уровень). Остальные участники показали стабильные или колеблющиеся значения, без чёткой направленности. Отдельные случаи свидетельствуют о возможном повышении внутренней автономии, однако в масштабах группы эти сдвиги остаются статистически недостоверными ($T = 7.50$, $p = 0.156$). Можно отметить,

что у половины участников уровень внутренней свободы сохранялся на высоком уровне уже до тренинга, что могло ограничивать потенциал для значительного изменения.

По шкале уровня внутренней свободы наблюдается позитивная динамика (рисунок 3). Доля участников с высоким уровнем внутренней свободы увеличилась с 60% до 80%. При этом количество людей с средним уровнем снизилось с 40% до 20%. Низкий уровень внутренней свободы не был зафиксирован ни у одного участника ни до, ни после тренинга, что свидетельствует об исходно высоком уровне субъективной автономии у всех испытуемых. Эти данные позволяют говорить о направленном положительном сдвиге в сторону усиления внутренней свободы у части участников.

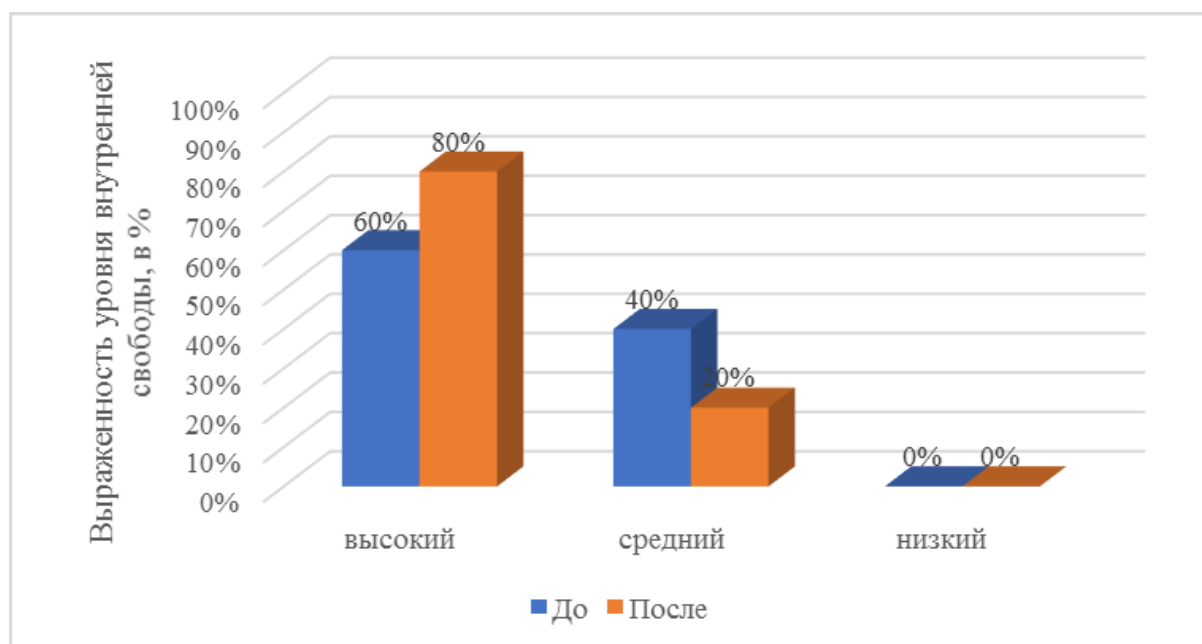


Рисунок 3 – Анализ динамики изменения уровня внутренней свободы всех участников тренинга по показателю Методики определения уровня внутренней свободы» (модификация Г.В. Резапкиной методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинд) по процентам

Так, количественно-процентный анализ дополняет статистические выводы по ясности Я-концепции и уровню внутренней свободы, предоставляя возможность рассмотреть индивидуальные и групповые тенденции, которые

могут быть использованы для уточнения целевых эффектов тренинга и корректировки его содержательной части в дальнейших исследованиях.

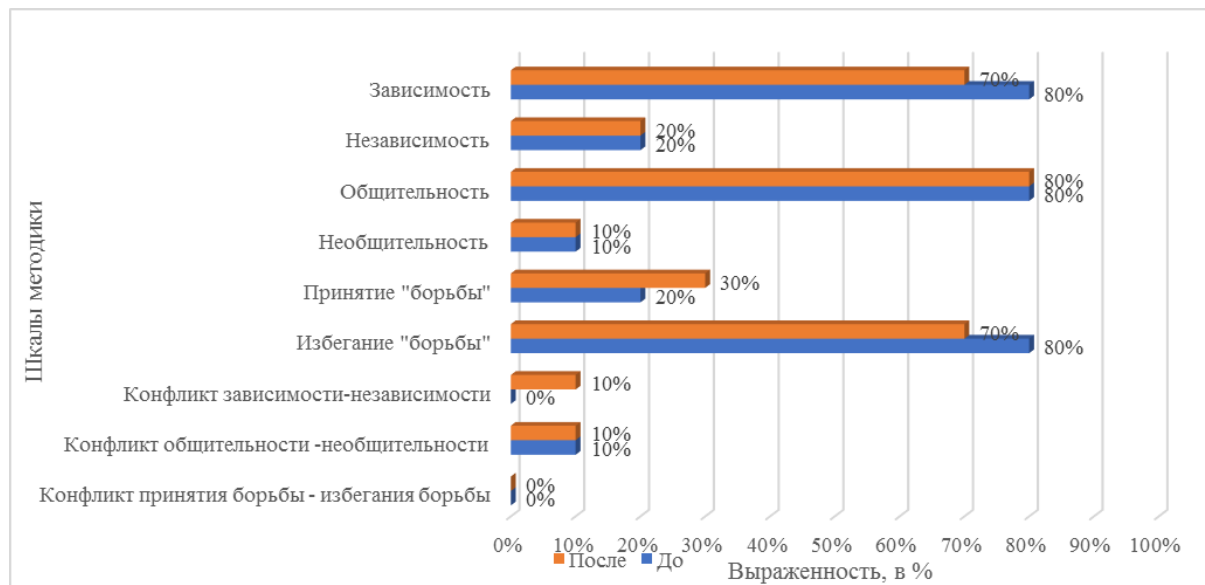


Рисунок 4 – Анализ динамики изменения групповых тенденций по Методике «Q-сортировка» У. Стефансона всех участников по процентам

На основании количественно-процентного анализа изменений по Методике «Q-сортировка» после прохождения тренинга (рисунок 4) можно сделать вывод, что большинство параметров остались стабильными или даже продемонстрировали тенденцию к усилению менее автономных и активных установок. Уровень зависимости увеличился с 70% до 80%, тогда как доля участников с выраженной независимостью осталась неизменной (20%), что может свидетельствовать о повышении ориентации на мнение окружающих и снижении уверенности в собственных позициях. По шкале общительность–необщительность изменений не зафиксировано: 80% участников по-прежнему демонстрируют преобладание общительности, а 10% — склонность к замкнутости. Важно отметить, что внутренний конфликт между этими тенденциями сохранился у 10% испытуемых, что говорит о неоднозначности социальной самооценки у части участников. Что касается отношения к борьбе, то наблюдалось усиление избегания борьбы (с 70% до 80%) при одновременном снижении числа тех, кто принимает борьбу (с 30% до 20%), что может указывать на увеличение склонности к избеганию конфликтов и компромиссам, но также потенциально — на снижение мотивации к достижению целей через напряжение.

Таким образом, тренинг продемонстрировал ограниченный эффект на большинство изучаемых параметров, однако некоторые тенденции могут быть использованы для дальнейшей корректировки программы, направленной на развитие ясности Я-концепции, внутренней свободы и конструктивного поведения в группе.

Подводя итоги, можем сделать вывод: Анализ данных проводился до и после тренингового воздействия с применением непараметрических методов статистической обработки — критериев Уилкоксона и знаков, а также качественного и количественного анализа изменений. Несмотря на отсутствие статистически значимых сдвигов по большинству измеряемых параметров, исследование имеет важную научную и практическую значимость.

Использование нескольких методик позволило получить многогранное представление о структуре Я-концепции, уровне внутренней свободы и поведенческих установках участников, что делает выводы более содержательными. Были выявлены некоторые направленные изменения, которые могут быть основой для дальнейших исследований. Также проведённый индивидуальный анализ позволил зафиксировать индивидуальные траектории развития психологических характеристик, что особенно ценно в контексте консультативной и тренинговой

практики. Вместе с тем, как и любое пилотное исследование, данная работа имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации полученных результатов. Ограничения включают ограниченный объём выборки (N=10), который снижает статистическую мощность и ограничивает возможности обобщения выводов; краткосрочность программы, которая могла быть недостаточной для формирования выраженных изменений в устойчивых чертах личности; гетерогенность группы по исходным показателям, что могло повлиять на разнонаправленность реакций на тренинговое воздействие; отсутствие контрольной группы, не позволяющее точно определить, какие изменения были вызваны именно тренингом, а какие — естественными колебаниями или эффектом ожидания.

Тем не менее, результаты данного исследования открывают несколько перспективных направлений для последующих работ. Прежде всего, это проведение аналогичного исследования с большей группой участников, что повысит надёжность выводов и точность оценки эффектов. Долгосрочный дизайн позволит изучить динамику психологических характеристик через определённый промежуток времени после

тренинга и может выявить более устойчивые изменения, возникающие с временной задержкой. Интеграция качественных методов — таких как интервью или фокус-группы — поможет глубже понять субъективный опыт участников и содержательные аспекты изменений, что сделает исследование более полным. Адаптация программы тренинга на основе выявленных тенденций позволит скорректировать содержание и акцентировать внимание на тех аспектах, где изменения были минимальны или противоположны ожидаемым. Также представляет интерес изучение медиаторов и модераторов изменений — анализ того, какие исходные характеристики участников способствуют или препятствуют изменению, что может помочь в создании индивидуализированных тренинговых программ.

Таким образом, несмотря на отсутствие статистически подтверждённых изменений, исследование представляет собой важный этап в изучении влияния тренинговых программ на личностное развитие. Полученные результаты могут служить основой для дальнейшей работы, направленной на совершенствование методов психологического сопровождения и развития личности.

Список литературы:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984.
3. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4. С. 376–385.
4. Вдовенко В.В., Щebetенко С.А., Старовойтенко Е.Б. Я в самопознании: русскоязычная версия Шкалы ясности Я-концепции // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 77. С. 7.
5. Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии // Логос. 1991. № 1. С. 12–21.
6. Женщины и мужчины России. 2019: Стат. сб. / Росстат. М., 2019. 208 с.
7. Климова Е.К., Помазина О.А. Психология успеха. Практикум по саморазвитию личности: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Калуга: Эйдос, 2022. 288 с.
8. Корсаненкова Ю.Б. Проблемы гендерного равенства в социально-обеспечительных отношениях // Социальное и пенсионное право. 2010. № 2. С. 10–12.
9. Кун, Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г.М. Андреевой и др. М., 1984. С. 180–187.
10. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 14–25.
11. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.
12. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2005. С. 48–50.
13. Слепко Г.Е. Одна из причин гендерного неравенства — естественные различия... 2014.

O.V. Senichkina, E.I. Gorbachova

RELATIONSHIP OF INNER FREEDOM EXPERIENCE AMONG WOMEN WITH THEIR DIFFERENT SELF-CONCEPT CONTENT

Abstract. This article provides a justification for the relationship between the experience of women's inner freedom and the different content of their Self-concept: diagnosis, training and effectiveness analysis. The purpose of the study: "To identify the nature of the relationship between the experience of inner freedom and the components of the Self-concept among women, the development and testing of training on the development and positive change of inner freedom feeling through the transformation of their Self-concept". Research methods: bibliographic, psychodiagnostic, formative. Methods of mathematical and statistical data processing: descriptive statistics, Spearman's rank correlation method, Wilcoxon's T-test method. Statistical data processing was carried out using the standard statistical software package IBM SPSS Statistics 23, IBM SPSS Statistics 27, as well as methods of quantitative analysis of changes in Microsoft Office Excel. New data have been obtained on the relationship between the level of inner freedom, the measure of expression in the Self-concept of sociability and the measure of stability of the Self-concept structure. The effectiveness of the training, based on the Self-concept development model (E.K. Klimova, O.A. Pomazina), has been proved when conducted in an online format. It has been established that with the consistent elaboration of the Self-concept components, its positivity increases, coupled with an increase in inner freedom level among women. The results obtained can serve as the basis for further work aimed at improving methods of psychological support and personality development.

Keywords: experiencing inner freedom, women's freedom, gender roles, Self-concept, self-awareness, self-development, self-determination, values, self-value, self-esteem.

References:

1. Ball G.O. Orientations of modern humanism (in social, educational, psychological spheres). Rivne: publisher Oleg Zen, 2007. 172 p.
2. Vasilyuk F.E. Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). M.: MSU publishing house, 1984.
3. Vygotsky L.S. Crisis of seven years // Coll. works: in 6 Vol. M.: Pedagogika, 1982. V. 4. P. 376-385.
4. Vdovenko V.V., Shchebetenko S.A., Starovoitenko E.B. I in self-knowledge: Russian-language version of Self-concept clarity scale. 2021. Vol. 14, № 77. P.7.
5. Husserl E. Phenomenology. Article in British encyclopedia // Logos. 1991. № 1. P. 12-21.
6. Women and men of Russia. 2019: Art. coll. / Rosstat. M., 2019, 208 p.
7. Klimova E.K., Pomazina O.A. Psychology of success. Workshop on personal self-development: educational and methodological guide. 2nd ed. Kaluga: Eidos, 2022. 288 p.
8. Korsanenkova Yu.B. Problems of gender equality in social providing relations // Social and pension law. 2010. № 2. P. 10-12.
9. Kuhn, McPartland T. Empirical studies of personality attitudes // Modern foreign Social Psychology: texts / ed. by G.M. Andreeva et al. M., 1984. P. 180-187.
10. Leontiev D.A. Psychology of freedom: on issue of personality self-determination // Psychological journal. 2000. V. 21. № 1. P. 14-25.
11. Nelson-Jones R. Theory and practice of consulting. SPb.: Peter, 2000.
12. Rezapkina G.V. Psychology and choice of profession: program of pre-professional training. M.: Genezis, 2005. P. 48-50.
13. Slepko G.E. One of reasons for gender inequality is natural differences. 2014.

Статья поступила в редакцию 22.06.2025 г.

О.М. Чернобельская, С.С. Даренских

ЛЮБОВНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМИ РОЛЕВЫМИ ПРИТЯЗАНИЯМИ И ОЖИДАНИЯМИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования проявления любовной зависимости у женщин в период ранней взрослости. Показана взаимосвязь ролевых притязаний и ожиданий и любовной зависимости у женщин. Рассмотрены основные теоретические подходы отечественных и зарубежных концепций аддиктивного поведения и ролевых моделей в зависимости от наличия или отсутствия романтических отношений. Методиками исследования выступили: для диагностики выраженности любовной зависимости «Тест на выявление любовной аддикции» (А.Ю. Егоров), для выявления уровня выраженности компонентов любовной зависимости «Опросник межличностной зависимости» (Interpersonal Dependency Inventory, IDI) (Р. Гиршфильда, адаптированный О.П. Макушиной) и Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой. Эмпирическое исследование показало, что женщины не зависимо от статуса отношений демонстрируют любовную зависимость, отражающуюся в навязчивой фиксации на объекте привязанности. Результаты показали, что низкая автономия и выраженная эмоциональная опора на партнёра коррелируют с более высоким уровнем любовной зависимости, а ролевые притязания показывают направление формирования аддиктивных паттернов. В заключении подчеркивается значимость профилактики любовной зависимости с учётом индивидуальных и ролевых особенностей.

Ключевые слова: любовная зависимость, межличностная зависимость, эмоциональная зависимость, аддиктивное поведение, ролевые ожидания, ролевые притязания, ранняя взрослость, женщины.

Введение. Исследования любовной зависимости в современной психологии определяется сохраняющейся значимостью романтических отношений, особенно для женщин, и её потенциальной связью с аддиктивным поведением. Трансформация социальных норм и гендерных ролей обуславливает необходимость изучения факторов, влияющих на формирование любовной зависимости в период ранней взрослости. Несмотря на значимость, проблематика исследования в области нехимических аддикций остается ограниченной [10]. Статистические данные свидетельствуют о высокой распространенности различных видов зависимостей, включая не достаточно изученную любовную аддикцию. В этой связи возрастает актуальность исследования ролевых ожиданий и притязаний в формировании любовной зависимости у женщин в период ранней взрослости, когда происходит становление личности и поведенческих паттернов. Изучение взаимосвязей между ролевыми факторами и склонности к любовной зависимости способствует пониманию механизмов аддиктивного поведения.

Обзор литературы. В последние годы научные исследования обращают проницательный взгляд на феномен любовной зависимости, сложного состояния, характеризующегося непреодолимым желанием возродить прошлые романтические отношения. Это состояние часто колеблется между чувством нежности и глубоким

эмоциональным истощением, иллюстрируя многогранную природу человеческой привязанности.

Современная литература показала, что отечественные и зарубежные исследователи по-разному понимают феномен любовной зависимости и его проблематику.

В отечественной психологии одним из ключевых деятелей науки является А.Е. Егоров, который утверждает, что суть аддиктивного поведения заключается в бегстве от реальности и улучшении психического состояния искусственными средствами [5]. Мнение исследователя представляет убедительную перспективу, сравнивая любовную зависимость с формой эскапизма, напоминающей химическую зависимость, которая в конечном итоге может оказаться пагубной не только для человека, испытывающего эти чувства, но и для его партнера. Более того, взаимодействие культурных стереотипов добавляет слой сложности к пониманию тонкой грани между здоровой привязанностью и аддиктивным поведением. Эти стереотипы могут затуманивать восприятие, затрудняя для людей распознавание того, когда их тоска по прошлым отношениям переходит на нездоровую территорию. В основе любовной зависимости лежит глубокое желание заполнить пустоту, образовавшуюся после утраты связи, что подчеркивает эмоциональную сложность, определяющую человеческие отношения.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева, рассматривают любовную зависимость как уход от реальности через фиксацию на любовном объекте, что замедляет личностный рост. В частности, они отмечали, что "любовь — это стеклянный сосуд, который нельзя держать слишком неуверенно или слишком сильно, иначе он разобьётся", подчеркивая хрупкость именно зависимых отношений [8]. Авторы объясняют любовную зависимость как глубокий побег от сложностей реальности, явление, которое в конечном итоге замедляет личностное развитие. Они подчеркнули деликатную природу зависимых отношений, проиллюстрировав, как такие связи, хотя и кажутся успокаивающими, могут помешать людям раскрыть свой полный потенциал и помешать пути к самопознанию и эмоциональной зрелости.

В работе И.Н. Хмарука сложный феномен любовной зависимости тщательно анализируется, выявляя несколько критических особенностей, характеризующих это состояние. Среди них — компульсивное поведение, иррациональные мотивы и сильные желания, все из которых могут глубоко повлиять на жизнь человека [13]. Последствия такой зависимости глубоки и приводят не только к десоциализации — когда человек отстраняется от социальных взаимодействий, — но и могут привести к значительному экономическому ущербу и саморазрушительным действиям, которые ставят под угрозу личное благополучие, поскольку чрезмерное вкладывание личностных ресурсов в эмоциональные поиски и неустанная погоня за любовью приводит к эмоциональному потрясению.

Исследования, проведенные О.А. Кондрашиной и В.В. Моисеевой, освещают тяжелое положение женщин в возрасте от 23 до 50 лет, борющихся с любовной зависимостью, выявляя взаимосвязь с повышенной тревожностью, психологической ригидностью и депрессией [7], тем самым подчеркивая острую необходимость в повышении осведомленности и вмешательстве в эту широко распространенную проблему.

В.В. Лукшина подчеркивает различия между любовью и влюблённостью, указывая на признаки аддиктивного поведения, такие как созависимость, низкая самооценка, нарушение личностных границ «созависимость — это такая концентрация на жизни другого человека, которая мешает удовлетворению собственных жизненно важных потребностей» [11].

В зарубежной психологии проблема любовной зависимости занимает важное место, этот феномен рассматривается как форма нехимической аддикции, обладающая рядом специфических черт и механизмов развития.

Важный вклад в теоретическое осмысление проблемы внёс О.Ф. Кернберг, который в рамках теории объектных отношений показал, что патологические любовные отношения во взрослом возрасте часто отражают неразрешённые конфликты эдипова комплекса и поиск утраченного объекта привязанности [6]. По мнению О.Ф. Кернберга, склонность идеализировать партнёра, подчинение его одобрению и готовность жертвовать собственными потребностями ради сохранения отношений формируют основу любовной зависимости. Эти механизмы препятствуют формированию зрелых, автономных отношений и поддерживают зависимость от внешней оценки.

Среди современных зарубежных исследователей А. Salani и соавторы, а также S. Sussman подчёркивают, что любовная зависимость часто связана с нарушениями эмоциональной регуляции, алекситимией, низкой самооценкой и стремлением компенсировать дефицит привязанности, возникший в детстве [18,19]. Соответственно, феномен любовной зависимости сопровождается циклом идеализации, разочарования и эмоционального «отката», что приводит к повторяющимся неадаптивным моделям поведения.

Нейробиологические и нейрофизиологические аспекты любовной зависимости также активно изучаются зарубежными авторами. Исследования М. Reynaud, X. Fisher и соавторы рассматривают романтическую любовь как естественную форму аддикции, указывая на вовлечение дофаминергических систем мозга, аналогичных тем, которые активируются при наркотической зависимости [16, 17]. Это подтверждает биологическую основу интенсивных эмоциональных переживаний и объясняет трудности отказа от объекта любовной зависимости.

Исследование G. Chiara и соавторов выявило нарушений когнитивных функций. Высокий уровень патологической любви связан с повышенной тревожностью и депрессией [15]. У людей с высокой зависимостью чаще наблюдались нарушения памяти и внимания, особенно в профессиональной сфере. Мужчины оказались более уязвимыми к любовной зависимости, а устойчивость к ней — важным предиктором.

Современные исследования показывают, что ролевые ожидания и притязания являются ключевыми регуляторами динамики романтических и семейных отношений, особенно среди молодёжи, акцентируя внимание на их влияние на личностное развитие и социальную адаптацию. А.Н. Волкова, А.И. Овчинникова, А.С. Кубекова и соавторы отмечают, что под ролевыми ожиданиями понимается готовность передать

выполнение определённых функций партнёру, в то время как ролевые притязания отражают личную готовность взять на себя определённые роли и обязанности в отношениях [2,12,9]. Соответственно, согласованность способствует гармонизации взаимодействия, а несоответствие — формированию конфликтов, снижению удовлетворённости и повышению риска аддитивных форм поведения.

Стоит отметить, что представления о будущем партнере возникают у девочек довольно рано (уже в 10-летнем возрасте). Причем, в большинстве случаев образ будущего партнёра больше похож на близких друзей [4]. Более того, образ идеального партнера у женщин «формируется под воздействием многих факторов в ее жизни, в частности таких, как «особенности семейной ситуации (состав семьи и особенности взаимоотношений ее членов друг с другом), специфики отношений с близкими в ее жизни мужчинами: отцом и братом, ценностные ориентиры девушек, их ролевые ожидания и притязания в браке» [1].

Возникновение любовной зависимости обусловлено отсутствием внутренней уверенности и потребности в поддержке извне. Женщины, сталкиваясь с нехваткой эмоциональной поддержки и разочарованием в собственной идентичности, ищут компенсацию в отношениях, превращая их в основной источник удовлетворения. Однако отсутствие понимания и согласия в паре углубляет разрыв между потребностями и возможностями, усиливая чувство зависимости [3].

Важно отметить, что современное общество претерпевает значительные изменения, отражающиеся в новых формах организации семьи и брака. С одной стороны молодежь, находясь под влиянием родительских установок, адаптирует динамические модели семейных отношений, одновременно привнося собственный опыт. С другой, исследования показывают, что современные молодые люди отличаются иными ценностями и взглядами на отношения по сравнению с предыдущими поколениями, что способствует модернизации института семьи. Такие перемены оказывают прямое воздействие на процесс выбора партнера и построения отношений, повышая риски нарушения баланса ролей и появления любовной зависимости.

Большое внимание уделено изучению семейных пар, находящихся в брачных отношениях, где выявлены существенные различия в ролевых ожиданиях и притязаниях мужчин и женщин. При этом, что расхождения между ролевыми ожиданиями и притязаниями в период ранней взрослости на этапе романтических

отношений, остаются недостаточно изученными, что подчеркивает значимость данной темы.

Исследования межполовых различий в восприятии мужских и женских семейных ролей демонстрируют устойчивые паттерны, влияющие на формирование любовной зависимости. С.А. Юнель выявила диссонанс между ролевыми ожиданиями женщин и реальными условиями отношений, что провоцирует стремление к стабильности даже при неудовлетворённости. Эмпирические данные подтверждают: недостаток эмоциональной поддержки и неуверенность в материнской роли активизируют поиск внешней компенсации, усиливая аддитивные проявления [14].

Результаты обобщения исследований и теоретических подходов показывают, что, несмотря на эволюцию социальных институтов, базовые механизмы формирования любовной зависимости остаются связанными с гендерно обусловленными когнитивными схемами. Любовная зависимость у женщин развивается под влиянием комплекса факторов: индивидуальных особенностей личности; стилей привязанности; под влиянием гендерной асимметрии в ролевых ожиданиях сохраняет свою актуальность, выступая фактором риска формирования зависимых моделей поведения у женщин; эмоциональной регуляции и социальных ожиданий. Ролевые ожидания и притязания выступают одним из ключевых факторов, определяющих характер и динамику романтических отношений, а также степень выраженности аддитивного поведения.

Методы исследования. Эмпирическими методами исследования выступили: анкетирование, «Тест на выявление любовной аддикции» (А.Ю. Егоров), применяемый для диагностики выраженности любовной зависимости у женщин, тест «Опросник межличностной зависимости» (Interpersonal Dependency Inventory, IDI) (Р. Гиршфильд, в адаптации О.П. Макушиной), направленный на изучение и исследование зависимости в межличностных отношениях, включающей в себя аспект романтической привязанности, эмоциональной зависимости, а также зависимости в отношениях между детьми и родителями. В исследовании применялся, в том числе, и тест «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А.Н. Волкова). Методика применялась с целью выявления представлений женщин об ожиданиях и притязаниях в разных сферах (сексуальная сфера, родительские обязанности, хозяйственно-бытовая сфера, личностная общность между супругами, профессиональные интересы, моральная и эмоциональная поддержка).

Обработка результатов включала в себя количественный и качественный анализ

полученных данных. Статистический анализ проводился с применением программы Jamovi, использовались U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ Спирмена.

В исследовании приняли участие 34 респондентки в возрасте 20-22 лет, из них 17 девушек, на момент исследования состоящих в романтических отношениях (m_1), и 17 девушек, не состоящих в отношениях (m_2). Исследование проводилось в сети интернет с применением платформы «Google Forms» как средства сбора данных.

Результаты и дискуссия

По результатам U-критерия Манна — Уитни значимых различий по методике А. Ю. Егорова в группах респонденток не выявлено ($m_1 = 13,3$; $m_2 = 12,9$, при $p = 0,863$). Обе группы демонстрируют высокие показатели, отражающие навязчивую фиксацию на объекте привязанности с иррациональными ожиданиями и сниженной критичностью к собственному эмоциональному состоянию. Результаты указывают на выраженную склонность к любовной зависимости, характеризующейся непропорционально большим количеством времени и внимания, уделяемых объекту привязанности, навязчивыми мыслями и нереалистичными ожиданиями.

По результатам U-критерия Манна — Уитни по методике Р. Гиршфильда были выявлены достоверные различия между женщинами, состоящими и не состоящими в отношениях, только по шкале стремления к автономии ($m_1 = 28,5$; $m_2 = 33,5$, при $p = 0,034$). Женщины, состоящие в отношениях, демонстрируют более низкие значения по этой шкале, что указывает на их меньшую склонность к самодостаточности. Для них характерно избегание длительных межличностных связей, предпочтение дистанцирования и одиночества. Результаты отражают возможную связь с их большей ориентацией на партнёра и снижением потребности в самостоятельных решениях. По остальным шкалам методики статистически значимых различий выявлено не было.

При этом обе группы обладают средними показателями общей зависимости ($m_1 = 51,3$; $m_2 = 43$, при $p = 0,916$) и эмоциональной опоры ($m_1 = 34,3$; $m_2 = 33,9$ при $p = 0,833$), а также высокими значениями неуверенности в себе ($m_1 = 45,5$; $m_2 = 42,5$ при $p = 0,493$), что согласно статистической незначимости различий по другим шкалам ($p > 0,05$) указывает на сходный уровень внутреннего дискомфорта вне зависимости от статуса отношений. Результаты указывают, что неуверенность в себе может приводить к выбору подчинённой роли в отношениях, готовности идти на компромиссы, сомнениям в собственной правоте

и страху негативной оценки со стороны окружающих.

Статистические расчеты, по методике «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) выполненные методом непараметрического критерия Манна-Уитни, позволили выявить ряд значимых закономерностей относительно особенностей ролевого восприятия и требований в межполовых взаимодействиях.

Достоверные различия между группами респонденток выявлены по шкалам методики внешняя социальная активность ($p = 0,027$) и притязания внешней социальной активности ($p = 0,019$). Женщины, не состоящие в отношениях, демонстрируют более высокие показатели по этим шкалам, что свидетельствует о повышенной ориентации на социальное взаимодействие вне семейного круга ($m = 6,53$) и выраженном стремлении к реализации социальных ролей ($m = 8,06$). В то же время женщины, состоящие в отношениях, характеризуются более умеренными значениями, что может отражать перераспределение акцентов в социальной активности в пользу внутрисемейных отношений.

Респондентки демонстрируют средние показатели по шкалам сексуальных отношений ($m_1 = 3,94$; $m_2 = 4,06$), что отражает умеренную значимость интимной сферы в их межличностных взаимодействиях. Показатели по хозяйственно-бытовым функциям ($m_1 = 5,59$; $m_2 = 5,65$) и хозяйственно-бытовым притязаниям ($m_1 = 4,71$; $m_2 = 5,00$) свидетельствуют о реалистичном и сбалансированном распределении бытовых обязанностей и умеренных требованиях к партнёру в этой сфере. Более высокие значения по хозяйственно-бытовым ожиданиям ($m_1 = 6,47$; $m_2 = 6,29$) указывают на значимость участия партнёра в решении бытовых вопросов и ответственность в семейной жизни. Средние показатели по родительским обязанностям ($m_1 = 5,44$; $m_2 = 5,44$) отражают умеренную значимость воспитательных функций, а относительно низкие значения по притязаниям на родительские обязательства ($m_1 = 3,71$; $m_2 = 4,06$) могут свидетельствовать о склонности делегировать или перераспределять родительские роли. В целом, результаты указывают на адекватное формирование у респонденток реалистичных и сбалансированных представлений о распределении интимных, бытовых и родительских функций в межличностных отношениях.

Женщины обеих групп характеризуются высокими показателями по шкале эмоционально-психотерапевтической функции ($m_1 = 7,18$; $m_2 = 7,44$), что свидетельствует о выраженной потребности в эмоциональной поддержке и создании психологического комфорта в

межличностных отношениях. Высокие значения по шкале ожиданий эмоционально-психотерапевтической функции ($m_1=8,12$; $m_2=7,94$) указывают на значимые требования к партнёру в обеспечении моральной поддержки и эмоционального взаимопонимания. Повышенные показатели по шкале притязаний внешней социальной активности ($m_1=6,65$; $m_2=8,06$) отражают стремление к активной социальной реализации и профессиональной самореализации, что может свидетельствовать о важности внебрачных сфер жизни для формирования идентичности и удовлетворения личностных потребностей. Таким образом, данные результаты подчеркивают ключевую роль эмоциональной поддержки в межличностных отношениях и указывают на значимую ориентацию женщин, на социальную активность вне семьи.

По шкалам ожиданий выявлены достоверные различия в отношении взаимной моральной и эмоциональной поддержки между партнёрами ($m_1=8,12$; $m_2=7,94$ при $p=0,371$). Женщины, не состоящие в отношениях, придают этому аспекту большее значение, что указывает на их потребность в устойчивой эмоциональной поддержке и взаимопонимании в будущих отношениях. В то же время женщины, состоящие в отношениях, демонстрируют более сбалансированные ожидания, что может свидетельствовать о реализации или корректировке данных ожиданий в текущих партнёрских отношениях.

Анализ шкал притязаний показал, что женщины, не состоящие в отношениях, предъявляют более высокие требования к внешней социальной активности партнёра ($m_1=5,76$; $m_2=6,53$), что отражает их стремление к активному участию партнёра в социально значимых сферах. В противоположность этому, женщины, состоящие в отношениях, предъявляют более умеренные притязания, что может быть обусловлено адаптацией к реальному поведению партнёра и перераспределением ролей внутри отношений.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наличие или отсутствие романтических отношений существенно меняет ролевые ожидания и притязания женщин. Женщины, не состоящие в отношениях, демонстрируют более выраженную ориентацию на внешнюю социальную активность и эмоциональную поддержку, что отражает их потребность в построении устойчивых межличностных связей. Напротив, женщины, состоящие в отношениях, характеризуются более сбалансированными ролевыми установками, что может свидетельствовать о процессе адаптации и реализации ожиданий в партнёрстве.

По результатам корреляционного анализа с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена между шкалами методик межличностной зависимости IDI; ролевых ожиданий и притязаний РОП; опросник любовной зависимости Егорова были выявлены следующие связи в группе женщин, состоящих в отношениях.

Корреляционный анализ показал, что у женщин, состоящих в отношениях, шкала любовной зависимости имеет высокую положительную связь с общей межличностной зависимостью ($r=0,774$; $p<0,001$), и эмоциональной опорой ($r=0,685$; $p=0,002$), а также сильную отрицательную корреляцию с внешней социальной активностью ($r=-0,528$; $p=0,029$) и эмоционально-психотерапевтической функцией ($r=-0,627$; $p=0,007$). Это свидетельствует о том, что склонность к любовной зависимости сопровождается повышенной потребностью в опеке и зависимости от внешней оценки, тогда как женщины с низкой любовной зависимостью проявляют ориентацию на взаимную поддержку и роль семейного «психотерапевта». Кроме того, низкие показатели межличностной зависимости связаны с высокой готовностью оказывать эмоциональную и моральную поддержку партнёру, что отражает стремление к взаимной опоре в отношениях. Наконец, уверенность в себе у женщин коррелирует с выраженной заботой о домашнем очаге и активной родительской позицией, а также с ориентацией на эмоциональное лидерство в семье. Таким образом, межличностные зависимости и самооценка существенно влияют на динамику эмоциональных и ролевых функций в романтических отношениях.

Корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена выявил следующие связи между шкалами методики межличностной зависимости IDI; опросника ролевых ожиданий и притязаний РОП; опросника любовной зависимости Егорова у группы женщин, не состоящих в отношениях.

У женщин, не состоящих в отношениях, показал, что шкала любовной зависимости тесно связана с общей межличностной зависимостью ($r=0,696$; $p=0,002$), потребностью в эмоциональной опоре ($r=0,74$; $p<0,001$) и уровнем неуверенности в себе ($r=0,571$; $p=0,017$), что свидетельствует о склонности к повышенной зависимости, потребности в поддержке и низкой самостоятельности. Высокие показатели неуверенности в себе отрицательно коррелируют с важностью хозяйственно-бытовых функций ($r=-0,488$; $p=0,047$), шкалой их притязаний ($r=-0,571$; $p=0,017$) и со шкалой родительских обязанностей ($r=-0,496$; $p=0,043$) и активного участия в ведении

домашнего хозяйства, что указывает на то, что уверенные женщины придают больше значения семейной организации и воспитанию детей. В целом, результаты подтверждают, что женщины без отношений, склонные к любовной зависимости, характеризуются высокой зависимостью и низкой самостоятельностью, в то время как уверенность в себе способствует активной семейной позиции и самостоятельному ведению домашнего хозяйства.

Корреляционный анализ выявил ряд статистически значимых связей между используемыми методиками. Установлено, что склонность к любовной зависимости у женщин, состоящих в отношениях, положительно коррелирует с выраженной межличностной зависимостью, необходимостью эмоциональной поддержки и повышенной социальной активностью. Это подтверждает ведущую роль партнера как основного источника позитивных переживаний и чувства принадлежности обществу. Напротив, женщины с низким уровнем склонности к любовной зависимости демонстрируют высокую степень независимости, уверенное поведение и ориентированность на создание комфортных внутрисемейных условий, что отражает адекватную самооценку и развитую личную ответственность. У одиноких женщин связь любовной зависимости обнаружилась с низкой самооценкой, слабым чувством безопасности и интенсивной потребностью в эмоциональной опоре. Подобные признаки указывают на затруднения в развитии самостоятельной идентичности и сильную зависимость от внешнего одобрения.

Заключение. Проведённое исследование направлено на изучение взаимосвязи между ролевыми ожиданиями, притязаниями и характеристиками любовной зависимости у женщин в период ранней взрослости. В ходе работы были решены поставленные задачи, включая теоретический анализ проблемы, подбор и апробацию психодиагностического инструментария, проведение эмпирического исследования и статистическую обработку данных.

Подтверждение гипотез о связи стремления к автономии и межличностной зависимости, а также о связи эмоциональной опоры на других и любовной зависимости обусловлено следующими факторами:

1. Низкое стремление к автономии: женщины, не стремящиеся к самостоятельности и независимости, чаще склонны искать внешнюю опору в лице партнёра. Это приводит к формированию зависимых отношений, в которых собственная идентичность и самооценка определяются одобрением и поддержкой партнёра.

2. Чрезмерная эмоциональная зависимость от других: чрезмерная ориентация на чувства и потребности других людей, особенно партнёра, приводит к пренебрежению собственными потребностями и интересами. Это создаёт дисбаланс в отношениях и делает женщину более уязвимой для эмоциональной манипуляции и зависимости.

3. По результатам диагностики с помощью методики «Любовная зависимость» (А.Ю. Егоров) не было выявлено значимых различий между группами (состоящими/не состоящими в отношениях) по общему уровню любовной зависимости. Это указывает на то, что принадлежность к какой-либо из этих групп сама по себе не является определяющим фактором в развитии любовной зависимости.

4. Шкала ожиданий показала, что женщины, не состоящие в отношениях, демонстрируют высокие ожидания в отношении внешней социальной активности, что свидетельствует о стремлении к активной общественной роли и общности интересов с потенциальным партнёром. В то время как женщины в отношениях имеют более низкие показатели по этой шкале, что указывает на меньшую ориентацию на социальную активность. Обе группы показывают высокие оценки по эмоционально-психотерапевтической функции, что подчеркивает важность эмоциональной поддержки и психологической стабилизации в отношениях.

5. Шкала притязаний: женщины без отношений предъявляют более высокие притязания к внешней социальной активности, что отражает их желание занимать активную роль в обществе и иметь серьезные профессиональные интересы. В противоположность этому, женщины в отношениях демонстрируют более низкие показатели по этим притязаниям, что свидетельствует о меньшей потребности в социальной активности и более высокой ориентации на семейные функции.

6. У женщин, состоящих в отношениях, склонность к любовной зависимости, положительно коррелирует с зависимостью от других людей, потребностью в эмоциональной поддержке и социальной активности. Они склонны брать на себя роль «семейного психолога», нуждаются в заботе и защите, зависят от мнения окружающих. Женщины с низкой склонностью к любовной зависимости стремятся быть эмоциональной опорой для партнёра, уверены в себе и ориентированы на создание семейного уюта.

7. У женщин, не состоящих в отношениях, склонность к любовной зависимости связана с неуверенностью в себе, потребностью в

эмоциональной поддержке и зависимостью от других. Они ориентированы на общественное мнение и нуждаются в поддержке, но не стремятся поддерживать домашний уют. Существует тенденция ожидать, что потенциальный партнёр будет активно заниматься бытовыми вопросами.

Таким образом, полученные результаты подтверждают теоретические представления о любовной зависимости как о сложном феномене,

обусловленном взаимодействием личностных особенностей, ролевых установок и социально-культурных факторов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ профилактики и коррекции любовной зависимости, направленных на формирование здоровых ролевых установок, развитие самостоятельности и укрепление эмоциональной саморегуляции у женщин.

Список литературы:

1. Биктагирова, М. Ф. Теоретический обзор проблемы любовной аддикции юношей и девушек в период ранней зрелости / М. Ф. Биктагирова // Пермский период: сб. мат. VIII Междунар. науч.-спорт. фест. курсантов и студ. образоват. орг. : в 3 т. — Пермь, 2021. — Т. II. — С. 133–135.
2. Волкова, А. Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Волкова. — Л., 1979. — 17 с.
3. Горноста́й, П. П. Жизненные притязания личности: драматургическая модель / П. П. Горноста́й // Научные исследования в области социальной и политической психологии. — 2004. — № 11. — С. 31–40.
4. Грехова, Е. А. Предикторы любовной зависимости у молодежи / Е. А. Грехова, Е. А. Пичугина // Неделя круглых столов : сб. ст. участ. межвуз. науч.-практ. конф., Москва, 30 мая—2 июня 2022 г. — Москва : Рос. экон. ун-т им. Г. В. Плеханова, 2022. — С. 98–101.
5. Егоров, А. Ю. Любовные аддикции / А. Ю. Егоров // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. — 2015. — № 2. — С. 64–81.
6. Кернберг, О. Отношения любви: норма и патология / О. Кернберг ; пер. М. Георгиевой. — М. : Класс, 2000. — 256 с. — (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 76).
7. Кондрашихина, О. А. Предикторы любовных аддикций у женщин: возрастной аспект / О. А. Кондрашихина, В. В. Моисеева // Горизонты образования. — 2014. — Т. 42, № 2. — С. 46–53.
8. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — Новосибирск : Олсиб, 2001. — 251 с.
9. Кубекова, А. С. Особенности ролевых ожиданий супругов и их удовлетворенность браком / А. С. Кубекова, М. А. Сергеева, Л. Ф. Фурси // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11, № 3А. — С. 191–199.
10. Кыштымова, И. М. Любовь в системе социально значимых ценностей студенческой молодежи / И. М. Кыштымова, В. В. Макаревич // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. — 2020. — № 31. — С. 66–80.
11. Лукшина, В. В. Самое главное — не задуть любимого в собственных объятиях / В. В. Лукшина, В. Д. Москаленко // Вестник Московской международной академии. — 2021. — № 1. — С. 122–127.
12. Овчинникова, А. И. Особенности ролевых ожиданий и притязаний в браке у людей разного возраста / А. И. Овчинникова, М. Ю. Шабалиевский // Молодой ученый. — 2023. — № 21 (468). — С. 499–500. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/468/103344/>. — Дата обращения: 29.04.2025.
13. Хмарук, И. Н. Патологическая любовь как форма зависимого поведения / И. Н. Хмарук // Материалы докладов на всероссийской научной конференции памяти акад. В. М. Бехтерева (Казань, 29–30 сент. 2005 г.). — Казань : Центр инновац. технол., 2005. — Вып. 3. — Т. 2. — С. 316–321.
14. Юнель, С. А. Идеальный образ будущей семьи у юношей и девушек студенческого возраста / С. А. Юнель // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 6.
15. Chiara, G. Psychological and Cognitive Complaints in Individuals With Love Addiction / G. Chiara et al. // Journal of Affective Disorders Reports. — 2024. — № 16. — P. 110–116.
16. Fisher, H.E. Intense, passionate, romantic love: a natural addiction? how the fields that investigate romance and substance abuse can inform each other / H.E. Fisher et al. // Frontiers in Psychology. — 2016. — Vol. 7. 7. Article ID 687. — DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00687.
17. Reynaud, M. L'addiction amoureuse existe-t-elle? / M. Reynaud // Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique. — 2010. — Vol. 168. — P. 516–523.

18. Salani, A. Love addiction, emotional dysregulation and attachment bonds: a systematic review / A. Salani et al. // J. Sex Marital Ther. — 2022. — Vol. 48, no. 1. — P. 5–21.
19. Sussman, S. Love Addiction: Definition, Etiology, Treatment / S. Sussman // Sexual Addiction & Compulsivity. — 2010. — Vol. 17, no. 1. — P. 31–45.

O.M. Chernobelskaya, S.S. Darenskikh
LOVE ADDICTION AMONG WOMEN WITH DIFFERENT ROLE CLAIMS AND EXPECTATIONS

Abstract. The article presents the results of a study on the manifestation of love addiction among women in early adulthood. It shows the relationship between role aspirations and expectations and love addiction among women. The main theoretical approaches of domestic and foreign concepts of addictive behavior and role models depending on the presence or absence of romantic relationships are considered. The research methods used were: the “Test for detection of love addiction” (A.Yu. Egorov) to diagnose the severity of love addiction, and Interpersonal dependency inventory (IDI) (R. Hirschfeld, adapted by O.P. Maksushina) and Methodology “Role expectations and claims in marriage” by A.N. Volkova. The empirical study showed that women, regardless the status of their relationship, demonstrate love addiction, reflected in an obsessive fixation on the object of their affection. The results showed that low autonomy and pronounced emotional dependence on a partner correlate with a higher level of love addiction, while role claims indicate the direction of the formation of addictive patterns. The conclusion emphasizes the importance of preventing love addiction, taking into account individual and role characteristics.

Keywords: love addiction, interpersonal dependence, emotional dependence, addictive behavior, role expectations, role claims, early adulthood, women.

References:

1. Biktagirova, M.F. Theoretical review of love addiction problem among boys and girls during early adulthood / M.F. Biktagirova // Permian period: collection of mat. VIII International scientific- sport. fest. cadets and students. educational organization: in 3 vol. - Perm, 2021. – Vol. II. - P. 133-135.
2. Volkova, A.N. Socio-psychological factors of marital compatibility: abstract diss. ... Cand Psychol. Sciences / A.N. Volkova. - L., 1979, 17 p.
3. Gornostay, P.P. Vital claims of personality: dramatic model / P.P. Gornostay // Scientific research in field of Social and Political Psychology. — 2004. — № 11 - P. 31-40.
4. Grekhova, E.A. Predictors of love addiction among young people / E.A. Grekhova, E.A. Pichugina // Week of round tables: coll. art. particip. inter-university. scientific-practical conference, Moscow, May 30—June 2, 2022 - Moscow: Russian Economy university named after G.V. Plekhanov, 2022. - P. 98-101.
5. Egorov, A.Yu. Love addictions / A.Yu. Egorov // Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia. — 2015. — № 2. - P. 64-81.
6. Kernberg, O. Love relations: norm and pathology / O. Kernberg; translated by M. Georgieva. - M.: Klass, 2000. - 256 p. - (Library of Psychology and Psychotherapy; issue 76).
7. Kondrashikhina, O.A. Predictors of love addictions among women: age aspect / O.A. Kondrashikhina, V.V. Moiseeva // Horizons of education. — 2014. — V. 42, № 2. - P. 46-53.
8. Korolenko, Ts.P. Psychosocial addiction / Ts.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. Novosibirsk: Olsib, 2001. 251 p.
9. Kubeikova, A.S. Features of spouses' role expectations and their satisfaction with marriage / A.S. Kubeikova, M.A. Sergeeva, L.F. Fursi // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. — 2022. — V. 11, № 3A. - P. 191-199.
10. Kyshtymova, I.M. Love in system of socially significant values of student youth / I.M. Kyshtymova, V.V. Makarevich // Proceedings of Irkutsk State University. Series: Psychology. — 2020. — № 31. - P. 66-80.
11. Lukshina, V.V. Most important thing is not to strangle your loved one in your own hugs / V.V. Lukshina, V.D. Moskalenko // Bulletin of Moscow International Academy. — 2021. — № 1. - P. 122-127.
12. Ovchinnikova, A.I. Features of role expectations and claims in marriage among people of different ages / A.I. Ovchinnikova, M.Yu. Shablievsky // Young scientist. — 2023. — № 21 (468). - P. 499-500. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/468/103344/>. - Date of application: 29.04.2025.

13. Khmaruk, I.N. Pathological love as form of dependent behavior / I.N. Khmaruk // Materials of reports at All-Russian scientific conference in memory of Academician V.M. Bekhterev (Kazan, September 29-30, 2005). Kazan: Innovation technol. centre, 2005. - Issue 3. - V. 2. - P. 316-321.
14. Yunel, S.A. Ideal image of future family among boys and girls of student age / S.A. Yunel // World of science. Pedagogy and Psychology. - 2023. - V. 11, № 6.
15. Chiara, G. Psychological and Cognitive Complaints in Individuals With Love Addiction / G. Chiara et al. // Journal of Affective Disorders Reports. - 2024. - № 16. - P. 110-116.
16. Fisher, H.E. Intense, passionate, romantic love: a natural addiction? how the fields that investigate romance and substance abuse can inform each other / H.E. Fisher et al. // Frontiers in Psychology. - 2016. - Vol. 7. Article ID 687. - DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00687.
17. Reynaud, M. L'addiction amoureuse existe-t-elle? / M. Reynaud // Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique. - 2010. - Vol. 168. - P. 516-523.
18. Salani, A. Love addiction, emotional dysregulation and attachment bonds: a systematic review / A. Salani et al. // J. Sex Marital Ther. - 2022. - Vol. 48, no. 1. - P. 5-21.
19. Sussman, S. Love Addiction: Definition, Etiology, Treatment / S. Sussman // Sexual Addiction & Compulsivity. - 2010. - Vol. 17, no. 1. - P. 31-45.

Статья поступила в редакцию 18.07.2025 г.

К.В. Кабанов, О.А. Сафронова
МЕТАЛОКУС И ЛОКУС КОНТРОЛЯ
В КОНТЕКСТЕ ЗРЕЛОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ:
ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
И АПРОБАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на преодоление ограничений классической дихотомической модели локуса контроля Дж. Роттера в объяснении формирования психологических границ личности. В качестве альтернативы предложен и операционализирован новый конструкт — «металокус», определяемый как метакогнитивная способность к осознанной дифференциации зон влияния, принятию избирательной ответственности и выбору адаптивных форм реагирования. Для его диагностики разработаны и апробированы авторские методики «Уровень зрелости металокуса» (УЗМ) и «Уровень сформированности психологических границ личности» (УСПГЛ), показавшие хорошую конвергентную валидность с опросником Э. Хартманна. На выборках объемом 84 и 91 респондент подтверждены гипотезы о нелинейной связи несформированности границ с крайними значениями локуса контроля и о тесной положительной связи зрелого металокуса с адаптивными границами ($r_s = 0,699$, $p \leq 0,01$). Показано, что консультативная работа, направленная на целенаправленное развитие металокуса, статистически значимо повышает уровень сформированности психологических границ, особенно в аспектах занятия субъектной позиции и их защиты ($N=7$). Результаты подтверждают эвристическую ценность конструкта «металокус» и открывают перспективы для его использования в диагностической и коррекционной психологической практике.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, экстернальность, металокус, метапозиция, метакогнитивная регуляция, избирательная ответственность, психологические границы личности, психологическое консультирование.

Введение

Распад жестких социальных иерархий, доминирование культуры индивидуализма и самореализации, стирание физических границ в цифровой среде, проблематизация нарушения границ сотрудников в рабочей среде и другие социокультурные тренды последних лет обусловили рост интереса в практической психологии к вопросам формирования, нарушения и психокоррекции психологических границ личности. В условиях, когда устоявшиеся реперные точки и предзаданные правила поведения утрачивают свою актуальность, способность оценивать контекст ситуации и выбирать соответствующую форму реагирования, осознавая и отстаивая свою субъектность и идентичность, при одновременном уважении границ другого, становится ключевым компетентностным ресурсом современного человека, напрямую влияющим на его адаптацию, психическое благополучие и качество межличностных отношений.

В поисках моделей для объяснения индивидуальных различий в успешности формирования границ исследователи традиционно обращаются к конструкту локуса контроля, введенному Дж. Роттером [17]. В рамках данного подхода интернальная позиция, понимаемая как обобщенное ожидание того, что события жизни

зависят от собственных действий и качеств индивида, рассматривается в качестве основы личностной зрелости и адаптации [15; 16]. В отечественной психологии данная традиция нашла свое отражение в исследованиях, связывающих интернальность с активной жизненной позицией и ответственностью [1; 3], в то время как экстернальность часто ассоциируется с пассивностью и ситуацией «объекта воздействия» [10]. Таким образом, в классической парадигме предполагается, что именно интернальный локус контроля является психологическим условием формирования четких и устойчивых границ.

Однако бинарная оппозиция «интернальность – экстернальность» демонстрирует свою методологическую ограниченность применительно к данной проблеме. Во-первых, она носит ригидный и внеконтекстуальный характер, не учитывая, что степень личного контроля варьируется в разных жизненных сферах [18]. Во-вторых, данная модель не позволяет объяснить описанный А.В. Либиным [5] феномен «дезадаптивной интернальности», характеризующийся тем, что ригидная, тотальная ответственность за происходящее приводит не к зрелости, а к психологическому истощению, выгоранию и формированию негибких, ригидных границ, что является не менее деструктивным, чем экстернальная

позиция. Таким образом, проблема заключается не столько в том, где локализован контроль (внутри или вовне), сколько в неспособности личности к точной и ситуативной рефлексии своих границ своей ответственности и влияния.

Теоретические основы исследования

Актуальной задачей, в связи с этим, становится выход за рамки дихотомической модели на уровень метакогнитивной регуляции этого аспекта жизнедеятельности. В качестве решения предлагается введение нового конструкта — «металокуса» (мета-локализации контроля), под которым понимается способность личности к осознанной дифференциации зон влияния (своего/чужого/неподконтрольных обстоятельств), принятию избирательной ответственности и выбору соответствующих форм реагирования без чувства вины и тревоги. О зрелом металокусе можно говорить в том случае, когда человек корректно разграничивает подконтрольную зону (в которую включаются собственные мысли, решения, поведение, выбор форм коммуникации и саморегуляция) и неподконтрольную зону (действия и мотивации других людей, непредсказуемые события, системные ограничения, прошлый опыт и большинство внешних обстоятельств). В этом случае личность принимает ответственность именно за элементы подконтрольной зоны, что обеспечивает эффективное саморегулирование и эмоциональное благополучие. Незрелый металокус, напротив, проявляется в неспособности провести это разграничение, что приводит либо к ошибочному принятию ответственности за неконтролируемые события, либо к перекладыванию ответственности за собственные действия на внешние факторы, и, как следствие, к формированию неадаптивных поведенческих стратегий и негативных эмоциональных состояний.

В отличие от статичного локуса контроля, металокус представляет собой динамический навык рефлексии и регуляции, позволяющий гибко определять, за что человек отвечает в данной конкретной ситуации, а за что — нет. Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка роли металокуса как ключевого условия формирования зрелых психологических границ личности.

Идея необходимости осознанного разделения зон влияния не является новой. Наше понимание металокуса опирается на стоическую традицию — прежде всего на труды Эпиктета и Марка Аврелия, — где уже прямо формулируется различие между тем, что зависит от нас, и тем, что неподвластно [6; 11]. В научной психологии эти идеи получили развитие в

гуманистическом направлении — у К. Роджерса и А. Маслоу [7; 8], где подчёркивается значимость автономии, внутренней опоры и зрелой личностной позиции. Близкие интуиции разрабатывались в рамках модели первичного и вторичного контроля [14], связывающей благополучие с гибким выбором стратегий взаимодействия со средой.

Однако, несмотря на это, способность к различению зон влияния не получила собственной концептуализации в качестве устойчивой личностной способности — метакогнитивного регулятора [12; 19]. Действительно, разделение ответственности используется в современных терапевтических подходах, например, в виде ситуативных инструментов («круги влияния» С. Кови в коучинге [4], техники принятия в терапии принятия и ответственности (АСТ) [13]). Но использование данных техник, само по себе, не тождественно наличию внутренней психологической структуры, системно регулирующей поведение. Между тем, для формирования зрелых границ необходима именно такая устойчивая метакогнитивная способность.

Введение конструкта «металокус» позволяет заполнить эту лакуну ведь он концептуализируется не как ситуативная техника, а как измеримый уровень зрелости метакогнитивной функции. В этом качестве металокус может рассматриваться как внутренний регулятор, обеспечивающий осознанное управление субъектной позицией, что усиливает глубину терапевтической перспективы и обеспечивает переход от коррекции отдельных когний и поведенческих актов к трансформации метакогнитивной структуры, лежащей в основе адаптивного функционирования личности.

Организация исследования

Поскольку существующие инструменты измерения локуса контроля не позволяют диагностировать способность к различению зон влияния (металокус), а методики, оценивающие психологические границы, преимущественно фокусируются на их типологических свойствах и не предназначены для фиксации положения индивида на континууме «сформированные — несформированные границы», нами были разработаны две авторские методики: оценки уровня зрелости металокуса (далее УЗМ) и уровня сформированности психологических границ личности (далее УСПГЛ).

Методика УЗМ направлена на диагностику способности испытуемого различать подконтрольные и неподконтрольные зоны ответственности, а также адекватно оценивать эмоциональные реакции в контексте предложенных

ситуаций. Она представляет собой ситуационный тест, состоящий из жизненных сценариев, в которых испытуемый должен: 1) определить, какие элементы ситуации находятся в зоне влияния её героя, а какие — нет; 2) оценить уместность эмоциональной реакции героя на событие. Методика УСПГЛ основана не только на самооценке поведения в значимых межличностных ситуациях, но и на анализе типичных поведенческих паттернов, связанных с незрелыми границами. В каждом утверждении респонденту предлагается оценить ситуацию и, с учётом её контекста, выбрать наиболее вероятный для себя способ реагирования. Обработка результатов позволяет получить интегральный показатель уровня сформированности психологических границ, а также оценки по трём отдельным параметрам: защите собственных границ, уважению к чужим и субъектной позиции.

Для проверки конструктивной валидности обеих авторских методик был использован опросник «Психологические границы личности» Э. Хартманна (в адаптации О.А. Шамшиковой и В.И. Волоховой) [9]. Концепция О. Хартманна, где «тонкие» и «толстые» границы представляют собой полюса неадаптивности, противопоставленные «гибким» границам, является концептуально близкой нашему пониманию конструкта. Проверка валидности методики УЗМ осуществлялась посредством сопоставления её результатов с данными опросника Хартманна, исходя из теоретического предположения о том, что зрелый металокус должен быть связан с более адаптивными («гибкими») границами. Для методики УСПГЛ такое сопоставление обеспечивало содержательную основу для валидации, поскольку оба инструмента направлены на диагностику сходного конструкта с точки зрения его адаптивности.

Для комплексной проверки гипотез был применен следующий диагностический комплекс: авторская методика «Уровень зрелости металокуса» (УЗМ); авторская методика «Уровень сформированности психологических границ личности» (УСПГЛ); опросник «Психологические границы личности» Э. Хартманна (в адаптации О.А. Шамшиковой и В.И. Волоховой) [там же]; «Опросник уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда) [2].

Гипотезы исследования были сформулированы следующим образом:

1) несформированность психологических границ связана с крайними значениями локализации контроля (выраженной интернальностью или экстернальностью);

2) зрелый металокус характеризуется корректным разграничением зон влияния и неподконтрольной зоны, а также принятием ответственности в зоне своего влияния, и связан с более высоким уровнем сформированности психологических границ.

3) развитие зрелости металокуса в психокоррекционной и формирующей консультативной работе, направленной на корректировку дисфункциональных установок и поведенческих паттернов взрослых, а также формирование у них новых стратегий и навыков регуляции, приведёт к повышению уровня сформированности психологических границ личности.

Эмпирическая проверка гипотез проводилась в три этапа:

1. На выборке 91 человека изучалась связь между локусом контроля и психологическими границами для выявления особенностей границ у лиц с крайними значениями локализации контроля.

2. На выборке 84 человек проводилась апробация и первичная валидизация авторских методик (УЗМ и УСПГЛ) путем сопоставления их данных с результатами опросника Э. Хартманна, а также определялась связь между металокусом и сформированностью границ.

3. На формирующем этапе в психокоррекционной консультативной работе участвовали 7 испытуемых. Целью этапа была оценка влияния целенаправленного развития зрелости металокуса на динамику уровня сформированности психологических границ.

Выборку двух первых этапов составили взрослые респонденты: студенты КГУ им. К.Э. Циолковского гуманитарных направлений подготовки, участники бизнес-сообществ города Калуги и клиенты частной практики. Выборку третьего этапа составили трое клиентов в рамках частной практики и четверо студентов КГУ.

Результаты исследования

Проверка первой гипотезы показала, что респонденты с несформированными границами чаще демонстрировали крайние (либо низкие, либо высокие) значения локализации контроля, в то время как респонденты с нормальными границами демонстрировали тенденцию к более умеренным значениям локуса контроля ($\chi^2 = 7,44$; $p \approx 0,024$). Таким образом, результаты анализа подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что несформированность психологических границ («тонкие» и «толстые» границы по Э. Хартманну), действительно, связана с крайними значениями локализации контроля (выраженной интернальностью или экстернальностью).

Для подтверждения второй гипотезы о том, что зрелый металокус как метапроцесс, характеризующийся корректным разграничением зоны влияния и неподконтрольной зоны, а также принятием ответственности в зоне своего влияния связан с более сформированными психологическими границами личности, решались 3 взаимосвязанные задачи:

валидизация авторской методики «Уровень зрелости металокуса» путём сопоставления её результатов с показателями «Психологические границы личности» Э. Хартманна (в адаптации О.А. Шамшиковой и В.И. Волоховой);

валидизация авторской методики «Уровень сформированности психологических границ личности» посредством сопоставления её результатов с показателями по упомянутой выше методике Э. Хартманна;

определение наличия связи между уровнем зрелости металокуса и уровнем сформированности психологических границ личности, с целью проверки второй гипотезы.

Полученные результаты указывают на то, что наивысший уровень зрелости метапозиции наблюдается у лиц с нормальной «толщиной» психологических границ (см. таблицу 1). Это логично укладывается в теоретическую модель, в которой как чрезмерная проницаемость («тонкие» границы), так и ригидность («толстые» границы) связаны с неадаптивными формами реагирования, что характерно также и для незрелой метапозиции. Таким образом, данные подтверждают конвергентную валидность методики «Уровень зрелости металокуса».

Таблица 1 – Результаты попарных сравнений по показателю «зрелость метапозиции» (методика УЗМ) в группах с разной «толщиной» границ по критерию Манна-Уитни

Сравниваемые группы	U-критерий Манна-Уитни (U)	Значимость различий
"Толстые" vs "Тонкие"	254,0	незначимо ($p \geq 0,05$)
"Толстые" vs Нормальные	183,5	значимо ($p \leq 0,01$)
"Тонкие" vs Нормальные	312,0	значимо ($p \leq 0,05$)

Испытуемые с нормальной «толщиной» психологических границ (по методике Э. Хартманна) имеют наивысший уровень сформированности психологических границ (по авторской методике «Уровень зрелости психологических границ личности») (см. таблицу 2). Это опять же

соответствует теоретической модели, в которой «тонкие» и «толстые» границы являются несформированными. Тем самым, полученные данные подтверждают первичную конвергентную валидность методики «Уровень зрелости психологических границ личности».

Таблица 2 – Результаты попарных сравнений по интегральному показателю «общий уровень границ» методики УСПГЛ в группах с разной «толщиной» границ по критерию Манна-Уитни

Сравниваемые группы	U-критерий Манна-Уитни (U)	Значимость различий
"Толстые" vs "Тонкие"	260,0	незначимо ($p \geq 0,05$)
"Толстые" vs Нормальные	230,5	значимо ($p \leq 0,05$)
"Тонкие" vs Нормальные	294,0	значимо ($p \leq 0,05$)

Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена между результатами, полученными по методикам «Уровень зрелости металокуса» и «Уровень психологических границ личности» подтвердили вторую гипотезу о том,

что зрелый металокус связан с более сформированными границами личности. Это касается как интегрального показателя, так и отдельных проявлений психологических границ в его составе (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена между результатами, полученными по методикам «Уровень зрелости металокуса» и «Уровень психологических границ личности»

	Общий уровень границ	Уважение к границам других	Способность к защите	Субъектность
Зрелость метапозиции	0,699**	0,583**	0,624**	0,478**
Примечание: ** - корреляция значима на уровне 0,01.				

На завершающем этапе исследования проверялась гипотеза о том, что развитие зрелости металокуса испытуемых посредством психокоррекционной и формирующей консультативной работы, направленной на корректировку их дисфункциональных установок и поведенческих паттернов, а также формирование у них новых стратегий и навыков регуляции, приведет к повышению уровня сформированности психологических границ личности. Для ее подтверждения были отобраны 7 испытуемых, которые на этапе входящей диагностики продемонстрировали низкие показатели по обоим авторским методикам («Уровень зрелости металокуса» и «Уровень сформированности психологических границ личности»). С ними проводилась

индивидуальная психологическая работа, направленная на развитие металокуса на основе их клиентских запросов. Она была сфокусирована на развитии субъектности, как компонента металокуса, углублении интернальной позиции, развитие способности дифференцировать зоны влияния и неподконтрольные зоны, стимуляции активных действий в подконтрольной зоне, и наконец, формировании идеи важности воздержания от действий в неподконтрольной зоне без чувства вины, но с ответственностью за принятые решения.

Результаты их повторной диагностики показали положительную динамику по нескольким показателям (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Результаты анализа различий по критерию Вилкоксона для связанных выборок до и после психологического консультирования

Показатель	р-значение	Интерпретация
Общий уровень границ	0,035	значимое улучшение
Уважение к границам других	0,078	незначимые изменения
Защита собственных границ	0,048	значимое улучшение
Субъектность	0,039	значимое улучшение
Зрелость металокуса	0,031	значимое улучшение

Прежде всего, следует обратить внимание на значимое увеличение показателей зрелости металокуса, что указывает на положительную динамику развития способности испытуемых сочетать принятие ответственности с осознанием пределов влияния, без ухода в компенсаторные стратегии или сверхконтроль ($W = 1,0$; $p = 0,031$). Общий уровень сформированности психологических границ (рассчитанный как среднее значение по трём шкалам УСПГЛ) также продемонстрировал статистически значимый рост ($W = 3,0$; $p = 0,035$). То же самое касается двух отдельных шкал в рамках интегрального показателя сформированности границ. А именно, продемонстрировали значительный рост ($W = 2,0$; $p = 0,039$) показатели занятия субъектной позиции, что свидетельствует о развитии способности действовать в пределах собственной зоны влияния и осознанно брать ответственность за свой выбор. Способность к защите собственных границ также показала положительную динамику, хотя и менее выраженную ($W = 5,0$; $p = 0,048$), что может отражать постепенное формирование навыков отстаивания личных пределов. Уважение к границам других не претерпело значимых изменений ($W = 10,0$; $p = 0,078$), что, вероятно, связано с особенностями выборки: среди участников преобладали лица с выраженными нарушениями функции защиты.

Выводы

В рамках теоретико-эмпирического исследования были подтверждены все три выдвинутые гипотезы: установлена нелинейная, U-образная связь между спецификой локализации контроля и адаптивностью психологических границ: несформированные границы («тонкие» и «толстые» по Э. Хартманну) статистически значимо чаще встречаются у лиц с крайними значениями локуса контроля; подтверждена тесная положительная связь зрелого металокуса с более высоким уровнем сформированности психологических границ личности; зафиксированы положительные изменения показателей металокуса и психологических границ в результате психокоррекционной и развивающей работы, сфокусированной на развитии метакогнитивной регуляции локализации контроля. Наиболее выраженная динамика наблюдалась в развитии субъектности и способности к защите границ, в то время как параметр «уважение к границам других» требует, вероятно, иных или более длительных коррекционных воздействий.

Таким образом, процесс формирования зрелой мета-локализации контроля выступает важным механизмом изменений психологических границ личности, требующим времени, саморефлексии и осознания пределов собственной ответственности.

Разработанные диагностические методики («УЗМ» и «УСПГЛ») продемонстрировали свою применимость, валидность и могут быть использованы для оценки динамики в рамках личностной терапии и коучинга. Вместе с тем, перспективной дальнейших исследований является уточнение направленности и причинно-

следственного характера связи между металокусом и психологическими границами на лонгитюдных выборках, а также расширение самой выборки для углублённой валидации разработанных методик и изучения их дифференцированной чувствительности к различным видам психологического вмешательства.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993.
3. Басин Е.Ф. Ответственность личности как философско-психологическая проблема (в контексте идей М.М. Бахтина) // Философские науки. 1998. № 2. – С. 85–97.
4. Кови С.Р. 7 навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. — М.: Альпина Паблишер, 2023.
5. Либин А.В. Стыд и экзистенциальная тревога в контексте дифференциальной психологии // Прикладная психология. 1999. № 5. – С. 41–56.
6. Марк Аврелий. Наедине с собой: Размышления / пер. с греч. и примеч. С. М. Роговина; вступ. ст. С.А. Котляревского. Ростов н/Д: Кн. изд-во, 1991.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2022.
8. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017.
9. Шамшикова О.А., Волохова В.И. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры, образования. 2013. – № 5 (42). – С. 344–347.
10. Эйдеман Е.В. Исследование локуса контроля в связи с проблемами социальной перцепции // Психологические исследования общения. М.: Наука, 1986. – С. 217–227.
11. Эпиктет. Беседы. Руководство. М.: Эксмо, 2020.
12. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
13. Hayes S. C., Strosahl K. D., & Wilson, K. G. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York: Guilford Press, 1999.
14. Heckhausen J., & Schulz R. A life-span theory of control. *Psychological Review*, 1995, 102(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
15. Lefcourt H.M. Locus of control // *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press, 1991. – Pp. 413–499. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50013-7>
16. Phares E.J. Locus of control in personality. Morristown, NJ: General Learning Press, 1976.
17. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1966, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
18. Wallston K.A., Strudler Wallston B., & DeVellis R. Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs*, 1978, 6(2), 160–170. <https://doi.org/10.1177/109019817800600107>
19. Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. Chichester: Wiley, 2000. <https://doi.org/10.1002/9780470713662>

K.V. Kabanov, O.A. Safronova

**METALOCUS AND LOCUS OF CONTROL IN CONTEXT OF MATURITY OF
PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES: THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH AND
TESTING OF DIAGNOSTIC TECHNIQUES**

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study aimed at overcoming the limitations of J. Rotter's classical dichotomous locus of control model in explaining the formation of personality psychological boundaries. As an alternative, a new construct is proposed and operationalized — «metallocus», defined as the metacognitive ability to consciously differentiate areas of influence, accept selective

responsibility, and choose adaptive forms of response. To diagnose it, the author's methods «Metalocus maturity level» (MML) and «Level of formation of psychological boundaries of personality» (LFPBP) have been developed and tested, which have shown good convergent validity with E. Hartmann's questionnaire. In samples of 84 and 91 respondents, the hypotheses about the nonlinear relationship of the unformed boundaries with the extreme values of the control locus and the close positive relationship of the mature metalocus with adaptive boundaries ($r_s = 0.699$, $p < 0.01$) were confirmed. It is demonstrated that consulting work aimed at purposefully developing the metalocus significantly enhances the level of psychological boundary formation, particularly in terms of assuming a subject position and protecting these boundaries ($N=7$). The results confirm the heuristic value of the «metalocus» construct and open up prospects for its use in diagnostic and correctional psychological practice.

Keywords: locus of control, internality, externality, metalocus, metaposition, metacognitive regulation, selective responsibility, personality psychological boundaries, psychological counseling.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategy of life. M.: Mysl, 1991.
2. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Locus of control questionnaire. M.: Smyls, 1993.
3. Basin E.F. Personal responsibility as philosophical and psychological problem (in context of M.M. Bakhtin's ideas) // Philosophical Sciences. 1998. № 2. – P. 85-97.
4. Covey S.R. 7 skills of highly effective people. Powerful tools for personal development. M.: Alpina Publisher, 2023.
5. Libin A.V. Shame and existential anxiety in context of Differential Psychology. Applied Psychology. 1999. № 5. – P. 41-56.
6. Marcus Aurelius. Meditations / translation from Greek and notes by S.M. Rogovin; introductory article by S.A. Kotlyarevsky. Rostov-on-Don: Book Publishing House, 1991.
7. Maslow A.H. Motivation and Personality. 3rd ed. SPb: Peter, 2022.
8. Rogers C.R. On becoming personality. View on Psychotherapy. M.: Institute of General Humanitarian Research, 2017.
9. Shamshikova O.A., Volokhova V.I. Psychometric analysis and standardization of foreign methodology "Personality Psychological Boundaries" by E. Hartmann // World of Science, Culture, Education. 2013. № 5 (42). – P. 344-347.
10. Eydman E.V. Study of control locus in connection with problems of social perception // Psychological studies of communication. M.: Nauka, 1986. – P. 217-227.
11. Epictetus. Discourses. Enchiridion. M.: Eksmo, 2020.
12. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 1979, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
13. Hayes S. C., Strosahl K. D., & Wilson, K. G. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York: Guilford Press, 1999.
14. Heckhausen J., & Schulz R. A life-span theory of control. Psychological Review, 1995, 102(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
15. Lefcourt H.M. Locus of control // Measures of personality and social psychological attitudes. San Diego, CA: Academic Press, 1991. – Pp. 413–499. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50013-7>
16. Phares E.J. Locus of control in personality. Morristown, NJ: General Learning Press, 1976.
17. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 1966, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
18. Wallston K.A., Strudler Wallston B., & DeVellis R. Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. Health Education Monographs, 1978, 6(2), 160–170. <https://doi.org/10.1177/109019817800600107>
19. Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. Chichester: Wiley, 2000. <https://doi.org/10.1002/9780470713662>

Статья поступила в редакцию 12.07.2025 г.

Е.А. Богомолова

ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ОБОСНОВАНИЕ, ДЕТЕРМИНАНТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ феномена отчужденного поведения в отечественной и зарубежной психологии. Обсуждается вопрос об особенностях отчуждения в подростковом возрасте. Описанные виды отчуждения предлагается рассматривать как «маркеры» проблем подросткового возраста, указывающие на неспособность подростков справляться с решением задач подросткового возраста.

В статье представлены результаты исследования, целью которого стало выявление взаимосвязи параметров отчужденного поведения подростков и компонентов их Я-концепции и определение возможности преодоления отчуждения подростков посредством актуализации позитивной Я-концепции.

Эмпирические данные получены с помощью Опросника субъективного отчуждения для учащихся (ОСОТЧ-У), методики исследования самоотношения С.Р. Пантеева и методики самооценки личности С.А. Будасси. Статистическая обработка данных осуществлялась посредством расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена и Т-критерия Вилкоксона. Описаны проявления отчужденности подростков в значимых жизненных сферах, проанализированы показатели выраженности форм отчуждения. На основании результатов корреляционного анализа сделаны выводы о связи параметров Я-концепции и проявлений отчуждения у подростков. Представлены результаты апробации программы психологической помощи подросткам с отчужденным поведением. Доказана возможность трансформации отчужденного поведения подростков в условиях оказания им психологической помощи посредством актуализации позитивной Я-концепции.

Ключевые слова: отчуждение, подростковый возраст, проявления отчужденного поведения у младших подростков, трансформация отчужденного поведения, актуализация позитивной Я-концепции, самоотношение, самооценка.

Феномен отчужденного поведения привлекает сегодня внимание философов, социологов, психологов. Необходимость изучения данного феномена определяется его универсальностью, поскольку отчуждение может охватывать самые значимые сферы жизнедеятельности человека, затрагивая широкий спектр процессов, характеризующих связь человека не только с миром, но и с самим собой.

Являясь феноменом, получившим теоретическое освещение в работах специалистов разных областей, сегодня отчуждение приобретает особое звучание в условиях современного динамично развивающегося общества, переживающего политические, экономические и социальные изменения. Для современного социума характерно нарастание устойчивой тенденции к предпочтению субъектом индивидуалистических ценностей и целей. С одной стороны, это делает человека более ответственным за свою жизнь, с другой - ведет к его обособлению от социума. Нарастает межличностное отчуждение, характеризующееся кризисом отношений. Человек отчуждается от труда как основы его жизни, вследствие чего приверженность содержанию и результатам труда заменяется товарным фетишизмом и безудержным потреблением. Развитие информационных технологий не снимает, а еще

более усугубляет проблему отчуждения от мира, поскольку все более входя в виртуальный компьютерный мир, человек отдаляется от мира реального. Все отчетливее заявляет о себе такая форма отчуждения, как отчуждение от культуры и морали, что обнаруживается в бездуховности. В философско-социологических и психологических исследованиях упоминается и такая форма отчуждения, как отчуждение от самого себя, что ведет к деперсонализации личности. Все это приводит к нарушению связи человека с миром и самим собой и представляет угрозу для актуального существования человека как социального субъекта и его развития в будущем [3; 6; 11; 14].

Исследования отчуждения ведутся с различных мировоззренческих позиций, с акцентом на самых разных аспектах данного феномена. Изначально наполнение смыслом этого понятия происходило в недрах философии, где категория отчуждения всегда считалась одной из универсальных (Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, Гегель, К. Маркс). Сегодня, в целом, можно говорить о сходном понимании самой сути данного феномена в философии и психологии. Так, в понимании философов отчуждение представляет собой некое отдаление, отстранение человека от какой-либо деятельности и рассматривается как процесс нарушения единства отношений между

субъектом и функцией, при этом в результате отчуждения обедняется как сам субъект, так и функция.

В экзистенциальной традиции отчуждение рассматривается как субъективное переживание неподлинности бытия, несоответствие актуального существования человека тем способам существования, которые переживаются им как возможные [8].

В психологии под отчуждением понимается индивидуальное чувство отдаленности субъекта от какой-либо ситуации, группы, культуры, общества в целом, а также отстраненность от самого себя. Другими словами, это проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его жизнедеятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому.

В рамках психоаналитического направления отчуждение рассматривалось как психологический защитный механизм, проявляющийся в бегстве в болезнь, возникающий в связи с противоречиями между Оно и Сверх-Я, когда социальная культура становится чем-то чуждым естественной природе человека. По Фрейду, это ведет либо к невротической потере собственного Я – деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации.

Именно в рамках психоаналитического подхода феномен отчуждения стал рассматриваться в возрастном аспекте (Э. Шахтель, Х. Когут). В качестве одной из причин формирования отчужденного поведения указывалось нарушение детско-родительских отношений: в ключевые моменты становления личности, когда ребенку необходимо чувствовать свою значимость, получать обратную связь от родителей о правильности или неправильности своего поведения, неодобрение или безразличие родителей ведут к трудностям формирования идентичности и как следствие – к отчужденности от себя и окружающего мира [12].

Представителями бихевиоризма отчужденное поведение трактовалось как ненормативное, свидетельствующее о социальной неадаптивности субъекта (Дж. Уотсон, Б. Скиннер).

Представитель гуманистического подхода А. Маслоу противопоставлял понятия «идентификация» и «отчуждение», указывая, что отчуждение препятствует самоактуализации личности, и для преодоления отчуждения необходимо достичь конгруэнтности переживаний и опыта [5; 13]. Другой представитель гуманистической психологии Э. Фромм, указывая сферы проявлений

феномена отчуждения, такие, как отчуждение от работы, от государства, от природы, от других людей, от себя, рассматривал отчуждение как нарушение связи с миром, восстановления которой человек добивается, пытаясь стать тем, кем он потенциально является.

Следуя представлениям Э. Фромма о связи между отчуждением и неврозом, психолог С. Мадди разработал теорию отчуждения, в основе которой лежит идея взаимосвязи отчуждения и смыслоутраты. В своих ранних работах он вводит понятие экзистенциального невроза, к симптомам которого относятся отказ человека от собственного выбора, неспособность обрести интерес к деятельности, утрата переживания осмысленности, апатия, вялость, скука, низкий уровень активности. Впоследствии С. Мадди выделил четыре формы, в которых проявляется отчуждение, рассматривая их как формы экзистенциального недуга: 1) вегетативность как неспособность поверить в истину, обрести интерес и понять ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности; вегетативность, по мнению С. Мадди, является самой тяжелой формой экзистенциального недуга; 2) бессилие как утрата веры в свою способность влиять на жизненные ситуации; 3) нигилизм как убеждение в отсутствии смысла и активность, направленная на его утверждение путем занятия деструктивной позиции; эта форма экзистенциального недуга включает в себя переживание антисмысла и связана с активностью по его реализации; 4) авантюризм как компульсивный поиск жизненности, вовлеченности в опасные и даже экстремальные виды деятельности в силу переживания бессмысленности повседневной жизни; по мнению С. Мадди, это наименее серьезная форма экзистенциального недуга, поскольку она все-таки связана с активностью, поиском новых ощущений [4].

В отечественной психологии начало изучению феномена отчуждения положил С.Л. Рубинштейн. Он рассматривал отчуждение как утрату субъектом личностной идентичности, что в итоге приводит к отчуждению от процесса познания и творческой деятельности. А.Н. Леонтьев рассматривал проблему отчужденного поведения в контексте отчуждения человека от деятельности. Причину отчуждения от деятельности он видел в несоответствии мотива деятельности и полученного объективного результата. Человек отчужден от деятельности в случае отсутствия у этой деятельности смыслообразующего мотива и личностного смысла и наличия только мотивов-стимулов. В этом случае субъект как бы оторван от мира, и только неотчужденная деятельность

позволяет ему сохранять связь с миром [5]. Развивая деятельностный подход, Д.А. Леонтьев сформулировал концепцию смыслоутраты, а в последующем ввел более узкий термин «смысловое отчуждение», который предлагает использовать для описания утраты смысла в разных видах деятельности [5].

В.А. Петровский и М.В. Полевая, опираясь на категорию «отраженной субъектности» (В.А. Петровский, 1982), предложили трактовать отчуждение как эффект «неотраженности» индивида в окружающих его людях, как потерю человеком чувства собственной субъектности в общении со значимыми другими и с самим собой (в случае самоотчуждения). Такая трактовка отвечает интуитивному смыслу этого слова, поскольку «быть отчужденным» — значит ощущать самоутрату, не чувствовать своей связи с близкими [10]. Такое понимание может рассматриваться как обобщение представлений об отчуждении, сложившихся в философии, гуманистической и экзистенциальной психологии.

Наряду с негативной трактовкой феномена отчуждения, в ряде работ отчуждение рассматривается как отчасти позитивное явление, необходимое для формирования внутренней идентичности. Так, в работах В.В. Абраменковой, Д.М. Зиновьевой отчуждение противопоставляется процессу идентификации, представляющему собой совокупность механизмов и процессов, ведущих к достижению состояния идентичности. Механизм «идентификация – отчуждение» рассматривается этими авторами как неотъемлемая составляющая процесса формирования Я-концепции, одна из сторон процесса интериоризации – экстериоризации культурных норм и ценностей [1; 2; 5]. В.С. Мухина и А.Е. Горбушин отождествляют отчуждение с обособлением, рассматривая его как явление социально-психологического дистанцирования, необходимое для установления границ собственного Я, без чего невозможно полноценное развитие личности. А.Е. Горбушин вводит разделение понятий «отчуждение» и «отчужденность», считая отчужденность негативным состоянием личности, возникающим при неблагоприятных условиях развития ребенка. Подход к рассмотрению феномена отчуждения в контексте проблемы сознания и самосознания восходит к работам Г. Гегеля, который вкладывал в понятие отчуждения, прежде всего, позитивный смысл, полагая, что это необходимо для самопознания и саморазвития.

Для более глубокого понимания механизма «идентификация - отчуждение» Г.А. Епанчинцева и Е.А. Тимошенко предлагают включить в него понятия автономности и ригидности

личности, придерживаясь той же логики противопоставления, что и в отношении идентификации и отчуждения [3]. Автономность обеспечивает сосредоточенность на себе, осознание себя и своего поведения, что в итоге приводит к самоотождествлению и обеспечивает самостоятельность и гибкость поведения, способность к целеполаганию, творческой деятельности и т.д. Ригидность же понимается авторами как затрудненность либо неспособность к изменению поведения в значимых ситуациях. И если таких ситуаций становится много, возникает отчуждение как дистанцирование от происходящего. С точки зрения этих авторов, чрезвычайно важными для развития личности являются взаимопереходы между этими состояниями. Опираясь на представления Д.М. Зиновьевой, выделяющей так называемое «обратимое отчуждение», необходимое для развития личности, и «необратимое отчуждение», приводящее к дисгармонии с миром, и рассматривая отчуждение как реакцию на действие стимула, превышающего адаптационные возможности субъекта, Г.А. Епанчинцева и Е.А. Тимошенко выделили две формы отчуждения: 1) «разрушающее отчуждение», представляющее собой необратимое состояние, возникающее как реакция на действие стимула, превышающего адаптационные возможности индивида или фрустрирующее его, результатом чего становится личностная дисгармонизация; 2) «развивающее отчуждение», также дезадаптирующее индивида, но представляющее собой временное состояние, приводящее к последующему восстановлению актуальных связей с миром и к последующему гармоничному развитию личности – внутренней гармонии, личностному росту, выработке эффективного поведения.

Описание содержательных характеристик отчуждения как негативного феномена весьма сходно у разных авторов. Во-первых, отчуждение описывается сквозь призму негативных проявлений, характеризующих конфликтное взаимодействие человека с миром и приводящих к неудовлетворенностью жизнью в целом и ее отдельными сферами, нарушению социальных связей со значимыми людьми, переживанию бессилия, тревоги, одиночества, изоляции, безучастности к событиям внешнего мира, понижению всех уровней активности, безысходности и даже саморазрушающему поведению [5; 6].

Во-вторых, обсуждается вопрос о том, какие системы отношений личности могут отчуждаться. В этой связи указывается на отчуждение отношений с другими людьми в подсистемах «человек - человек», «человек - группа», «человек - общество», отчуждение отношений с миром

в подсистеме «человек – деятельность» и, наконец, отчуждение от собственного «Я» [3]. Представлен также подход, в рамках которого, в зависимости от того, какие сферы жизни субъекта затрагивает отчуждение, выделяют коммуникативное, культурное, моральное отчуждение и самоотчуждение [6].

Не менее важным является вопрос о «мишенях» отчуждения – это вопрос о том, что «ломается» в человеке, что делает его отношения с миром нарушенными. Обзор исследований показывает, что «мишенями» отчуждения становятся, прежде всего, жизненные смыслы, ценности, мировоззренческие позиции, стереотипы поведения. Анализ «мишеней» отчуждения помогает лучше понять механизмы этого феномена – отчуждение возникает в ситуации неопределенности, когда прежние ценности, смыслы, стереотипы поведения утрачивают свою актуальность, а выработать новые человек оказывается не способен.

Интенсивность отчуждения может варьировать от наименьшего, конформистского уровня, характеризующегося неосознанным стремлением к уходу от контактов, безразличным отношением к людям, недостаточно развитым чувством долга и малой социальной активностью, до наиболее высокого, отвергающего, проявляющегося в нежелании общаться с другими людьми, отсутствием культуры общения, негативном отношении, вплоть до проявлений агрессии [7].

Феномен отчуждения имеет свои особенности в различные возрастные периоды. Особенно актуальной проблема отчуждения становится в подростковом возрасте, когда у подростков возникают новые потребности – в автономии, обособлении, отстаивании себя и одновременно в принадлежности к группе. Все значимые системы отношений подростка с миром претерпевают качественные изменения. В силу специфики возраста баланс в системе «идентификация – отчуждение» может сместиться в сторону отчуждения. В ситуации неспособности подростка справиться с трудностями взросления отчуждение может приобретать особую остроту и затрагивать самые разные сферы жизни.

Центральной линией психического развития в подростковом возрасте становится поиск собственной идентичности, определение границ собственного «Я», осознание уникальности, неповторимости собственной личности. Э. Эриксон отмечал, что подросток стоит перед необходимостью интеграции разрозненных представлений о себе, основанных теперь уже на личном опыте, чтобы обрести целостность личности,

познать и принять свою индивидуальность. Вместе с тем, именно в этом возрасте подростки нередко испытывают трудности с самопониманием и самопринятием, в связи с чем возрастают риски отчуждения от себя (самоотчуждения). Отчуждение от себя в подростковом возрасте – это сложный феномен, возникающий в связи с тем, что подростку чрезвычайно важно проявить свое внутреннее «Я», а это требует согласования внутреннего и внешнего «Я» и их согласованности с реальностью. И.С. Кон описывал самоотчуждение как разрыв связи с самим собой, результат длительного пребывания в состоянии либо чрезмерного слияния с другими, либо глубокой изоляции. Столкнувшись с трудностями построения собственного «Я», неспособностью разобраться в себе и принять себя, подросток может либо чрезмерно дистанцироваться от окружающих, либо полностью растворяться в отношениях с другими, теряя чувство собственной уникальности. Этот дисбаланс является ключевым фактором, приводящим к самоотчуждению. Это состояние не является статичным, а представляет собой динамический процесс, когда нарушение соотношения между процессами обособления от других и идентификации, слияния с другими может приводить к дестабилизации личности [7]. Такие подростки нуждаются в психолого-педагогической помощи, направленной, прежде всего, на развитие адекватной самооценки, повышение уровня самоотношения, построение непротиворечивой Я-концепции.

Следующей значимой жизненной сферой для подростка являются отношения со сверстниками. Это возраст, когда перед подростками стоит задача вхождения в группу сверстников и поиска баланса между принадлежностью к группе и сохранением своей индивидуальности. Включение в референтную группу сверстников позволяет подростку лучше понять своё сходство с другими людьми и отличие от них, осознать свою уникальность и неповторимость. Несмотря на значимость этих отношений, общение со сверстниками может приобретать дисгармоничные формы. В результате подростки отчуждаются от группы сверстников, что крайне негативно сказывается на их развитии, вызывает чувство тревоги, одиночества, изоляции от социального окружения. Отчуждение в этой сфере проявляется в неспособности строить и поддерживать равноправные отношения со сверстниками, конструктивно разрешать конфликтные ситуации [11; 15].

Еще одной особенностью подросткового возраста является тенденция подростка к обособлению от родителей. Перед подростком стоит

сложная задача – перестроить отношения с родителями, начать общаться с ними на равных. Подросток стремится избавиться от излишней опеки со стороны родителей, становится весьма критичным по отношению к ним. Без такой эмансипации невозможно его психологическое взросление, в то же время, подросток очень нуждается в родительской любви, безусловном принятии. Именно со стороны родителей подросток должен получать основную поддержку в решении этой задачи. Постоянный контроль, недоверие, отказ в просьбах и желаниях, навязчивые советы со стороны родителей приводят к фрустрации естественной потребности подростка в автономии и самоутверждении. Неспособность или неготовность родителей к перестройке отношений с подростком приводит к дисгармонизации сферы общения и провоцирует отчуждение в этой сфере. Отчуждение от родителей проявляется в ссорах, дефиците общения, отдалении подростка от семьи, неодобрении родителями его друзей.

Сегодня исследователи все чаще говорят о такой форме отчуждения, как отчуждение от учебного труда. Отчуждение в учебной деятельности выражается в ощущении бессмысленности учебной деятельности, переживании несоответствия ее содержания собственным интересам подростка [16]. и нередко сопровождается признаками выгорания в контексте учебы – ощущением напряженности, хронической усталости в связи с учебной деятельностью, растущим ощущением собственной некомпетентности, редукцией учебных достижений [9; 16]. В качестве причин отчуждения в учебной деятельности называются вынужденный характер учебной деятельности в связи с навязыванием чуждой мотивации, необходимость выполнять учебные задания, не связанные с творчеством, чрезмерная нагрузка, недостаток поддержки со стороны педагогов.

Таким образом, в силу специфики подросткового периода переживание подростками отчуждения в разных сферах жизни может привести к нарушению процесса социализации, деформации личностных структур подростка. Все рассмотренные виды отчуждения – это своеобразные «маркеры» проблем в психическом развитии подростка, указание на его неспособность справляться с задачами возраста. В случае выраженного отчуждения подростку может понадобиться психологическая помощь в налаживании отношений с самим собой и окружающим миром. Это позволит предотвратить более серьезные последствия отчуждения в будущем, будет

способствовать формированию здоровой и гармоничной личности.

С целью изучения особенностей отчужденного поведения младших подростков, а именно, выявления специфики отчуждения в различных сферах жизни, выраженности таких форм отчуждения, как вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм, а также установления взаимосвязи характеристик отчужденного поведения подростков и компонентов их Я-концепции было проведено эмпирическое исследование на выборке учащихся 5-х-6-х классов одной из общеобразовательных школ Калужской области. Объем выборки составил 64 человека. Также определялись возможности оказания психологической помощи подросткам в преодолении отчужденного поведения.

Были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Существует связь характеристик отчужденного поведения младших подростков и компонентов их Я-концепции.

2. Преодолению отчужденного поведения подростков будет способствовать актуализация позитивной Я-концепции в условиях оказания им психологической помощи.

Для получения эмпирических данных о параметрах отчужденного поведения был использован Опросник субъективного отчуждения для учащихся (ОСОТЧ-У) (Осин, 2007), разработанный как аналог теста отчуждения С. Мадди [Maddi 1980]. Опросник измеряет отчуждение в различных сферах жизни (отчуждение от общественной жизни, от учебы, отчуждение в межличностных отношениях, отчуждение от семьи, отчуждение от собственной личности), а также выраженность таких форм отчуждения, как вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм. Для изучения компонентов Я-концепции были использованы методика самооценки личности С.А. Будасси и методика исследования самоотношения С.Р. Пантеева. Статистическая обработка данных осуществлялась посредством расчетов коэффициента ранговой корреляции Спирмена и Т-критерия Вилкоксона.

Результаты исследования отчуждения по выборке в целом, представленные на рисунке 1, указывают на средний (5-6 стенов) и ниже среднего (3-4 стена) уровень отчуждения подростков. При этом более отчуждены подростки в таких сферах, как «отчуждение от себя», «отчуждение от учебы» и «отчуждение в межличностных отношениях», что, в целом, согласуется с представлениями о специфических для данного возраста трудностях взросления.

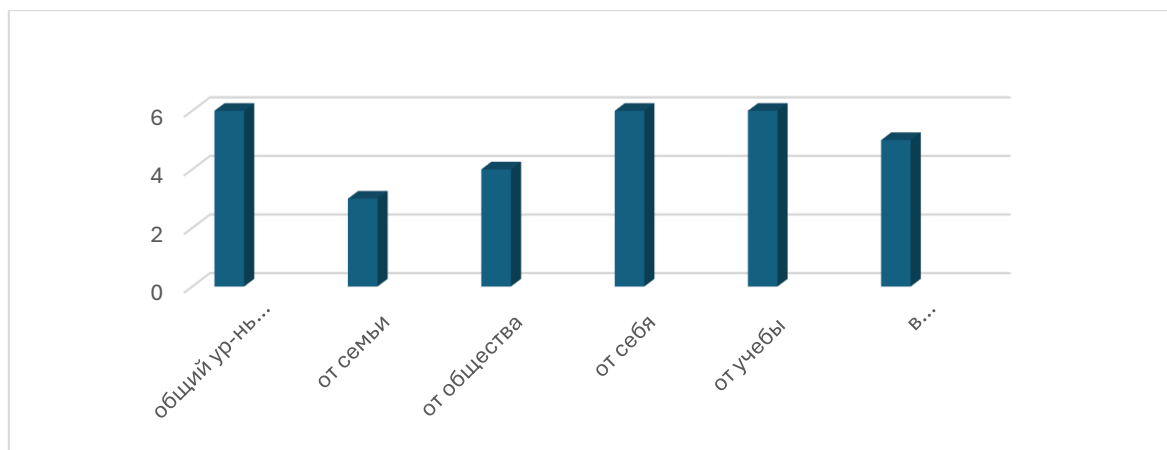


Рисунок 1 – Показатели выраженности отчуждения применительно к сферам жизни по методике ОСОТЧ-У, Е.Н. Осин, 2007 (стены)

Анализ показателей выраженности форм отчуждения (вегетативность, бессилие, нигилизм, авантюризм), представленных на рисунке 2, позволяет сделать вывод, что по каждой из

этих форм в целом по выборке также выявлен средний уровень выраженности отчужденного поведения.

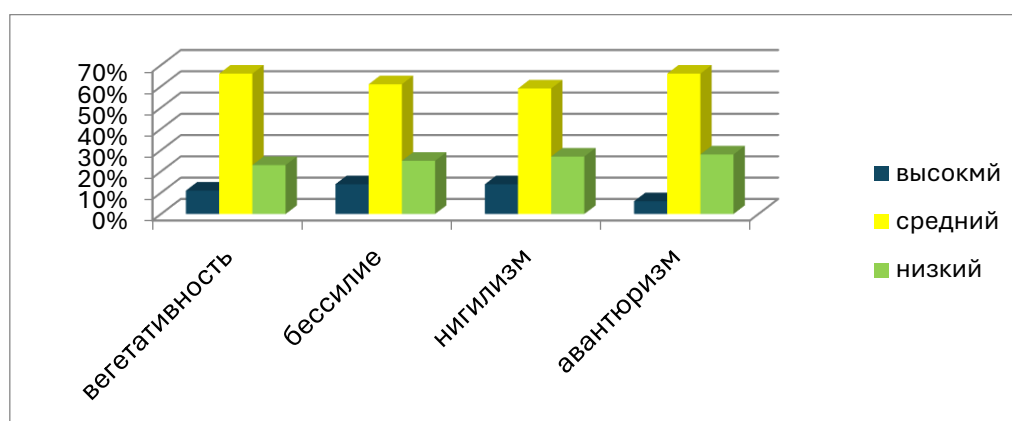


Рисунок 2 – Показатели выраженности форм отчуждения по методике ОСОТЧ-У, Е.Н. Осин, 2007 (процентное распределение)

Вместе с тем, у ряда испытуемых выявлен высокий уровень отчуждения. Так, у 11% подростков зафиксирован высокий уровень отчуждения по шкале «бессилие», что указывает на утрату ими веры в свою способность влиять на собственную жизнь. Для 11% подростков характерны высокие показатели по шкале «нигилизм», что характеризует их как склонных к самоутверждению путем деструктивных форм поведения в силу убежденности в отсутствии смысла. У 4% подростков выявлен высокий уровень отчуждения по такой форме, как «авантюризм», что свидетельствует об их склонности к экстремальным видам деятельности в силу переживания бессмысленности собственной жизни. Самой негативной формой отчуждения, по мнению С. Мадди, является вегетативность.

Подростков с высоким уровнем вегетативности в исследуемой выборке оказалось 9%, для них характерно отсутствие веры в важность и ценность любой деятельности.

Несмотря на невысокие, в целом, показатели испытуемых по шкалам методики ОСОТЧ-У, выборка подростков оказалась довольно неоднородной. Среди испытуемых есть подростки с высокими показателями выраженности форм отчуждения и одновременно с проявлениями отчужденного поведения в различных сферах жизни. Именно эти подростки нуждаются в психологической помощи, направленной на преодоление отчужденного поведения.

На рисунке 3 представлены результаты исследования параметров самоотношения у подростков.

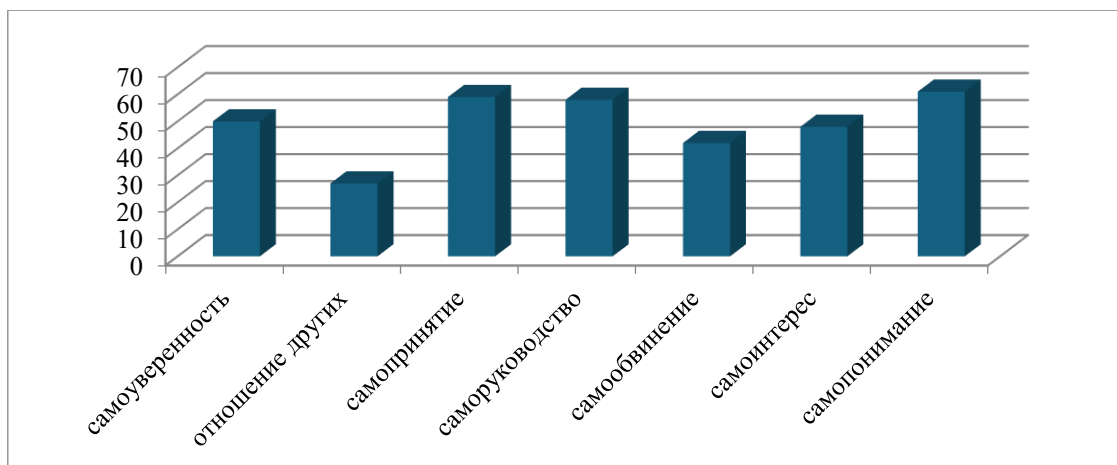


Рисунок 3 - Показатели выраженности компонентов самоотношения
 (по опроснику самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантеева)

В целом по выборке, выявлены более высокие показатели по шкалам «самопринятие», «самопонимание» и «саморуководство», что объясняется спецификой возраста – подростки начинают лучше понимать и принимать себя, происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние. Более низкие показатели выявлены по таким шкалам, как «самоуверенность», «ожидаемое отношение от других», «самообвинение» и «самоинтерес». Более низкие показатели выявлены по таким шкалам, как «самоуверенность», «ожидаемое отношение от других», «самообвинение» и «самоинтерес», что указывает на необходимость специально организованной работы по развитию параметров самоотношения у подростков.

Исследование самооценки подростков выявило следующее распределение испытуемых по видам самооценки: в целом по выборке адекватная самооценка выявлена у 59% подростков. Неадекватная самооценка (завышенный уровень, заниженный, уровень) выявлена у 41% подростков.

Корреляционный анализ, проведенный посредством расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена, выявил статистически значимые корреляционные связи между

компонентами Я-концепции (параметрами самоотношения и самооценкой) и формами отчуждения (таблица 1), что позволило сделать следующие выводы:

- чем ниже уровень глобального самоотношения, самоуважения и самопонимания подростков, тем более присущи им такие формы отчуждения, как вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм; следовательно, у младших подростков с более низкими показателями глобального самоотношения и его параметров более выражены такие формы поведения, как неспособность верить в важность и ценность любой деятельности, утрата веры в свою способность влиять на собственную жизнь, самоутверждение путем деструктивного поведения, склонность к вовлечению в опасные виды деятельности;

- чем выше показатели по шкале «самообвинение», что указывает на склонность подростков ставить себе в вину свои промахи, неудачи, собственные недостатки и, в целом, испытывать отрицательные эмоции в адрес собственного Я, тем более присущи им проявления вегетативности, бессилия, нигилизма и авантюризма;

- чем ниже самооценка, тем более присущи подросткам проявления вегетативности, бессилия, нигилизма и авантюризма.

Таблица 1 – Значения ранговой корреляции Спирмена при расчете тесноты связи выраженности форм отчуждения и параметров Я-концепции

Формы отчужден.	Вегетативность	Бессилие	Нигилизм	Авантюризм
Параметры Я-конц.				
Глобальное самоотношение	-0,437**	-0,461**	-0,44**	-0,359**
Самоуважение	-0,431*	-0,486**	-0,523**	-0,408**
Самообвинение	0,485**	0,444**	0,508**	0,446**
Самопонимание	-0,41**	-0,497**	-0,427**	-0,301**
Самооценка	-0,327**	-0,289*	-0,366**	-0,335**

Примечание: * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$

Таблица 2 – Значения ранговой корреляции Спирмена при расчете тесноты связи выраженности отчуждения в различных сферах и параметров Я-концепции

Сферы отчуждения Параметры Я-концепции	От учебы	В межличностных отношениях	От семьи	От самого себя
Глобальное самоотношение	-0,382**	-0,52**	-0,368**	-0,497**
Самоуважение	-0,44*	-0,56**	-0,384**	-0,516**
Самообвинение	0,413**	0,483**	0,374**	0,56**
Самопонимание	-0,386**	-0,385**	-0,277*	-0,422**
Самооценка	-0,347**	-0,247*	-0,262*	-0,334**

Примечание: * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$

Корреляционный анализ связи параметров самоотношения, самооценки и выраженности отчуждения подростков в различных сферах жизни позволил сделать следующие выводы:

- чем ниже уровень глобального самоотношения, самоуважения и самопонимания подростков, тем более отчуждены подростки от самих себя, от семьи, от учебы, тем более выражено отчуждение в межличностных отношениях. Подростки с негативным самоотношением обесценивают себя и свои достижения, не проявляют интереса к собственной личности, ждут от других людей отрицательного отношения к себе. Такие подростки преимущественно сталкиваются с трудностями в деятельности и общении, обусловленными негативными эмоциональными переживаниями, соответственно, они более склонны к формированию отчужденного поведения;

- чем выше показатели по шкале «самообвинение», тем более отчуждены подростки от основных сфер их жизненной активности (от учебы, семьи, от общения), а также от самих себя;

- чем ниже самооценка, тем более приуси подросткам проявления отчуждения от основных жизненных сфер.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что отчужденное поведение подростков опосредуется низким уровнем развития компонентов их Я-концепции.

Результаты данного этапа исследования послужили основанием для предположения, что преодолению отчужденного поведения подростков будет способствовать актуализация позитивной Я-концепции в условиях оказания им психологической помощи. Психологическая помощь должна включать, прежде всего, стимулирование интереса подростков к себе и повышение уровня самоотношения и самоуважения, развитие способности к адекватному оцениванию себя, что будет способствовать повышению веры в себя, свою успешность в самых разных сферах жизни.

На следующем этапе была разработана и апробирована программа психологической помощи подросткам с отчужденным поведением. Цель программы психологической помощи отчужденным подросткам – актуализация позитивной Я-концепции. Данная цель конкретизировалась в следующих задачах: 1. создать условия для активного самопознания подростков, активизировать интерес к собственной личности; 2. содействовать самопринятию и формированию позитивного самоотношения.

В соответствии с поставленными задачами было определено содержание программы психологической помощи подросткам с отчужденным поведением. Программа включала два тематических блока – «Путешествие к себе» и «Принятие себя и формирование позитивного самоотношения». Предварительно подростки знакомились с системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа собственной личности. В рамках первого тематического блока программы создавались условия для включения подростков в процесс активного самопознания через активизацию интереса к собственной личности, развитие представления о многообразии личностных черт, в том числе через возможность увидеть себя. В ходе дальнейшей работы создавались условия для формирования позитивного самоотношения через осознание ценности и значимости собственного «Я», развитие положительного эмоционального отношения к себе, уверенности в себе, адекватного восприятия себя, в том числе и своих недостатков, осознания собственных ресурсов для преодоления внешних и внутренних конфликтов, укрепление позитивного отношения к другим.

Программа психологической помощи включала десять занятий, каждое продолжительностью 1 час. Занятия проводились в форме тренинга. Для участия в программе были отобраны десять подростков с высокими показателями выраженности форм отчуждения и одновременно высокими показателями отчужденного поведения в различных сферах жизни.

После завершения программы, направленной на актуализацию позитивной Я-концепции, с целью проверки ее результативности было проведено повторное исследование уровня развития компонентов Я-концепции и выраженности характеристик отчужденного поведения у подростков.

По методике исследования самооотношения С.Р. Пантилеева наиболее выраженные положительные сдвиги были зафиксированы по таким параметрам, как «глобальное самооотношение», «самоуважение», «самоинтерес»,

«самопринятие». Для определения достоверности сдвигов в исследуемых параметрах Я-концепции был использован Т-критерий Вилкоксона, результаты расчетов представлены в таблице 3. Достоверные позитивные сдвиги зафиксированы по параметрам «глобальное самооотношение» и «самоинтерес», показатели по параметру «самообвинение» значимо снизились. По методике Будасси также были зафиксированы позитивные изменения в значениях самооценки.

Таблица 3 – Значения Т-критерия Вилкоксона при определении сдвига в показателях самооценки и параметров самооотношения подростков в процессе оказания им психологической помощи

Самооценка и параметры самооотношения	Значения Т-критерий Вилкоксона	Уровень достоверности вывода
Самооценка	T=6	$p \leq 0,05^*$
Глобальное самооотношение	T=4,5	$p \leq 0,01^{**}$
Самообвинение	T=1	$p \leq 0,01^{**}$
Самоинтерес	T=4	$p \leq 0,01^{**}$

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Полученные результаты доказывают, что оказание психологической помощи подросткам с отчужденным поведением, направленной на актуализацию позитивной Я-концепции, позволило повысить такой показатель, как «высота самооценки», а также привело к увеличению показателей глобального самооотношения, самоинтереса и уменьшению показателя по шкале «самообвинение».

В отношении таких значимых параметров самооотношения, как самопринятие, самоуважение и самопонимание, значимых сдвигов не было зафиксировано. Можно предположить, что позитивные изменения этих компонентов

самоотношения у подростков требуют более длительной работы.

Анализ изменений, произошедших в характеристиках отчужденного поведения подростков в процессе актуализации позитивной Я-концепции, выявил значимое снижение общего уровня отчуждения и отчуждения от самого себя. Также зафиксировано значимое снижение выраженности такой формы отчуждения, как нигилизм, что указывает на снижение у подростков выраженности тенденции к самоутверждению путем деструктивного поведения по причине убежденности в бессмысленности событий собственной жизни (таблица 4).

Таблица 4 – Значения Т-критерия Вилкоксона при определении сдвига в показателях отчужденного поведения подростков в процессе оказания им психологической помощи

Параметры отчуждения	Значения Т-критерий Вилкоксона	Уровень достоверности вывода
Общий уровень отчуждения	$T_{\text{эмп.}}=3$	$p \leq 0,05^*$
От самого себя	$T_{\text{эмп.}}=10$	$p \leq 0,05^*$
Нигилизм	$T_{\text{эмп.}}=3$	$p \leq 0,05^*$

Примечание: * - $p \leq 0,05$

Таким образом, было доказано, что актуализация позитивной Я-концепции подростков в условиях тренинга способствует снижению некоторых параметров отчужденного поведения.

Показательно, что значимое снижение выраженности отчуждения зафиксировано, прежде всего, в отношении самоотчуждения. Отчуждение от себя в подростковом возрасте считается одной из наиболее тяжелых форм, характеризуется неуверенностью в своих силах, дисгармоничным отношением подростка к себе вплоть до

самоуничтожения и неприятия себя, что не может не влиять на все системы отношений подростка с миром. Можно предположить, что преодоление отчуждения от самого себя посредством «налаживания» отношений с самим собой может запустить процесс нормализации отношений с миром, с окружающими людьми, способствуя тем самым преодолению отчуждения в самых разных сферах.

Результаты проведенного исследования подтвердили наличие связи между отчуждением

и особенностями Я-концепции подростков, указали на то, что проблему отчужденного поведения как негативного феномена необходимо решать не столько на уровне отдельных его проявлений, сколько на уровне его более глубоких оснований. Несмотря на многообразие проявлений отчуждения у подростков, за ними стоит способность выстраивать и поддерживать конструктивные отношения в значимых жизненных сферах вследствие низкого уровня развития Я-концепции.

Доказана возможность трансформации отчужденного поведения подростков в условиях оказания им психологической помощи

посредством актуализации позитивной Я-концепции. Обогащение представлений подростка о себе, выстраивание целостного непротиворечивого образа Я, развитие позитивного самоотношения, налаживание отношений с самим собой запускает процесс нормализации отношений подростка с миром, с окружающими людьми.

При кажущейся несопоставимости отчуждения и Я-концепции, оба феномена оказываются связанными, поскольку лежат в плоскости отношений: в первом случае это реальные отношения с миром, во втором - отношения отраженные, относящиеся к субъективной реальности.

Список литературы:

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5-12.
2. Абраменкова В.В. Идентификация — отвержение как механизм развития индивидуальности личности в онтогенезе // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. II. М., 1984.
3. Епанчинцева Г.А., Тимошенко Е.А. Отчуждение как философская и психологическая категория // Психология и психотехника. 7(82). 2015. С.663-674.
4. Есин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Международный научный журнал «Культурно-историческая психология». №4.2007. — С.68-77.
5. Зиновьева Д.М. Психология отчуждения: монография / Д. М. Зиновьева; ГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». — Волгоград: Изд-во ГОУ ВПО «ВАГС», 2005. — 172 с.
6. Корнющенко-Ермолаева Н.С. Одиночество и формы отчуждения человека в современном мире // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 332. С. 40-43.
7. Осин Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2007. С. 97-100.
8. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ...канд. психол. наук. М., 2007. 217 с.
9. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. №4. С.57-74.
10. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 19-26.
11. Сигарева М.А. Формы отчуждения и пути его преодоления в современном обществе: дисс. ... канд. филос. наук. Махачкала, 2006. 168 с.
12. Силяева А.А. Феномен отчуждения подростков: социально-психологическая помощь средствами иппотерапии: дисс....канд. психол. наук. М., 2008. 204 с.
13. Суворов С.А. Отчуждение как возможный этап развития личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тамбов, 2008. 22 с.
14. Тимченко Л.Л. Отчуждение в современном обществе: социально-философский анализ проблемы: автореф. Дисс....канд. философ.наук. Барнаул, 2010. 19с.
15. Топильская, О.А. Психологический анализ отчуждения подростков в контексте деликвентного поведения // Социально-экономические явления и процессы. - Т.9. №12, 2014. — С.380-387.
16. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014/Vol. 68(6). P.789-805.

E.A. Bogomolova

**PHENOMENON OF ALIENATION AMONG ADOLESCENTS: SUBSTANTIATION,
DETERMINANTS AND OVERCOMING OPPORTUNITIES**

Abstract. In the article there is given the analysis of alienated behaviour phenomenon in domestic and foreign Psychology. There is discussed the issue of alienation features at adolescence. The described kinds of alienation are suggested being considered as “markers” of adolescence problems, which point to inability of teenagers to cope with solutions of adolescence problems.

The article presents the results of the study, aimed at identifying the relationship between the parameters of alienated behavior among young adolescents and the components of their Self-concept and determining the possibility of overcoming adolescent alienation through the actualization of a positive Self-concept.

Empirical data were obtained using the Questionnaire of subjective alienation for students (OSOTCH-U), the self-attitude research method of S.R. Pantileev and the self-assessment method of S.A. Budassi. Statistical processing of the data was carried out by calculating Spearman's rank correlation coefficient and Wilcoxon's T-test. The manifestations of alienation in adolescents in significant life spheres are described, and the indicators of the severity of forms of alienation are analyzed. Based on the results of the correlation analysis, conclusions were drawn about the relationship between the parameters of the Self-concept and manifestations of alienation in adolescents. The results of testing the program of psychological assistance to adolescents with alienated behavior are presented. The possibility of transforming of the alienated behavior of adolescents in the context of providing them with psychological assistance through the actualization of a positive Self-concept has been proved.

Keywords: alienation, adolescence, manifestations of alienated behavior in adolescents, transforming of alienated behavior, actualization of positive Self-concept, self-attitude, self-esteem.

References:

1. Abramenkova V.V. Problem of alienation in Psychology // Issues of Psychology. 1990. № 1. P. 5-12.
2. Abramenkova V.V. Identification – rejection as mechanism of development of person's individuality in ontogenesis // Psychological problems of individuality. Issue II. M., 1984.
3. Epanchintseva G.A., Timoshenko E.A. Alienation as philosophical and psychological category // Psychology and psychotechnics. № 7 (82). 2015. P. 663-674.
4. Esin E.N., Leontiev D.A. Loss of meaning and alienation // International scientific journal "Cultural and historical Psychology". № 4. 2007. P. 68-77.
5. Zinovieva D.M. Psychology of alienation: monograph / D.M. Zinovieva. - Volgograd: Publishing house of SEI HPE "Volgograd Academy of Public Administration", 2005. 172 p.
6. Korniyushchenko-Ermolaeva N.S. Loneliness and forms of human alienation in modern world // Bulletin of Tomsk State University. 2010. № 332. P. 40-43.
7. Osin E.N. Alienation as psychological concept // Third All-Russian scientific and practical conference on Existential Psychology: materials of reports / Edited by D.A. Leontiev. M.: Smysl, 2007. P. 97-100.
8. Osin E.N. Loss of meaning as experience of alienation: structure and diagnosis: diss. ... Candidate of Psychological Sciences. M., 2007. 217 p.
9. Osin E.N. Alienation from studies as predictor of burnout among university students: role of educational environment features // Psychological science and education. 2015. Vol. 20. № 4. P. 57-74.
10. Petrovsky V.A., Polevaya M.V. Alienation as phenomenon of child-parent relations // Issues of Psychology. 2001. № 1. P. 19-26.
11. Sigareva M.A. Forms of alienation and ways of overcoming it in modern society: diss. ... Doctor of Philosophy Sciences. Makhachkala, 2006. 168 p.
12. Silyaeva A.A. Phenomenon of adolescents' alienation: socio-psychological assistance through hippotherapy: diss. ... Candidate of Psychological Sciences. M., 2008. 204 p.
13. Suvorov S.A. Alienation as possible stage of personality development: abstract of diss. ... Candidate of Social Sciences. Tambov, 2008. 22 p.
14. Timchenko L.L. Alienation in modern society: socio-philosophical analysis of problem: abstract. diss. ... Doctor of Philosophy Sciences. Barnaul, 2010. 19 p.
15. Topilskaya, O.A. Psychological analysis of adolescent alienation in context of delinquent behavior // Socio-economic phenomena and processes, vol. 9, № 12, 2014. P. 380-387.
16. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014 / Vol. 68(6). P.789-805.

К.С. Кузина, Р.И. Хотеева

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлен анализ современных отечественных и зарубежных исследований проблемы восприятия телесности как одного из важнейших аспектов формирования идентичности личности, а также результаты частного пилотажного исследования восприятия собственного тела на выборке подростков, которые подтверждают, что в условиях современного общества прежние механизмы формирования образа тела претерпевают значительные изменения, требуя новых теоретических и практических подходов в психологической науке и практике оказания помощи и поддержки подростков.

Анализ рассматриваемых современных теоретических подходов позволил нам выявить особенности восприятия собственного тела в подростковом возрасте, связанные с внутренними противоречиями и частичной бессознательностью самооценок у подростков. По результатам теоретического анализа разработано и реализовано пилотажное исследование, выявившее наиболее важные проблемы для формирующейся личности подростка: влияние существующих на данный момент социальных стандартов и трендов красоты, а также семейные установки или индивидуальные особенности развития, которые модифицируют влияние половой принадлежности на восприятие собственного тела.

Ключевые слова: образ тела; телесность; восприятие собственного тела; нарушение восприятия образа тела; подростки.

Актуальность

Подростковый возраст является одним из критически важным этапом развития личности, поскольку именно в этот период внутри его происходят интенсивные биологические, психологические и социальные изменения. Проблема формирования самоидентификации личности в этом возрасте связана с восприятием себя и собственного тела. Именно в подростковом возрасте естественные внешние и внутренние изменения (рост, вес, характер поведения и коммуникаций) становятся наиболее заметными для окружающих и закладывают основы того, как человек в последующем будет воспринимать и оценивать себя.

Формирование образа тела — сложный и многогранный процесс, в котором пересекаются биологические особенности, культурные стандарты, личностные установки и внешнее социальное давление. В условиях современного информационного общества подростки оказываются под воздействием множества факторов: идеализированные изображения тел в медиа, постоянное сравнение с “успешными” ровесниками в социальных сетях. Комментарии со стороны сверстников и взрослых становятся причиной появления недовольства собой, стремления к нереалистичным стандартам, что, в свою очередь, провоцирует у подростков искаженное восприятие образа своего тела, а в более отягощенных случаях может приводить к развитию различных психологических проблем.

Нарушение образа тела может проявляться как в лёгкой форме (недовольство отдельными

чертами внешности), так и в тяжёлых случаях, перерастая в психические расстройства. Дисморфомания — болезненная (чаще в виде сверхценной идеи или бреда) убежденность в наличии какого-либо воображаемого или чрезвычайно переоценяемого физического недостатка, наиболее часто касающаяся видимых частей тела (форма или величина носа, ушей, зубов, рук, ног, туловища и т. д.). Она может лежать в основе нервной анорексии пубертатного и юношеского возраста. [5, с.5]. Эти расстройства могут сопровождаться снижением самооценки, депрессией, социальной изоляцией и даже попытками членовредительства. Особенно уязвимыми в этом отношении являются подростки, так как они ещё не обладают зрелыми механизмами психологической защиты и критическим мышлением, необходимым для адекватной фильтрации внешнего влияния.

Актуальность темы обусловлена всё возрастающим числом подростков, не довольных своей внешностью, стремящихся к физическим изменениям вплоть до хирургических вмешательств, а также тревожной статистикой по расстройствам пищевого поведения несмотря на то, что это проблема освещается. Изучение механизмов формирования нарушенного образа тела у подростков позволяет своевременно выявить группы риска, а также разработать эффективные профилактические и коррекционные программы.

Теоретический анализ.

Категория «образ тела» впервые была рассмотрена в работах П. Шильдера, в которых «тело» изучается не только как биологический

объект, но и как центральный элемент субъективного опыта. Согласно автору, образ тела представляет собой не застывший слепок реальности, а живой, постоянно трансформирующийся психический конструкт, находящийся в непрерывном взаимодействии с внутренними и внешними факторами [10, с.15]. Эта динамичность проявляется в том, что наше телесное самовосприятие меняется под влиянием эмоционального состояния - так, исследования показывают, что у людей с повышенной тревожностью отмечается искаженное восприятие размеров собственного тела [12,13].

Множество учёных и исследователей считают образ тела важным элементом самосознания (Р. Бернс, М.О. Мдивани, Е.Т. Соколова и др.). В ходе развития образ тела естественным образом интегрируется во все аспекты структуры самосознания, включая стремление к признанию, сексуальную идентификацию, психологическое восприятие времени и социальное пространство, которое выражается через права и обязанности. В отечественной психологической науке фундаментальные исследования проблемы телесности и образа тела были заложены Л.С. Выготским, который рассматривал человеческое тело как неотъемлемую часть культурно-исторического развития личности [20, с. 235].

Современные исследователи значительно расширили понимание этого феномена, рассматривая образ тела как сложную систему, в которой интегрируются несколько взаимосвязанных компонентов. Сенсорный компонент включает в себя как проприоцептивные ощущения (восприятие положения тела в пространстве), так и интероцептивные сигналы (ощущения внутренних органов). Когнитивный аспект представляет собой систему убеждений, установок и ожиданий относительно собственной телесности. [17, с.34].

Дальнейшее развитие эти идеи получили в работах отечественных психологов, которые выделили ключевые компонента образа тела. Так, в исследовании Н.А. Авдюниной представлена структура образа тела и его основные компоненты, а также эмпирические результаты, свидетельствующие о том, что развитие образа тела в юношеском возрасте становится успешным при реализации компонентов образа тела, включающих: внешнее тело, границы образа тела и полорлевою принадлежность. Позитивный образ тела ассоциируется с такими качествами личности, как уверенность в себе, коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, и зависит от того, насколько человек удовлетворен своей внешностью [1, с. 77].

С.А. Филиппова, Э.В. Шелиспанская, исходя из биопсихосоциальной модели

возникновения невротических расстройств, а также с учетом взаимного влияния объективной и субъективной реальности в формировании образа «Я» субъекта, с ориентацией на ведущую роль собственной активности личности в выборе стратегии совладания с психологическими проблемами, установили, что внешность как психологическая категория включает в себя сложный комплекс характеристик: функциональные (динамические проявления тела), анатомические (статические особенности строения) и социальные (значения, приписываемые телесности в конкретном культурном контексте). [7, с.21].

Как отмечает В.Н. Панферов, внешний облик выполняет важнейшую коммуникативную функцию, являясь "визитной карточкой" личности в социальном взаимодействии [6, с.59–64]. Особый интерес представляет разработанная Е.Ф. Агильдиевой и О.Г. Кукосяном типология восприятия собственной внешности. Исследователи выделили два основных типа: адекватно-позитивный и неадекватно-негативный. Первый характеризуется реалистичностью, гармоничностью, целостностью и осознанностью восприятия. Второй тип отличается искажениями, фрагментарностью, внутренними противоречиями и частичной бессознательностью оценок [2; 19, с. 45].

В работах К.Д. Шафранской подчеркивается, что негативное восприятие внешности часто связано с интериоризацией чужих оценок и несоответствием внутренним идеалам [9, с. 64–72]. Как показали работы последних лет, в условиях современного медиатизированного общества прежние механизмы формирования образа тела претерпевают значительные изменения, требуя новых теоретических и практических подходов в психологической науке.

В. А. Лабунская, И.И. Дроздова рассматривают социально-психологический подход к внешнему облику, его оценкам и самооценкам. проведя исследование по установлению влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика и отмечают, что оценки и самооценки внешнего облика молодыми людьми являются значимыми, эмоционально-насыщенными феноменами, включенными в ценностно-смысловую сферу, регулирующими переживания и взаимоотношения молодых людей [4].

В цифровую эпоху влияние социальных сетей приобрело особую значимость - исследования показывают, что ежедневное использование Instagram коррелирует с повышением неудовлетворенности своим телом на 37% [12, с.154].

Современные средства массовой информации, особенно социальные сети, стали мощным

фактором влияния на формирование образа тела подростков. Постоянное воздействие идеализированных изображений тела, пропаганда определенных стандартов красоты, культ "совершенного" тела создают нереалистичные ожидания и способствуют развитию неудовлетворенности собственной внешностью. Особенно опасным является влияние визуальных социальных сетей, таких как Instagram, где преобладают отредактированные, идеализированные изображения тел. Исследования показывают, что частое использование таких платформ коррелирует с повышенным уровнем тревожности, связанной с внешностью, и более негативным восприятием своего тела.

А.В. Хавыло, М.С. Ситцева, И.И. Еремина, исследовав связь показателей удовлетворенности образом тела с компонентами субъективного благополучия, установили различия в связях индивидуальных характеристик с удовлетворенностью собственным телом и элементами субъективного благополучия женщин и мужчин. Значимые различия были выявлены в удовлетворенности ушами, шеей, грудной клеткой, кистями, ягодицами, половыми органами, бедрами, ногами (бедро и голень) и ростом.

У женщин, в отличие от мужчин, степень удовлетворенности ушами, шеей, грудной клеткой, кистями, половыми органами и ростом значительно выше. У мужчин значительно выше степень удовлетворенности следующими частями тела: бедрами, ногами (бедро и голень) и ягодицами. Авторы объясняют полученные результаты связью отношения к внешнему облику женщины в обществе и требованиями к женскому идеалу красоты, которые диктуются средствами массовой информации, кинематографом и т.п. [8, с.106-109]. Таким образом, образ тела — это не просто внутренний образ, а живая структура, отражающая не только физическое, но и психическое, социальное и символическое измерение человеческой природы. Формируется в контексте жизни личности, отражает её конфликты, страхи, желания и стремления, и требует деликатного и внимательного отношения как со стороны самого человека, так и со стороны специалистов, работающих с телесной тематикой.

Формирование образа тела в подростковом возрасте представляет собой сложный динамический процесс, находящийся под влиянием множества биологических, психологических и социальных факторов. Как отмечают исследователи, этот период характеризуется особой уязвимостью в восприятии собственной телесности, что связано с интенсивными физиологическими изменениями и перестройкой всей системы самосознания [21, с.58]. В подростковом возрасте происходит

кардинальное изменение пропорций тела, развитие вторичных половых признаков, что приводит к необходимости психологического принятия нового телесного "Я". Эти изменения сопровождаются повышенным вниманием к своей внешности и ее оценке со стороны окружающих.

Анализ исследований демонстрирует устойчивые гендерные различия в формировании образа тела. Девочки-подростки проявляют значительно большую неудовлетворенность своим телом по сравнению с мальчиками [16, с. 61]. Это объясняется тем, что в современном обществе к женской внешности предъявляются более жесткие и специфические требования. Как показывают данные чешского исследования с выборкой 3105 подростков, 52,2% девушек демонстрировали негативное отношение к своему телу против 47,7% юношей [15, с. 62]. При этом для девочек внешняя оценка их тела значительно сильнее влияет на самооценку, тогда как у мальчиков большее значение имеет собственное восприятие своей телесности [13, с.18].

Важным аспектом формирования образа тела является процесс половой идентификации. Как отмечают исследователи, подростки особенно чувствительны к тому, насколько их тело соответствует стереотипным образам маскулинности и феминности [21, с.59]. При этом юношеские эталоны красоты часто бывают завышенными и нереалистичными, что создает почву для внутренних конфликтов и недовольства собой.

В работе Вальтера и Шинар-Голан (2017) с израильскими подростками было показано, что образ тела является основным предиктором субъективного благополучия, основанного на подростковом восприятии [18, с.130–139]. Социальное сравнение играет ключевую роль в формировании телесного самовосприятия. Подростки постоянно сопоставляют свое физическое развитие с развитием сверстников, что особенно выражено в раннем подростковом возрасте.

Как отмечают Ерохина и Филиппова, общение со сверстниками становится ведущей деятельностью подростка, при этом появляется так называемый "личностный эгоцентризм" - феномены "воображаемой аудитории" и "сосредоточенности на себе", что делает подростков особенно уязвимыми к критическим замечаниям о своей внешности [3, с. 57–68].

К внешним факторам, оказывающим наиболее сильное влияние на формирование образа тела, относятся семья, сверстники и средства массовой информации, составляющие так называемый "социокультурный треугольник". Семья, особенно родители, играют фундаментальную роль в становлении телесного самовосприятия

подростка. Стил ь семейного воспитания, комментари и родителей относительно внешности ребенка, их собственное отношение к своему телу — все это становится моделью для формирования образа тела подростка. Критические замечания, насмешки или чрезмерная фиксация на вопросах веса и внешности со стороны родителей могут привести к развитию негативного образа тела и связанных с ним психологических проблем. Напротив, эмоциональная поддержка и принятие со стороны семьи способствуют формированию здорового отношения к своему телу.

Группа сверстников приобретает особое значение в подростковом возрасте, когда мнение ровесников становится крайне важным. Критические замечания, насмешки или, наоборот, одобрение со стороны сверстников могут значительно влиять на самооценку и восприятие собственного тела.

Феномен "буллинга" (травли) по признаку внешности представляет особую опасность для формирования адекватного образа тела. Подростки, подвергающиеся насмешкам из-за внешности, демонстрируют более высокий уровень тревожности, депрессивных симптомов и нарушений пищевого поведения.

Феномен социального сравнения, подробно изученный Burnette и его коллегами, представляет собой один из ключевых механизмов воздействия. Подростки, особенно в возрасте 12–16 лет, непроизвольно начинают сопоставлять свою внешность с тщательно отобранными и обработанными изображениями в лентах социальных сетей. Исследование с участием 200 девочек-подростков показало, что 78% респондентов регулярно сравнивают свою фигуру, черты лица и общий внешний вид с образами, которые видят в Instagram и подобных платформах. При этом 62% испытывают после такого сравнения устойчивое чувство неполноценности и собственной "недостаточности" [11, с.118]. Этот процесс происходит практически автоматически, поскольку алгоритмы соцсетей специально подбирают контент, который, по их расчетам, вызовет максимальную вовлеченность пользователя.

Современные научные данные рисуют тревожную картину глобального распространения нарушений образа тела среди подростков, что позволяет ведущим экспертам говорить о настоящей социально-психологической эпидемии. Метааналитическое исследование Fardouly и Holland (2022), объединившее данные 37 лонгитюдных исследований из 15 стран (общая выборка составила 125 847 респондентов), выявило, что 68,3% подростков в возрасте 12–18 лет демонстрируют клинически значимые проявления негативного

телесного самовосприятия. При этом исследователи отмечают выраженную гендерную специфику: среди девочек показатель достигает 76,1%, тогда как среди мальчиков - 60,5% [14, с.38–45].

Особую тревогу исследователей вызывает феномен "культуры селфи", который Tylka и Wood-Barcalow характеризуют как навязчивую потребность в постоянной фиксации и публикации собственного изображения. Эта практика создает у подростков гипертрофированную фиксацию на внешности, особенно заметную среди девочек 13–15 лет. Ежедневное создание десятков снимков, их тщательный отбор и последующее редактирование формируют искаженное восприятие собственной внешности. Подростки начинают воспринимать себя через призму "удачных" и "неудачных" ракурсов, постепенно теряя способность к целостному восприятию своего образа [22, с.123].

Технологии цифрового редактирования изображений добавляют новые измерения этой проблеме. Исследование Robinson и Sutin (2017) выявило тревожную корреляцию: активное использование фильтров, изменяющих черты лица и пропорции тела, связано с 40% увеличением риска развития дисморфофобии у подростков. Особенно уязвимыми оказываются девочки 14–16 лет, которые начинают воспринимать отредактированные версии себя как "норму", испытывая разочарование при взгляде на свое реальное отражение [20, с.324].

Особую опасность представляют специализированные "фитнес-аккаунты" и так называемые "трансформационные истории", которые пропагандируют зачастую недостижимые стандарты красоты. Длительное исследование Webb и коллег (2017) с участием 365 подростков показало, что регулярный просмотр подобного контента (всего 30 минут в день) увеличивает вероятность развития расстройств пищевого поведения в 1,8 раза. При этом создается иллюзия доступности этих стандартов, что только усиливает разочарование подростков в собственной внешности [23, с.725].

Гендерные различия в восприятии социальных сетевых контентов проявляются особенно ярко. Масштабное исследование Kelly (2016) с участием 6187 мальчиков-подростков выявило, что если девочки в 73% случаев ориентируются на стандарты худобы, то мальчики в 65% случаев стремятся к мускулистому телосложению. При этом мальчики, активно следящие за фитнес-блогерами, в 2,5 раза чаще прибегают к опасным практикам наращивания мышечной массы, включая использование фармакологических препаратов [16, с. 459].

Культурные и социальные нормы также оказывают существенное влияние на формирование образа тела. В разных культурах существуют свои стандарты красоты и приемлемости тех или иных физических характеристик. В западной культуре, где преобладает культ худобы для женщин и мускулистости для мужчин, давление этих стандартов особенно сильно и часто приводит к развитию негативного образа тела у подростков, не соответствующих этим идеалам. Важно отметить, что все эти факторы не действуют изолированно, а находятся в сложном взаимодействии. Например, подросток с низкой самооценкой может быть более уязвим к критическим замечаниям сверстников о своей внешности, а влияние социальных сетей может усиливаться при отсутствии поддержки со стороны семьи. Понимание этой комплексной системы влияний необходимо для разработки эффективных программ профилактики и коррекции негативного образа тела у подростков.

Таким образом, современные научные данные рисуют тревожную картину глобального распространения нарушений образа тела среди подростков, что позволяет ведущим экспертам говорить о настоящей социально-психологической эпидемии.

Анализ пилотажного исследования.

Цель пилотажного исследования заключалась в изучении особенностей нарушения образа тела в подростковом возрасте. Предметом нашего исследования является нарушение образа тела в подростковом возрасте. Мы предполагали, что нарушение образа тела у подростков будет связано с неудовлетворённостью образа тела и неустойчивой самооценкой. В исследовании приняли участие подростки в возрасте от 14 до 18 лет включительно.

Для анализа данных использовались описательные статистики, t-тест независимых выборок, корреляционный анализ и визуализация распределения показателей, программное обеспечение – jamovi. Основным измерительным инструментом в данном исследовании выбран Опросник оценки образа тела (Body Image Disturbance Questionnaire, BIDQ), созданный известным специалистом в области психологии телесности Т. Кэшем. А также с целью изучения специфики неудовлетворенности телом нами была использована Шкала неудовлетворенности телом (Body Dissatisfaction Subscale), входящая в состав опросника Eating Disorder Inventory-3 (EDI-3), разработанного Д. Гарнером [15, с. 45].

Для проверки второй части гипотезы о связи нарушений образа тела с неустойчивой самооценкой была использована Шкала самооценки

Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), разработанная Моррисом Розенбергом. Сочетание трех методик - Опросника оценки образа тела (BIDQ), Шкалы неудовлетворенности телом из EDI-3 и Шкалы самооценки Розенберга формируют целостный диагностический комплекс, обеспечивающий многоаспектный анализ нарушений телесного самовосприятия в подростковом возрасте. Такой интегративный подход позволяет получить развернутую психологическую картину, охватывающую как когнитивно-эмоциональные, так и поведенческие компоненты образа тела.

Первый компонент системы - BIDQ - выполняет функцию первичного скрининга, обеспечивая выявление наличия и количественную оценку степени выраженности нарушений образа тела через измерение трех ключевых параметров: когнитивного (озабоченность внешностью), поведенческого (избегание) и социального (дезадаптация).

Второй компонент - субшкала неудовлетворенности телом из EDI-3 - позволяет углубить анализ, выявляя специфические зоны телесного недовольства (например, живот, бедра, лицо) и их субъективную значимость для подростка, что особенно важно для понимания индивидуальных особенностей нарушений. Третий компонент - Шкала самооценки Розенберга - вводит в диагностическую систему личностный аспект, дающий возможность оценить уровень и устойчивость самооценки как важнейшего фактора, связанного с нарушениями телесного самовосприятия.

Анализ результатов.

Проведенный анализ данных показал существенные гендерные различия в показателях самооценки и образа тела среди подростков 14–18 лет. Средний уровень самооценки у девушек составил 30.1 балла (SD = 5.14), что соответствует высокому уровню по используемой шкале, тогда как у юношей этот показатель был значительно ниже - 24.6 балла (SD = 6.80), что попадает в диапазон средних значений. Примечательно, что медианные значения (31.0 у девушек и 28.0 у юношей) демонстрируют правостороннюю асимметрию распределения, особенно выраженную в мужской группе, где среднее значение существенно ниже медианы. Это свидетельствует о наличии значительного числа юношей с пониженной самооценкой.

Анализ показателей образа тела выявил средние значения 1.55 (SD = 0.575) у девушек и 1.19 (SD = 0.953) у юношей. При сравнении с нормативными данными валидации опросника (1.00 ± 1.09 для женщин и 1.24 ± 0.99 для мужчин) можно отметить, что обе подростковые группы демонстрируют несколько более позитивное

восприятие тела, чем нормативные показатели для взрослых. Однако следует учитывать, что низкие значения по шкале образа тела указывают на большую неудовлетворенность собственным телом, повышенную зависимость самооценки от внешности, склонность следовать культурным стандартам красоты и тенденцию к большей массе тела.

Особого внимания заслуживает анализ крайних значений: минимальные показатели образа тела достигали -0.111 у юношей и 0.167 у девушек, что значительно ниже нормативных значений и может свидетельствовать о серьезных нарушениях телесного восприятия у части испытуемых. При этом максимальные значения (2.50 у девушек и 2.28 у юношей) указывают на наличие подростков с исключительно позитивным образом тела.

Сравнение коэффициентов вариации выявило существенно большую вариативность показателей у юношей как по самооценке (27.6% против 17.1% у девушек), так и по образу тела (80.1% против 37.1%). Это подтверждает гипотезу о большей неоднородности мужской группы в плане психологического благополучия и телесного восприятия. Наличие 2 пропущенных значений по переменной "пол" (11.1% от выборки) требует осторожности при интерпретации результатов. Полученные данные подчеркивают важность учета гендерных особенностей при работе с нарушениями образа тела у подростков. Особую тревогу вызывают крайне низкие показатели у части юношей, что может быть связано с их большей уязвимостью к современным стандартам мужественности и атлетического телосложения. В то же время относительно высокие средние значения по сравнению с взрослыми нормами могут отражать либо специфику подросткового восприятия, либо особенности используемой методики оценки.

Анализ распределения показателей образа тела у испытуемых позволил нам выявить

существенные гендерные различия среди подростков. У девушек наблюдается компактное расположение данных в диапазоне 1.2–1.8 баллов с выраженным пиком около значения 1.5, что свидетельствует о высокой степени согласованности в восприятии собственного тела. Распределение приближается к нормальному с незначительным смещением вправо, аномальные значения практически отсутствуют. В отличие от этого, у юношей отмечается значительный разброс показателей – от крайне низких (0.0–0.5 баллов) до относительно высоких значений (1.8–2.0 баллов). Такое распределение характеризуется выраженной левосторонней асимметрией с длинным "хвостом" в область минимальных значений, что указывает на наличие существенной подгруппы с выраженной неудовлетворенностью собственным телом.

Полученные данные, представленные на рисунке 1 полностью соответствуют результатам описательной статистики. Концентрация значений около среднего показателя 1.55 баллов у девушек подтверждает однородность этой группы, в то время как больший разброс (стандартное отклонение 0.953) у юношей отражает их гетерогенность по данному параметру. Особую клиническую значимость имеют выявленные экстремально низкие показатели у части юношей, которые могут свидетельствовать о глубокой неудовлетворенности телесным образом, повышенной уязвимости к социальным стандартам мужественности и потенциальном риске развития дисморфических расстройств.

Наблюдаемые различия в распределении показателей подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к психологической работе с подростками, учитывающего гендерную специфику формирования образа тела. Особое внимание следует уделять юношам с крайне низкими показателями, так как они составляют группу повышенного риска в отношении психологических и поведенческих нарушений, связанных с восприятием собственной внешности.

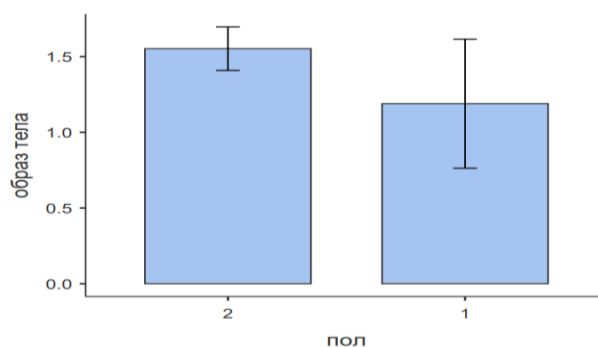


Рисунок 1 – Распределение показателей образа тела в группах выборки (в баллах).
Выборка: 1-подростки-мальчики; 2- подростки-девочки

Таблица 1 – Т-тест независимых выборок

Показатели	Критерии сравнения	Значения	df (степеней свободы)	p
Самооценка	Стьюдент t	1.95	19.0	0.066
	Манн-Уитни U	18.0		0.075
Образ тела	Стьюдент t	1.05	19.0	0.305
	Манн-Уитни U	32.0		0.535

Примечание. $H_0: \mu_2 \neq \mu_1$.

Статистический анализ гендерных различий с использованием параметрических и непараметрических методов выявил ряд важных закономерностей (см. таблицу 1). Применение t-критерия Стьюдента для независимых выборок показало наличие тенденции к различиям в уровне самооценки между девушками и юношами ($t = 1.95$ при 19 степенях свободы, $p = 0.066$).

Хотя полученное значение p-уровня значимости несколько превышает общепринятый порог в 0.05, оно находится в зоне статистической тенденции, что позволяет говорить о возможных гендерных различиях в самооценке подростков. Результаты непараметрического критерия Манна-Уитни ($U=18.0$, $p=0.075$) дополнительно подтверждают эту тенденцию, демонстрируя сходную картину при менее строгих допущениях относительно характера распределения данных.

В отношении показателей образа тела статистический анализ не выявил значимых гендерных различий. Параметрический t-тест показал отсутствие достоверных различий между группами ($t = 1.05$ при 19 степенях свободы, $p = 0.305$), что было дополнительно подтверждено результатами непараметрического анализа ($U = 32.0$, $p = 0.535$).

Отсутствие статистически значимых различий по данному параметру может свидетельствовать о том, что в подростковом возрасте восприятие тела в равной степени подвержено влиянию различных факторов у представителей обоих полов, либо о том, что используемая

методика не обладает достаточной чувствительностью для выявления существующих различий.

Следует отметить, что полученные результаты могут быть связаны с особенностями выборки, включая ее относительно небольшой размер и возможное влияние дополнительных факторов, не учитываемых в данном исследовании. Наблюдаемая тенденция к различиям в самооценке при отсутствии значимых различий в образе тела требует дальнейшего изучения с привлечением более репрезентативных выборок и использованием дополнительных методов оценки. Особый интерес представляет вопрос о возможных опосредующих факторах, которые могут объяснить выявленные закономерности, включая социальные ожидания, культурные нормы и индивидуально-психологические особенности подростков.

Результаты корреляционного анализа, проведенного с использованием коэффициента корреляции Пирсона, позволили получить важные данные о характере взаимосвязей между ключевыми психологическими характеристиками подростков. Особого внимания заслуживает выявленное отсутствие значимой корреляционной связи между показателями самооценки и образа тела ($r=-0,033$; $p=0,887$). Полученный коэффициент корреляции, близкий к нулю, и высокий уровень значимости свидетельствуют о том, что в исследуемой выборке эти два психологических конструкта функционируют относительно независимо.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционная матрица

Показатели	Критерии сравнения	Самооценка	Образ тела	Пол	Возраст
Самооценка	Пирсон r	—			
	df (степеней свободы)	—			
	p-значение	—			
Образ тела	Пирсон r	-0.033	—		
	df (степеней свободы)	19	—		
	p-значение	0.887	—		
Пол	Пирсон r	0.408	0.235	—	
	df (степеней свободы)	19	19	—	
	p-значение	0.066	0.305	—	
Возраст	Пирсон r	-0.151	-0.085	-0.294	—
	df (степеней свободы)	19	19	19	—
	p-значение	0.513	0.713	0.196	—

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Такие результаты расходятся с распространенными теоретическими представлениями о тесной взаимосвязи между отношением к своему телу и общей самооценкой, что может быть обусловлено спецификой подросткового возраста, когда формирование этих аспектов личности происходит под влиянием различных факторов.

Особый интерес представляет выявленная умеренная положительная корреляция между половой принадлежностью и уровнем самооценки ($r = 0,408$; $p = 0,066$). Хотя данная взаимосвязь не достигает общепринятого уровня статистической значимости ($p < 0,05$), она демонстрирует выраженную тенденцию, подтверждающую ранее обнаруженные различия в средних показателях.

Полученные данные согласуются с результатами многочисленных исследований, отмечающих более высокий уровень самооценки у девушек-подростков по сравнению с их сверстниками мужского пола. Стоит отметить, что величина коэффициента корреляции ($0,408$) указывает на умеренную силу связи, что свидетельствует о существенной, но не абсолютной роли гендерного фактора в формировании самооценки.

Анализ взаимосвязи между полом и показателями образа тела выявил слабую положительную корреляцию ($r=0,235$; $p=0,305$), которая не достигает уровня статистической значимости. Этот результат может интерпретироваться в нескольких аспектах.

Во-первых, он подтверждает сложный, нелинейный характер влияния гендерного фактора на формирование телесного образа в подростковом возрасте.

Во-вторых, слабая корреляция может свидетельствовать о наличии опосредующих переменных, таких как социальные стандарты красоты, семейные установки или индивидуальные особенности развития, которые модифицируют влияние половой принадлежности на восприятие собственного тела.

В-третьих, полученные данные могут отражать специфику исследуемой возрастной группы, когда процессы формирования телесного образа находятся в динамике и подвержены множественным влияниям. Сравнительный анализ выявленных корреляционных связей позволяет сделать важные выводы о различной роли гендерного фактора в формировании самооценки и образа тела. Если в случае с самооценкой наблюдается выраженная тенденция к гендерным различиям, то в отношении телесного

образа такие различия оказываются менее выраженными. Это может свидетельствовать о том, что в подростковом возрасте проблемы, связанные с восприятием собственного тела, в равной степени актуальны как для девушек, так и для юношей, хотя и могут иметь разную психологическую природу и проявления. Полученные результаты подчеркивают необходимость учета гендерных особенностей при разработке программ психологического сопровождения подростков, при этом указывая на важность комплексного подхода, учитывающего множественные факторы развития личности в этот период.

Выводы.

1. Проведенное исследование позволило выявить ряд значимых закономерностей в особенностях формирования самооценки и образа тела у подростков в возрасте от 14 до 18 лет. Полученные данные свидетельствуют о существовании устойчивой тенденции к более высоким показателям самооценки у девушек по сравнению с их сверстниками мужского пола, что подтверждается как результатами описательной статистики (средние значения 30,1 против 24,6 соответственно), так и выявленной умеренной положительной корреляцией между полом и уровнем самооценки ($r = 0,408$).

При этом следует отметить, что различия в показателях образа тела между гендерными группами оказались менее выраженными и не достигли уровня статистической значимости, что может указывать на универсальный характер проблем, связанных с телесным восприятием в подростковом возрасте.

2. Особый интерес представляет обнаруженное отсутствие значимой корреляционной связи между самооценкой и образом тела ($r = -0,033$, $p = 0,887$), что противоречит распространенным теоретическим представлениям о тесной взаимосвязи этих конструктов. Данный факт требует особого внимания и может быть объяснен несколькими причинами.

В подростковом возрасте формирование самооценки происходит под влиянием множества факторов (учебные достижения, социальный статус в группе, семейные отношения), которые могут перевешивать значение телесного образа. Возможно существование опосредующих переменных, таких как уровень притязаний, социальные сравнения или культурные стандарты, которые модифицируют характер этой взаимосвязи. Не исключены методические ограничения, связанные с особенностями используемого инструментария или составом выборки. Полученные результаты имеют важное

практическое значение, подчеркивая сложность и многогранность процессов формирования самооценки и образа тела в подростковом периоде.

Таким образом, полученные данные указывают на необходимость разработки дифференцированных программ психологического сопровождения, учитывающих как гендерные особенности, так и индивидуальную вариативность в развитии этих важных аспектов личности, где особое внимание следует уделять юношам, демонстрирующим крайне низкие показатели как

самооценки, так и образа тела, поскольку именно эта группа может быть наиболее уязвима к развитию психологических проблем. Дальнейшие исследования в этом направлении должны быть направлены на выявление скрытых факторов и механизмов, опосредующих взаимосвязь между изучаемыми конструктами, с привлечением более репрезентативных выборок и использованием комплексного методического подхода.

Список литературы:

1. Авдюнина Н. А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-tela-kak-komponent-samosoznaniya-v-yunosheskom-voznage> (дата обращения: 08.10.2025). С.77.
2. Агильдиева Е.Ф., Кукосян О.Г. Психология восприятия внешности. М.: МГУ, 1985. 167 с.
3. Ерохина Е.А., Филиппова Е.В. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 57–68.
4. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-empiricheskii-analiz-vliyaniya-sotsialno-psihologicheskikh-faktorov-na-otsenki-samootsenki-molodymi-lyudmi-vneshnego-oblika> (дата обращения: 08.10.2025).
5. Медведев В. П., Лоскучерява Т. Д. Нервная анорексия и нервная булимия у детей и подростков: диагностика и лечение // Российский семейный врач. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nervnaya-anoreksiya-i-nervnaya-bulimiya-u-detey-i-podrostkov-dagnostika-i-lechenie> (дата обращения: 08.10.2025). С.5.
6. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 59–64.
7. Филиппова С.А., Шелиспанская Э.В. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции // Психолог. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-neudovletvorennosti-sobstvennym-telom-v-yunosheskom-voznage-psihologicheskie-prichiny-i-vozmozhnosti-korreksii> (дата обращения: 22.09.2025). С.21.
8. Хавыло А.В., Ситцева М.С., Еремина И.И. Удовлетворенность образом тела как компонент субъективного благополучия человека // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-obrazom-tela-kak-komponent-subektivnogo-blagopoluchiya-cheloveka> (дата обращения: 08.10.2025). С.106-109.
9. Шафранская К.Д. Эмоциональные характеристики образа тела // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 3. С. 64–72.
10. Шильдер П. Образ и внешний вид человеческого тела. М.: Когито-Центр, 1970. 320 с.
11. Burnette C.B., Kwitowski M.A., Mazzeo S.E. "I don't need people to tell me I'm pretty on social media": A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls // Body Image. 2017. Vol. 23. P. 114-125.
12. Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash (Ed.), Encyclopedia of Body Image and Human Appearance (pp. 334-342). Elsevier Academic Press.
13. Cash T.F. Encyclopedia of Body Image and Human Appearance. London: Academic Press, 2012. 1024 p.
14. Fardouly J. et al. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood // Body Image. 2015. Vol. 13. P. 38-45.
15. Garner D.M. Eating Disorder Inventory-3. Professional Manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2004. 120 p.
16. Kelly C. et al. Weight concerns among adolescent boys // Public Health Nutrition. 2016. Vol. 19. № 3. P. 456–462.

17. Levine, M. P., & Smolak, L. (2020). The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research, and practice (2nd ed.). Routledge. P.34.
18. Murray K., Rieger E., Byrne D. Body image predictors of depressive symptoms in adolescence // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 69. P. 130-139.
19. Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Larson, N. I., Eisenberg, M. E., & Loth, K. (2018). Dieting and disordered eating behaviors from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. Journal of Adolescent Health, 48(1), 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.06.016>.
20. Robinson E., Sutin A.R. Parents' Perceptions of Their Children as Overweight and Children's Weight Concerns and Weight Gain // Psychological Science. 2017. Vol. 28. № 3. P. 320-329. P.235.
21. Šmidová S. et al. Adolescent body image: results of Czech ELSPAC study // Central European Journal of Public Health. 2018. Vol. 26. № 1. P. 60-64.
22. Tylka T., Wood-Barcalow L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition // Body Image. 2015. Vol. 14. P. 118-129.
23. Webb H.J. et al. "Pretty Pressure" From Peers, Parents, and the Media: A Longitudinal Study of Appearance-Based Rejection Sensitivity // Journal of Research on Adolescence. 2017. Vol. 27. № 4. P. 718-735.

K.S. Kuzina, R.I. Khoteeva

BODY PERCEPTION ISSUES IN ADOLESCENCE

Abstract. The article presents the analysis of modern domestic and foreign research on the problem of perception of physicality as one of the most important aspects of personal identity formation, as well as the results of a special pilot study of self-body perception in a sample of adolescents, which confirm that in modern society, the previous mechanisms of body image formation are undergoing significant changes, requiring new theoretical and practical approaches in psychological science and practice of providing assistance and support to adolescents.

The analysis of the considered modern theoretical approaches allowed us to identify the peculiarities of the perception of one's own body in adolescence, associated with internal contradictions and partial unconsciousness of self-esteem in adolescents. Based on the results of the theoretical analysis, a pilot study was developed and implemented that identified the most important problems for the forming personality of a teenager: the influence of currently existing social standards and beauty trends, as well as family attitudes or individual developmental characteristics that modify the influence of gender on the perception of one's own body.

Keywords: body image; physicality; body perception; body image disorder; adolescents.

References:

1. Avdyunina N.A. Body image as component of self-awareness in adolescence // Bulletin of Association of Tourism and Service Universities. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-tela-kak-komponent-samosoznaniya-v-yunosheskom-voznraze> (Date of application: 08.10.2025). P. 77.
2. Agildieva E.F., Kukosyan O.G. Psychology of appearance perception. M.: MSU, 1985. 167 p.
3. Erokhina E.A., Filippova E.V. Body image and attitude to one's body in adolescents: family and sociocultural influencing factors (based on foreign research) // Modern Foreign Psychology. 2019. Vol. 8. № 4. P. 57-68.
4. Labunskaya V.A., Drozdova I.I. Theoretical and empirical analysis of influence of socio-psychological factors on assessments and self-assessments of young people's appearance // Russian psychological journal. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-empiricheskiy-analiz-vliyaniya-sotsialno-psihologicheskikh-faktorov-na-otsenki-samootsenki-molodymi-lyudmi-vneshnego-oblika> (Date of application: 08.10.2025).
5. Medvedev V.P., Loskucheryavaya T.D. Anorexia nervosa and bulimia nervosa among children and adolescents: diagnosis and treatment // Russian family doctor. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nervnaya-anoreksiya-i-nervnaya-bulimiya-u-detey-i-podrostkov-diagnostika-i-lechenie> (Date of application: 08.10.2025). P.5.
6. Panferov V.N. Perception and interpretation of people's appearance // Questions of Psychology. 1982. № 1. P. 59-64.
7. Filippova S.A., Shelispanskaya E.V. Phenomenon of dissatisfaction with one's own body in adolescence: psychological causes and possibilities of correction // Psychologist. 2017. № 4. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-neudovletvorennosti-sobstvennym-telom-v-yunosheskom-vozraste-psihologicheskie-prichiny-i-vozmozhnosti-korreksii> (Date of application: 09.22.2025). P. 21.
8. Khavylo A.V., Sitseva M.S., Eremina I.I. Satisfaction with body image as component of human subjective well-being // Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2021. № URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-obrazom-tela-kak-komponent-subektivnogo-blagopoluchiya-cheloveka> (Date of application: 08.10.2025). P. 106-109.
 9. Shafranskaya K.D. Emotional characteristics of body image // Psychological journal. 1998. Vol. 19. № 3. P. 64-72.
 10. Schilder P. Image and appearance of human body. M.: Kogito-Tsentr, 1970. 320 p.
 11. Burnette C.B., Kwitowski M.A., Mazzeo S.E. "I don't need people to tell me I'm pretty on social media": A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls // Body Image. 2017. Vol. 23. Pp. 114-125.
 12. Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash (Ed.), Encyclopedia of Body Image and Human Appearance (pp. 334-342). Elsevier Academic Press.
 13. Cash T.F. Encyclopedia of Body Image and Human Appearance. London: Academic Press, 2012. 1024 p.
 14. Fardouly J. et al. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood // Body Image. 2015. Vol. 13. P. 38-45.
 15. Garner D.M. Eating Disorder Inventory-3. Professional Manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2004. 120 p.
 16. Kelly C. et al. Weight concerns among adolescent boys // Public Health Nutrition. 2016. Vol. 19. No. 3. P. 456-462.
 17. Levine, M. P., & Smolak, L. (2020). The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research, and practice (2nd ed.). Routledge. R.
 18. Murray K., Rieger E., Byrne D. Body image predictors of depressive symptoms in adolescence // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 69. P. 130-139.
 19. Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Larson, N. I., Eisenberg, M. E., & Loth, K. (2018). Dieting and disordered eating behaviors from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. Journal of Adolescent Health, 48(1), 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.06.016>.
 20. Robinson E., Sutin A.R. Parents' Perceptions of Their Children as Overweight and Children's Weight Concerns and Weight Gain // Psychological Science. 2017. Vol. 28. No. 3. P. 320-329. P.235.
 21. Smidová S. et al. Adolescent body image: results of Czech ELSPAC study // Central European Journal of Public Health. 2018. Vol. 26. No. 1. P. 60-64.
 22. Tylka T., Wood-Barcalow L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition // Body Image. 2015. Vol. 14. P. 118-129.
 23. Webb H.J. et al. "Pretty Pressure" From Peers, Parents, and the Media: A Longitudinal Study of Appearance-Based Rejection Sensitivity // Journal of Research on Adolescence. 2017. Vol. 27. No. 4. P. 718-735.

Статья поступила в редакцию 06.10.2025 г.

О.С. Посыпанова, Ю.П. Шаркова, О.Н. Бакайкина
ПСИХОКОРРЕКЦИЯ САООТНОШЕНИЯ
В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГОВ ГБУ КО ККЦСОН «ЗАБОТА»)

Аннотация. Психокоррекционная работа является важной частью социальной абилитации взрослых людей с нарушениями интеллектуального развития. В статье представлен профессиональный опыт психологов Филиала «Центр социальной реабилитации для инвалидов» ГБУ КО ККЦСОН «Забота» (г. Калуга) по психокоррекции самооотношения. Описаны результаты психодиагностики, представлены принципы и направления деятельности. Психологическое вмешательство дифференцировано по трем структурным компонентам самооотношения: самооценке, самовосприятию и самоконтролю. Наиболее значимым инструментом является создание ситуации успеха. Также важными инструментами стали релаксационные техники в сенсорной комнате, игротерапия, песочная терапия, работа с метафорическими картами, разговоры по душам.

Ключевые слова: олигофренопсихология, люди с инвалидностью, инвалиды, умственная отсталость, УО, интеллектуальные нарушения, ментальный дефицит, когнитивные ограничения, психокоррекция, Я-концепция, самооотношение, самооценка, самовосприятие, самоконтроль.

Введение

Стигматизация людей с когнитивными дефицитами (синонимично: ментальными особенностями, интеллектуальными дисфункциями, олигофренией, умственной отсталостью и др.) приводит к их социальной дезинтеграции и стремлению общаться только в среде подобных себе. В городе Калуга одним из мест, где люди с интеллектуальными ограничениями могут быть сами собой и общаться с друзьями, которые схожи с ними, является Филиал «Центр социальной реабилитации для инвалидов» Государственного бюджетного учреждения Калужской области «Калужский комплексный Центр социального обслуживания населения «Забота» (далее – Филиал-Центр). Его посещают взрослые люди с умственной отсталостью от легкой до глубокой, а также с коморбидными заболеваниями: аутизмом, ДЦП, синдромом Дауна, эпилепсией, шизофренией, СДВГ и др. Для получателей социальных услуг (ПСУ) работают психологи, логопед, врач, музыкальный руководитель, специалисты по рисованию и лепке, массажист. Функционируют компьютерный класс, зал ЛФК, кабинет физиопроцедур.

В современном обществе происходит смена парадигмы в отношении людей с интеллектуальными нарушениями от модели опеки и изоляции к модели инклюзии и максимальной интеграции в социум. В связи с этим, на первый план выходят вопросы не только формирования бытовых навыков, но и развития личности, способной к самоопределению и построению субъективного благополучия. Изучение самооотношения взрослых

людей с когнитивными дефицитами с последующей психокоррекцией слабых мест становится ключевым аспектом для понимания внутренних ресурсов их личности, необходимых для успешной социальной адаптации и абилитации. Этим определяется актуальность данной исследовательской деятельности с последующим внедрением в психокоррекционную практику. Более того, если в научной сфере психологические особенности детей и подростков с различными ОВЗ изучаются достаточно активно, то психология взрослых, имеющих инвалидность вследствие умственной отсталости до сих пор – terra incognita. Острым углом в этой теме является самооотношение, поскольку именно оно определяет, принимают ли особенные люди свои когнитивные ограничения либо испытывают комплексы неполноценности с последующей самоизоляцией, депрессией. Таким образом, настоящее исследование призвано заполнить существующий пробел, а описание психокоррекционных практик, показавших свою эффективность в Филиале-Центре, будет полезным психологам-практикам. Суммарно, актуальность работы обусловлена фундаментальной значимостью самооотношения для поддержания психического здоровья и социальной адаптивности лиц с ментальными проблемами.

Теоретико-методологическая основа и дизайн работы

Теоретико-методологической базой работы стали труды классиков олигофренопсихологии (Л. С. Выготского, М. С. Певзнер, И.М. Соловьева, Г. Я. Трошина, Ж. И. Шиф), классиков олигофренопедагогики (М.Ф. Гнездилова, А.Н.

Граборова, Г.М. Дульнева, Х.С. Замского, И.В. Маляревского и ЕХ. Маляревской), классиков дефектологии (Д.И. Азбукина, А.И. Дьячкова В.П. Кашенко, Р.Е. Левиной, Н.Г. Морозовой).

Развитие умственно отсталых детей и подростков описали Ф.Ш. Балич, И.В. Белякова, М.Ш. Вроно, В.И. Гаврилов, Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, Г.С. Маринчева, Е.Ю. Овсянникова, В.Г. Петрова, В.Г. Печерский, Е.А. Стребелева, В.К. Фоминых, Л.М. Шипицына и другие. При этом научных и прикладных трудов, посвященных работе с умственно-отсталыми взрослыми недостаточно (А. Бакк, Н.Ф. Дементьева, М.В. Коробов, В.Г. Помников, Н.К. Ржевская). Социальный интеллект [3], коммуникации [7], учебная мотивация [11], самоменеджмент [12] и копинг-стратегии [9] особенных людей имеют специфическую природу. Их социализация проходит иначе, чем социализация нейротипичных людей [8]. Болезненным местом являются несбывшиеся родительские ожидания [13]. Поэтому считаем важным поделиться своим аналитическим видением и практическим опытом в данной теме, в частности, практикой стабилизации самоотношения. Важность коррекционной работы с самоотношением людей с умственной отсталостью подчеркивали А.С. Автениук [1],

Е.Л. Инденбаум [5], Д.Н. Исаев [6], Е.П. Хвастунова [10]. Некорректное самоотношение людей с ментальными дисфункциями приводит к конфликтам [2], депрессиям [16], сложностям во взаимоотношениях в инклюзивных сообществах [14, 15].

Самоотношение – это отношение личности к самой себе, собственному «Я» (О.С. Анисимов, Л.В. Бороздина, К.В. Карпинский, И.С. Кон, С.С. Кургиян, С.Р. Пантилеев, Р.Б. Сапожникова, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова). Причем В.В. Столин делает акцент на непосредственно-феноменологическом выражении личностного смысла «Я» в самоотношении, С.Р. Пантилеев – на эмоционально-оценочной подсистеме самосознания, И.С. Кон – на итоговом измерении «Я», определяющем меру принятия или непринятия индивидом самого себя.

Самоотношение рассматривается [4] как интегративная, оценочная система установок человека по отношению к самому себе, включающая как когнитивные (знания о себе), так и эмоциональные (чувства к себе) компоненты, проявляющиеся затем в действиях и системе мотивации. Оно является ключевым элементом самосознания и оказывает решающее влияние на поведение, мотивацию и психическое здоровье личности. Самоотношение является эмоционально-оценочным ядром Я-концепции. В качестве отправной точки

при исследовании самоотношения авторы используют модель С.Р. Пантилеева, согласно которой оно включает следующие компоненты: открытость/закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, уровень внутренней конфликтности, склонность к самообвинению. К сожалению, в отношении людей с ментальным дефицитом не представляется возможным провести диагностику по методике «МИС» С.Р. Пантилеева, методике М. Куна и Т. Мак-Партленда «Кто Я?», «ЛиСи» В. Урбановича, «КИСС» Е.О. Федотовой и другим им подобным.

Если разграничить термины «Я-концепция» и самоотношение, то первое понятие – это ответ на вопрос «Кто Я?», а второе «Как я к этому «кто» отношусь». Например, Я-концепция людей с ментальными ограничениями включает осознание, что они особенные, учились в коррекционной школе, что они не понимают многих вещей, очевидных для других людей. Но их самоотношение по этому поводу совершенно разнится от злости или обиды до равнодушного принятия этой неизбежности.

В связи с этим, целями работы являлся мониторинг самоотношения взрослых людей с инвалидностью, обусловленной интеллектуальными нарушениями, посещающих специализированные учреждения (на примере ГБУ О ККЦСОН «Забота») для последующей индивидуализации психокоррекционных мероприятий.

Базой диагностики и коррекции стали Отделение социальной реабилитации и Отделение по работе с инвалидами Филиала-Центра. Выборку составили 23 получателя социальных услуг в возрасте от 18 до 46 лет, являющихся инвалидами первой и второй группы, а также инвалидами с детства в связи с умственной отсталостью и коморбидными заболеваниями. В выборку вошли только те ПСУ, которые регулярно посещают занятия в Филиале-Центре. В выборку не вошли ПСУ, которые не понимают задания; для них диагностика невозможна.

В связи с невозможностью проводить мониторинг самоотношения людей с интеллектуальными нарушениями классическими психодиагностическими методиками, главными методами контроля стали наблюдение, беседа (с умеющими разговаривать / вести диалог), проективная методика «Человечки на дереве» П. Уилсона, методика «Лесенка» В.Г. Щур, рисунки на свободную тему, цветовая диагностика по предпочитаемым цветам при раскрашивании различных рисунков, диалоги на тему «Кто ты? Какой ты?», метафорические ассоциативные карты «Мои ресурсы». Поскольку многие ПСУ ходят в Филиал-Центр много лет, то

невозможно сделать стартовый замер, провести психокоррекционную работу и сделать финальный замер. Ограничимся описанием последнего мониторинга, проведенного в октябре 2025 года.

Результаты диагностики самоотношения взрослых людей с ментальными ограничениями

По результатам методики «Лесенка» В. Щур у 52,2% клиентов выявлена самооценка среднего уровня, у 39,1 % - самооценка высокая, у 8,7 % - максимальная (неадекватно завышенная). У одних ПСУ она завышена в силу того, что они окружены любовью и заботой своих близких, у других эта чрезмерность имеет компенсаторную природу. Отсутствуют ПСУ с низкой

самооценкой. Как видно на рис. 1, распределение результатов не является нормальным. Это объясняется тем, что люди с более сохранным интеллектом считают, что их самооценка средняя (ступенька №5 или №6), люди же с менее сохранным интеллектом выбирали ступеньки № 9 и №10, они имеют высокую и по-детски завышенную самооценку. В целом, людям с диагнозами F71-F73 по МКБ-10 слишком трудно дается понимание этой методики, но в настоящее время отсутствуют доступные для них способы диагностики самооценки. В связи с этим нами ведется работа по созданию упрощенной методики диагностики самооценки и субъективного благополучия для нейротипичных людей.

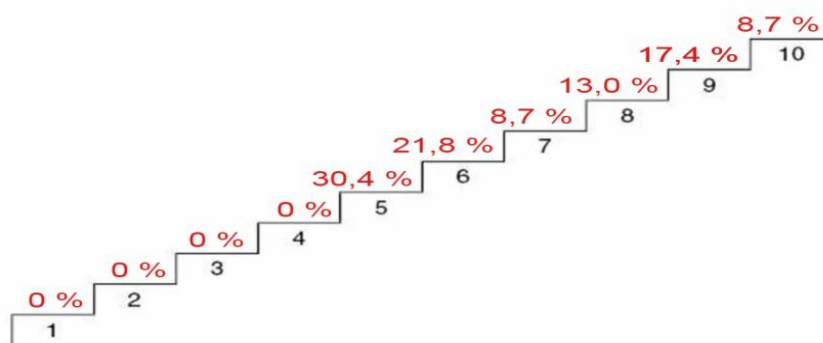


Рисунок 1 – Распределение ответов получателей социальных услуг Филиала «Центр социальной реабилитации для инвалидов» ГБУ КО ККЦСОН «Забота» (взрослых людей с нарушениями интеллекта) по методике «Лесенка» В. Щур

Согласно методике «Человечки на дереве» П. Уилсона самоотношение 60,9 % клиентов Филиала-Центра характеризуется нормальной адаптацией к текущей жизненной ситуации, полным комфортом и довольством окружающим миром, 26,1 % – это лидеры с завышенной самооценкой, которые требуют максимального внимания окружающих к себе, 8,7 % нацелены на достижение своих планов и увлечены различными делами, и лишь 4,3 % чувствуют себя непринятыми миром. Таким образом, абсолютное большинство ПСУ находятся в состоянии душевного комфорта и интереса к жизни, чувствует себя принятыми и понимаемыми. За этим кроется глубинная и кропотливая работа родителей и сотрудников Филиала-Центра.

Рисуночная психодиагностика показала, что большинство посетителей предпочитает яркие насыщенные цвета. Любимыми являются желтый, зеленый, оранжевый, розовый и неоновые цвета. Почти полное отсутствие черного, темно-серого и темно-коричневого цветов говорит о грамотности психологического сопровождения как в семье, так и в различных Центрах, которые посещают ПСУ. Предпочитаемыми

мотивами рисунков являются пейзажи, соответствующие времени года, звери, рисунки любимых мультипликационных/сказочных персонажей.

В рамках психодиагностических диалогов психологи задавали вопросы: «Расскажи, как бы ты ответил на вопрос «Кто ты?» «Как ты думаешь, какой/какая ты». В ответе на первый вопрос посетители называли имя, фамилию, пол («я девушка», «я парень»), а также такие эпитеты как россиянин, мамина любимица, мамина помощница, я – это просто я. В ответе на второй вопрос говорили: я хороший, я аккуратный, я добрый, я сделал... (перечисляли то, что сделали сегодня на занятиях). Никто не назвал оскорбительных эпитетов или эпитетов, связанных с диагнозом, но также важно отметить, что диапазон ответов является крайне узким. Причем если специалисты рассказывали каждому клиенту о том, какой он (добрый, внимательный, ответственный, аккуратный, веселый, красивый, хорошо поет или читает стихи, сделал красивую поделку и так далее), то уже на следующий день от этого выученного Я-образа не оставалось и следа. Это объясняется не только плохой памятью, но и почти

полным отсутствием абстрактного мышления. Несколько человек не понимали этих вопросов.

Таким образом, у взрослых людей с умственной отсталостью формирование адекватной Я-концепции невозможно по ряду причин. Во-первых, все теории самоотношения (С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, В.В. Столин, К. Роджерс, У. Джеймс и др.) подчеркивают, что Я-концепция формируется при сравнении себя с другими и при оценках от других людей в свой адрес. ПСУ Филиала-Центра морально дистанцируются от тесного общения с нейротипичными людьми, не работают и не учатся, поэтому не имеют негативных установок о себе. Во-вторых, если у нейротипичных людей общий, социальный и эмоциональный интеллект плотно взаимосвязаны, то у особенных людей эти три вида интеллекта разорваны между собой, что затрудняет самовосприятие. Во-третьих, нейроразличные люди имеют низкий уровень абстрактного мышления, рефлексии и обобщения прожитого опыта, поэтому описывая себя, повторяют ласковые слова родителей и сотрудников Филиала-Центра.

У взрослых с умственной отсталостью умеренной степени идеальное-Я почти равно реальному: «меня все устраивает», «я мамина и бабушкина принцесса», у лиц с УО тяжелой и глубокой степени Я-идеальное отсутствует, они не понимают вопросов о нем.

Отдельной проблемой людей с УО является целеполагание: они не могут сами поставить цели, оценить время затраченного труда и соотносить результаты с желаниями. Например, люди, посмотрев полуминутное видео в интернете о создании букета роз из атласных лент, считают, что смогут сделать такой же букет за почти такое же время; не получив аналогичного результата, фрустрируются. Следствием такой фрустрации становится либо застревание на этой деятельности в течение нескольких недель, либо полная потеря интереса к ней, отсутствие мотивации к дальнейшей деятельности вплоть до избегания этого кабинета и этого педагога.

Нередким явлением среди ПСУ является выученная беспомощность: гиперопека родителей, чуткое отношение сотрудников приводят нежеланию, к примеру, пользоваться ножницами, ножом, нежеланию браться за чуть более сложные задачи. У 65,2 % наблюдается иждивенческая позиция – для них характерны отсутствие инициативы, позиция жертвы и постоянное ожидание помощи даже в тех ситуациях, где человек способен справиться самостоятельно (например, приготовить простую еду, помыть посуду, убрать в своей комнате). Для 82,6 % характерен экстернальный локус контроля – перекладывание

ответственности на других людей и внешние обстоятельства; к примеру, не все самостоятельно делают выбор «что надеть сегодня». Также для абсолютно большинства характерна социальная леность – незаинтересованность учиться или немного работать, подрабатывать. Это аргументируется тем, что пенсии по инвалидности вполне хватает. Претенциозно-потребительское отношение к помощи различных специалистов присутствует лишь у 4,4 % ПСУ и обусловлена мнением их родителей: работа сотрудников Филиала-Центра, волонтеров, меры государственной поддержки воспринимаются как обязательное и безусловное обслуживание («вы – услуга»). Абсолютное большинство воспринимают оказываемые социальные услуги с уважением и благодарностью. Важно, что у большинства ПСУ отсутствуют планы на будущее, цели и мечты. Вместе со специалистами ребята учатся ставить цели на одно занятие, например, сегодня мы сделаем половину игрушки из помпона, а на следующем занятии – вторую половину и будем придумывать получившемуся «чудика», как его зовут, где он живет, чем питается, с кем дружит и т.д.). Не все могут понять, почему работа растягивается на два занятия, хочется одним движением руки сделать сразу всю поделку.

Наиболее удобной для прикладной работы с нейроразличными людьми является трехкомпонентная структура самоотношения, которая включает в себя самооценку, самовосприятие и самоконтроль. Нами выбраны именно эти компоненты в качестве базовых, поскольку они являются самыми важными и самыми проблемными в психике людей с нарушениями интеллектуального развития.

Самооценка представляет собой оценочную интегральную меру ценности, которую человек приписывает себе. Самооценка людей с когнитивными ограничениями слабо подвержена влиянию незнакомых людей, но сильно зависит от слов значимых взрослых (родственников и сотрудников социальных центров). Бывает, что их оскорбляют на улице и в транспорте посторонние люди. Но они научились не обращать на это внимания и не переживать: «мама говорит, что не надо их слушать. Я не обращаю внимания». Такие люди научились «пропускать мимо ушей» негативные события и негативные слова в свой адрес от сторонних людей, при этом если злятся, плачут, то легко отвлекаются на простые стимулы типа «давай порисуем», «не обращай внимания, это неправда», «смотри, какой у тебя свитер красивый». При этом сверх значимыми стимулами для повышения самооценки является экспонирование их поделок и рисунков на

постояннодействующей выставке в Филиале-Центре и на городских выставках, а также аплодисменты на концертах. У ПСУ Центра негативная самооценка не выявлена. Миф о том, что у таких людей самооценка занижена вследствие постоянного сравнения с нейротипичными людьми, является несостоятельным. Они спокойно относятся к тому, что не умеют считать, использовать ножницы и нож, а некоторые писать/читать. Важно отметить неустойчивость самооценки особенных людей. Их самооценка может резко колебаться в зависимости от сиюминутной ситуации: если не получилось какое-то действие, то включается острое горе. Получилось – спокойная радость.

Вторым компонентом самоотношения является самовосприятие – это интегральная характеристика, процесс и результат отражения человеком самого себя как субъекта. Для людей с интеллектуальными нарушениями вследствие простоты данного явления самовосприятие равно Я-образу. Но для них невозможна конкретизация Я-физического, Я-социального, Я-психологического и других.

Третьим компонентом самоотношения является самоконтроль – способность не поддаваться нахлынувшим эмоциям или желаниям. Особенности люди имеют склонность «застрывать» на каком-либо эпизоде горя или обиды. Также важно научить их не брать чужое, ждать своей очереди, контролировать внимание на задаче, доводить начатое до конца, регулировать свое поведение в зависимости от места (вести себя тихо в библиотеке, но активно на празднике), действовать по принципу «сначала работа, потом отдых». Это очень трудно для людей с гипокognitionиями, поскольку у них снижена гибкость

мышления, им трудно переключаться с одного дела на другое, у них нет запасного варианта в сознании. Кроме того, далеко не все из них разговаривают (например, нашим клиентам с ДЦП и РАС трудно выразить мысль). Нейроотличные люди эмоционально и личностно незрелы, как правило, не понимают намеков, иронии, тонкого юмора. Для этого в Филиале-Центре предусмотрен мягкий внешний контроль: стабильное расписание, чаепитие после третьего занятия, понятные надписи-объявления. Вместо слов с частицей «не» (не злись, не кричи), сотрудники используют ты-высказывания, например: «Ты сейчас злишься. Сделай глубокий вдох. А теперь плавный выдох» или вместо «не торопись»: «Ты торопишься. Доделай эту деталь вот так и вот так. Молодец».

Критически важно: поскольку у людей с УО минимально развито или полностью отсутствует абстрактное мышление, то такие компоненты самоотношения как уверенность в себе, чувство собственного достоинства, самоуважение, самопознание и самопринятие отсутствуют в их сознании, а если иногда и включаются, то в качестве чувств, а не мнения о себе.

Самоотношение нейротипичных людей напрямую влияет на мотивацию, но для нейроотличных этот тезис не работает, их мотивация деятельности сиюминутна и зависит от внешних стимулов и внешних уговоров.

Психокоррекционная программа, нормализующая самоотношение, направлена на реализацию следующих векторов: социализация и социальная адаптация, коррекция поведения (капризы, агрессия и самоагрессия, стереотипии, снижение тревожности, поддержка опекунов).

Таблица 1 – Компоненты самоотношения взрослых людей с нарушениями интеллекта

Компонент самоотношения	Направленность	Определение	Пример
Самооценка	Эмоционально-оценочный компонент	Эмоционально-ценностная оценка себя. Зависит от внешних оценок.	«Я хороший», «я аккуратный»
Самовосприятие	Когнитивный компонент	Образ себя, знания и представления о своих качествах, способностях и внешности.	Знания о себе обрывочны: «я вчера мыл посуду», «я сегодня ел кашу».
Самоконтроль (саморегуляция)	Поведенческий компонент	Способность управлять своим поведением, эмоциями и мыслями в соответствии с социальными нормами. Характеризуется стремлением быть хорошим и послушным, а также склонностью к подражанию	«я старался», «я хочу взять эту вещь, но этого делать нельзя».
Ввиду недостаточной неразвитости абстрактного мышления и отсутствия гибкости мышления, такие компоненты самоотношения, как самоактуализация, самоопределение, самопонимание неразвиты.			

Вопреки распространенному мнению о чувстве неполноценности инаковых людей, у наших ПСУ оно не обнаруживается на протяжении тех лет, которые они посещают Филиал-Центр.

Опыт психокоррекционной работы психологов со взрослыми, имеющими интеллектуальные нарушения

Психокоррекционная работа со взрослыми, имеющими когнитивные дефициты в Филиале «Центр социальной реабилитации для инвалидов» ГБУ КО ККСЦОН «Забота» строится на следующих принципах:

(1) принцип «видеть личность, учитывать диагноз»: клиент – это в первую очередь личность со своими чувствами, предпочтениями, историей и правом на уважение. Его инвалидность – лишь одна из его характеристик. При этом специалистам важно держать диагноз в уме, чтобы, к примеру, случайно не спровоцировать эпилепсию или обострение шизофрении.

(2) принцип безопасного пространства: в Филиале-Центре создано как физическое безопасное пространство с широкими дверьми, пандусами и другими специальными приспособлениями для людей, передвигающихся на инвалидных колясках, так и эмоциональное безопасное пространство – доброжелательная атмосфера, предсказуемый ход занятий, общее чаепитие после третьего занятия. Люди, которые могут обидеть или оскорбить других ПСУ, занимаются не в группе, а в индивидуальном режиме.

(3) принцип проактивности – предугадывание и прогнозирование поведения ПСУ в каждой ситуации, профилактическое «сглаживание острых углов».

(4) принцип «зоны ближайшего развития» и опоры на сохраненные функции: коррекция строится вокруг сильных сторон клиента, а не вокруг дефицитов, поскольку во взрослом возрасте их сложно компенсировать. Психологи оценивают возможности каждого клиента и предлагают развивающие задачи, которые ему по силам, чтобы не провоцировать фрустрацию в случае неудачи. Специалисты ценят каждый шаг в развитии клиентов, и в то же время готовы к ментальным регрессам.

(5) принцип наглядности и конкретности: абстрактные понятия заменяются конкретными примерами, демонстрацией и действием. Используется ясный язык.

(6) принцип системности и междисциплинарности: работа психолога тесно интегрирована с работой логопеда, специалистов по рисованию, лепке и ЛФК.

(7) принцип создания ситуации успеха: например, если человек любит петь, то музыкальный руководитель разучивает с ним его любимые песни, а затем он выступает на концертах, которые регулярно проводятся в Филиале-Центре. Если человек любит рисовать, то его картины, созданные совместно с руководителем художественной студии, висят на постояннодействующей выставке. Поделки стоят на постояннодействующей экспозиции Филиале-Центра. Каждый, даже маленький успех, становится заметен и признан.

Принцип безоценочности, являющийся базовым в психологической работе с нейротипичными людьми, в нашем Филиале-Центре, как и у многих олигофренопсихологов-практиков, не имеет места: каждый клиент постоянно получает вербальные оценки «молодец, как красиво получилось, очень аккуратно». Причем, согласно правилам оперантного научения и АВА-терапии, неудачи как будто не замечаются, их аккуратно исправляет психолог вместе с клиентом. Обратная связь важна для каждого мелкого шага, причем только положительная. Это учит людей с особенностями не заикливаться и на житейских неудачах, спокойно исправлять то, что можно исправить и не реагировать на то, что не подлежит исправлению. После этого ПСУ сами часто делают комплименты людям, замечают их достоинства.

Важно отметить, что вместо когнитивных задач и абстрактных размышлений психологи фокусируются на прикладных вещах: умении справляться с гневом и тревогой, навыке выстраивать простые социальные контакты, поддержке мелкой моторики.

Наиболее популярными методами психокоррекционной работы в Филиале-Центре являются релаксационные упражнения, антистресс-раскраски, пескотерапия, музыкотерапия, рисуночная терапия и другие виды арт-терапии. Активно применяются занятия в сенсорной комнате. Также применяются коммуникативные тренинги, где люди учатся общаться, выражать свои просьбы и мнения.

Опишем каждый применяемый метод подробнее. Нервная система людей с когнитивными дефицитами функционирует иначе, чем у нейротипичных. Для них характерны ментальные и эмоциональные перегрузки при изменении привычных стимулов внешней среды. Внешний мир для них сложен и непонятен. Не все выдерживают, к примеру, поход в магазин, поскольку там много различных товаров-стимулов, а многие из них не умеют считать и не понимают, что дорого, а что дешево. Изменение

привычного распорядка дня или маршрута тоже фрустрирует. Для снижения стресса и тревожности, активизации чувства безопасности, бытового замедления и погружения в состояние «здесь и сейчас» применяются релаксационные техники под простую, красивую музыку со звуками природы. Для этого специально оборудован кабинет с мягкими откидывающимися кожаными креслами. При желании посетители могут накрыться мягкими уютными пледами. Такой отдых снижает агрессию и самоагрессию, снимает двигательные и мыслительные стереотипы. Фразы типа «мои руки расслаблены», «мои ноги расслаблены» позволяют лучше почувствовать свое тело. Для этих же целей применяется ароматерапия: используются аромамасла. Самыми любимыми являются масла лаванды и мяты.

Песочная терапия (пескотерапия) для особенных людей – это не просто «игра в песке», это мощный немой язык. Они не могут выразить свои чувства словами, но могут выразить их, нарисовав на песке или соорудив горку, ямку, сжимая и вытряхивая песок в песочницу. Песок и маленькие фигурки становятся словами. Кроме того, песок – великолепный сенсорный материал. Его пересыпание, закапывание, просеивание – это успокаивающий процесс. Для психолога это мощный инструмент психодиагностики, поскольку работа с песком обходит защитные барьеры разума и речевые ограничения.

Среди наших посетителей очень популярна мандалотерапия – раскрашивание мандал – специальных геометрических рисунков, включенных в круг. Психологами подготовлены мандалы с различными орнаментами, с наличием животных и растительных орнаментов. Работа с мандалами помогает стабилизировать эмоциональный фон, гармонизировать состояние, снять напряжение, выразить те чувства, которые не получается выразить словами. Для людей, которые не умеют рисовать, такое раскрашивание способствует простому художественному и духовному самовыражению. Таким образом, мандалотерапия в работе с особенными людьми – это не эзотерика и не мистика, а действенный инструмент психокоррекции применяемый для поддержания умения раскрашивать в пределах контуров, аккуратности, умения сочетать цвета. Монотонный, ритмичный процесс раскрашивания успокаивает нервную систему. Также используются антистресс-раскраски.

Безусловно, значимы занятия в сенсорной комнате, особенно для посетителей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью. Для них свойственна сенсорная дезинтеграция – одни

стимулы внешней среды могут быть избыточными для них, а другие стимулы – не воспринимаются нервной системой. Сенсорная комната предполагает мягкий спокойный свет, «звездное небо», пузырьковую колонну, раскладывающиеся кресла, мягкий пуф, сенсорные панели. Это позволяет насытить сенсорный голод в предсказуемом пространстве.

Отдельное место занимают пальчиковая гимнастика и другие виды тренировки мелкой моторики. Всем известно, что на кончиках пальцев имеется множество нервных окончаний, а «нервные начала» – в головном и спинном мозгу, поэтому тренировка пальцев является не прямой тренировкой мозга. Помимо пальчиковой гимнастики применяются акупрессурные кольца (суджок кольца), массажные мячи с шипами.

Для тренировки тонкой моторики применяется рисование и изготовление различных поделок (цветов из атласных лент, шкатулок и ваз из джута с декорированием филигранью, шитье шоперов с последующим раскрашиванием).

Для улучшения координации «глаз-рука», тренировки силы пальцев, внимательности и усидчивости посетители собирают паззлы и алмазные мозаики. Затем эти картины используются для декора, а также как элемент декоративных коробов. Посетители с более сохранным интеллектом осваивают вязание крючком: вяжут ажурные салфетки и прихватки. Это создает ситуацию успеха, что повышает самооценку.

Также проводятся тренинги, но они направлены не на повышение IQ, а на развитие навыков самостоятельности и навыков общения и контроля эмоций. Проводится множество индивидуальных бесед, где клиенты рассказывают о произошедших проблемах и конфликтах, а затем вместе с психологом ищут варианты их решения. Здесь психологи постоянно транслируют разделение личности и действий, чтобы у ПСУ была установка «я хороший», даже если случились неудачи. Важно, чтобы если человек совершил плохой поступок, у него не возникала мысль «я плохой», а возникала мысль «я хороший, просто сейчас сделал не так. Надо переделать»

Популярен метод социальных историй – посетители делятся короткими историями, произошедшими с ними или с их друзьями накануне. Эти истории имеют для них большую важность и сильную эмоциональную окраску. Вместе с психологами эти истории обсуждаются и анализируются, а потом участники группы предлагают свои пути решения, как еще можно было поступить в этой ситуации. В ходе совместного

обсуждения выбирается самый оптимальный путь для клиента.

Безусловно, проходит и работа с родителями/опекунами, в рамках которой люди делятся своими переживаниями и получают поддерживающую обратную связь.

Выводы:

1. В структуре самоотношения взрослых людей с умственной отсталостью наиболее развиты такие компоненты как самооценка, самовосприятие и самоконтроль. Вследствие ограниченности абстрактного мышления, такие явления как самопонимание, самопринятие, саморазвитие, саморуководство, самоанализ не являются компонентами самоотношения. Они проявляются лишь в ограниченном виде в качестве компонентов самовосприятия.

2. Самоотношение является эмоционально-оценочным ядром Я-концепции. Я-концепция нейроотличных людей подразумевает знание о своих особенностях, поскольку они учились в коррекционной школе 8 вида либо по ФГОС УО (ИН), они с детства получают пенсию по инвалидности в связи с ментальными особенностями. Но при этом они относятся к этим особенностям с принятием, не рефлексировать и не аффектируют о них.

3. Для большинства взрослых людей с умственной отсталостью характерны средняя самооценка и простой их Я-образ. Они не могут самостоятельно ставить цели, соотносить цели с

возможностями и критично оценивать результаты своих действий.

4. У многих у лиц с ментальными особенностями отсутствует Идеальное Я. Вследствие его отсутствия их самооценка определяется социальным окружением, а не разницей между Я-реальным и Я-идеальным, что характерно для нейротипичных людей.

5. Невовлеченность в социальную, политическую и экономическую жизнь извлекает взрослых с когнитивными особенностями от сильного стресса. Отсутствие глубинных переживаний и ситуативность эмоций определяют их позитивное самовосприятие.

6. Самым важным инструментом психокоррекции самоотношения взрослых с нарушениями когнитивных функций является создание ситуации успеха: грамоты, экспонирование их работ на выставках и в галереях, участие в концертах. Также значимыми инструментами являются релаксационные техники и отработка навыков, необходимых для жизни. Отдельное внимание уделяется всем видам пальчиковой гимнастики и тренировки мелкой моторики.

7. Почти ни у кого из ПСУ нет ощущения отвержения обществом, поэтому можно констатировать, что Госпрограмма и Программа Калужской области «Доступная среда» имеют положительный эффект для тех, кто в ней активно участвует.

Список литературы:

1. Автенюк А.С. Атоническая форма умственной отсталости у детей: диссертация ... кандидата медицинских наук: 14.01.06 - Санкт-Петербург, 2016. – 130 с.
2. Быстрова Ю.А. Особенности конфликтного поведения умственно отсталых подростков. – М.: Palmarium Academic Publishing, 2020. – 276 с.
3. Егорова О.Н. Социальный интеллект умственно отсталых подростков с девиантным поведением: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10 – Санкт-Петербург, 2014. – 209 с.
4. Ермолова Е.О., Тютюникова Н.В. Феномен самоотношения личности в отечественной и зарубежной психологии: системный анализ // Смальта, 2022 №4, с. 22-31. doi: 10.15293/2312-1580.2204.03.
5. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.10. – Москва, 2011. – 353 с.
6. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [руководство] / Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 389 с. ISBN 5-9268-0212-1.
7. Малахова А.Н. Особенности невербальной коммуникации у детей с нарушениями интеллекта: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.04. – Санкт-Петербург, 2019. – 232 с.
8. Посыпанова О.С., Позняк О.Ю., Мельникова Р.И. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы педагогов-психологов ГБУ КО ЦССВ имени Попова В.Т.) // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Калуга, 2024. С. 358-368.
9. Семина Е.В., Посыпанова О. С. Копинг-стратегии подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 1 (73). С. 92–103. doi: 10.37724/RSU.2025.73.1.009.

10. Хвастунова Е.П. Медико-социальная адаптация подростков с умственной отсталостью: диссертация ... кандидата социологических наук: 14.02.05 - Волгоград, 2015. - 159 с.
11. Beksová K., Ryšlavá H., Nádvorníková L., Bjørke A., Palouňková Z., Lopusšan L. Aspects of Learning Motivation of Adults with Intellectual Disability // ACC JOURNAL. 2025 № 30. pp. 27-36. doi: [10.2478/acc-2024-0011](https://doi.org/10.2478/acc-2024-0011).
12. Devitt A., Nott M., Rossiter R. A Scoping review of health-related self-management approaches for adults with intellectual disabilities // Journal of applied research in intellectual disabilities. 2025. № 38 (3). doi: [10.1111/jar.70057](https://doi.org/10.1111/jar.70057).
13. Morris R., Walsh L., Goos M., Lomness A., Hole R. Parenting experiences among adults with intellectual disabilities: a scoping review. // British Journal of Learning Disabilities. September 2025. doi: [10.1111/bld.70009](https://doi.org/10.1111/bld.70009).
14. Verdugo M., Schalock R., Gómez L., Navas P. Supporting people in an inclusive society: an inclusive society supports model // British Journal of Learning Disabilities. October 2025 doi: [10.1111/bld.70014](https://doi.org/10.1111/bld.70014)
15. Verdugo M. La construcción de una sociedad inclusiva // Siglo Cero. 2025 № 56. pp. 19-29. doi: [10.14201/scero.32212](https://doi.org/10.14201/scero.32212).
16. Wagner G., Gerum P., Martins L., Silva H., Lima M., Duraes F., Covolan L. Prevalence and predictors of depression and other mental health disorders in Brazilian adults with intellectual disabilities: a population-based secondary analysis // BMJ open. 2025. № 15. doi: [10.1136/bmjopen-2025-104089](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-104089).

O.S. Posypanova, Yu.P. Sharkova, O.N. Bakaykina

PSYCHOCORRECTION OF SELF-ATTITUDE IN STRUCTURE OF SOCIAL ABILITATION OF ADULT PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (FROM EXPERIENCE OF PSYCHOLOGISTS OF SBI KR KCSSC «ZABOTA»)

Abstract. Psychocorrectional work is an important part of social habilitation of adult people with intellectual disabilities. The article presents the experience of psychologists of the Branch "Center for social rehabilitation for disabled" SBI KR KCSSC «ZABOTA» (Kaluga) in psychocorrection of self-attitude. The results of psychodiagnostics are described, principles and areas of activity are presented. Psychological intervention is differentiated by three structural components of self-attitude: self-esteem, self-perception and self-control. The most important tool is to create a situation of success. Relaxation techniques in the sensory room, game therapy, sand therapy, working with metaphorical maps, and heart-to-heart conversations have also become important tools.

Keywords: oligophrenology, people with disabilities, disabled people, mental retardation, intellectual disabilities, mental deficiency, cognitive limitations, psychocorrection, Self-concept, self-attitude, self-esteem, self-perception, and self-control.

References:

1. Avtenyuk A.S. Atonic form of mental retardation among children: dissertation ... Candidate of Medical Sciences: 14.01.06 - St. Petersburg, 2016. – 130 p.
2. Bystrova Yu.A. Features of conflict behavior of mentally retarded adolescents. M.: Palmarium Academic Publishing, 2020. 276 p.
3. Egorova O.N. Social intelligence of mentally retarded adolescents with deviant behavior: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.10 – St. Petersburg, 2014. - 209 p.
4. Ermolova E.O., Tyutyunikova N.V. Phenomenon of personality self-attitude in domestic and foreign Psychology: systematic analysis // Smalta, 2022, № 4. P. 22-31. doi: [10.15293/2312-1580.2204.03](https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.03)
5. Indenbaum E.L. Psychosocial development of adolescents with mild forms of intellectual disability: dis. ... Doctors of Psychological Sciences: 19.00.10. – Moscow, 2011. – 353 p.
6. Isaev D. N. Mental retardation among children and adolescents [manual] / St. Petersburg: Rech, 2007. 389 p. ISBN 5-9268-0212-1.
7. Malakhova A.N. Features of nonverbal communication among children with intellectual disabilities: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.04. – St. Petersburg, 2019. – 232 p.
8. Posypanova O.S., Poznyak O.Yu., Melnikova R.I. Socialization of orphaned children and children left without parental care (from work experience of teachers-psychologists of GBU KO CCSV named after

- V.T. Popov) // Personality Psychology in era of change: socialization, values, relationships. Collection of materials of International scientific and practical conference. Kaluga, 2024. P. 358-368.
9. Semina E.V., Posypanova O.S. Coping strategies for orphaned adolescents and adolescents left without parental care // Psychological and pedagogical search. 2025. № 1 (73). P. 92-103. DOI: 10.37724/RSU.2025.73.1.009.
 10. Khvastunova E.P. Medico-social adaptation of adolescents with mental retardation: dissertation ... Candidate of Sociological Sciences: 14.02.05 - Volgograd, 2015. - 159 p.
 11. Beksova K., Ryšlavá H., Nadvorníková L., Bjørke A., Palouňková Z., Lopusan L. Aspects of Learning Motivation of Adults with Intellectual Disability // ACC JOURNAL. 2025 No. 30. pp. 27-36. doi: [10.2478/acc-2024-0011](https://doi.org/10.2478/acc-2024-0011).
 12. Devitt A., Nott M., Rossiter R. A Scoping review of health-related self-management approaches for adults with intellectual disabilities // Journal of applied research in intellectual disabilities. 2025. № 38 (3). doi: [10.1111/jar.70057](https://doi.org/10.1111/jar.70057).
 13. Morris R., Walsh L., Goos M., Lomness A., Hole R. Parenting experiences among adults with intellectual disabilities: a scoping review. // British Journal of Learning Disabilities. September 2025. doi: [10.1111/bld.70009](https://doi.org/10.1111/bld.70009).
 14. Verdugo M., Schalock R., Gómez L., Navas P. Supporting people in an inclusive society: an inclusive society supports model // British Journal of Learning Disabilities. October 2025 doi: 10.1111/bld.70014
 15. Verdugo M. La construcción de una sociedad inclusiva // Siglo Cero. 2025 No. 56. pp. 19-29. doi: [10.14201/scero.32212](https://doi.org/10.14201/scero.32212).
 16. Wagner G., Gerum P., Martins L., Silva H., Lima M., Duraes F., Covolan L. Prevalence and predictors of depression and other mental health disorders in Brazilian adults with intellectual disabilities: a population-based secondary analysis // BMJ open. 2025. № 15. doi: [10.1136/bmjopen-2025-104089](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-104089).

Статья поступила в редакцию 10.10.2025 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.018.43:316.614

DOI 10.54072/26586568_2025_8_4_109

С.Н. Фортыгина
САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ
КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье исследуется феномен самоорганизации как ключевого фактора успешной социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшем учебном заведении. На основе системного и личностно-деятельностного подходов анализируется структурно-функциональная модель самоорганизации, включающая четыре взаимосвязанных компонента: целеполагание, тайм-менеджмент, ресурсное планирование и рефлексия. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке студентов 1-2 курсов (N=156) Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, доказало наличие статистически значимых положительных корреляций между уровнем сформированности навыков самоорганизации и показателями психологического благополучия ($r=0,69$), академической успеваемости ($r=0,72$) и социальной интеграции ($r=0,63$). Наиболее выраженные связи выявлены между целеполаганием и академической успеваемостью, тайм-менеджментом и психологическим благополучием, ресурсным планированием и социальной адаптацией. Результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленного развития компетенций самоорганизации в рамках комплексных программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Предложены практические рекомендации по интеграции формирующих мероприятий в учебный процесс вуза, включая внедрение специальных дисциплин, тренинговых программ и системы тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: самоорганизация, социально-психологическая адаптация, образовательная среда вуза, студенты-первокурсники, тайм-менеджмент, психологическое благополучие, академическая успеваемость.

Введение

Актуальность проблемы социально-психологической адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в высшей школе обусловлена комплексом вызовов, связанных с трансформацией социального статуса, возрастанием академической нагрузки, необходимостью интеграции в новую социальную среду и формированием самостоятельности. Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что традиционный подход, рассматривающий адаптацию как процесс пассивного приспособления индивида к условиям среды (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский), представляется методологически ограниченным в современных условиях [1; 10]. В контексте компетентностной парадигмы образования (И. А. Зимняя, В. И. Байденко) и личностно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) на первый план выходит активная, субъектная позиция студента, ключевым проявлением которой является способность к самоорганизации (М. И. Рожков, А. К. Осницкий) [3; 4; 5; 8; 11].

Особую остроту проблеме придает массовый переход к цифровым и гибридным форматам обучения, который, с одной стороны, открывает новые возможности для образовательного

процесса, а с другой – создает дополнительные барьеры для установления неформальных контактов и формирования чувства принадлежности к академическому сообществу. Исследования Т.А. Ольховой, Д.В. Люсина демонстрируют, что современные студенты, являющиеся представителями поколения Z, демонстрируют специфические паттерны социального взаимодействия и коммуникации, что требует пересмотра традиционных институциональных моделей психолого-педагогического сопровождения [7]. Кроме того, усугубляющаяся тенденция к росту психоэмоциональных нарушений (тревожности, депрессивных состояний, академического выгорания) среди молодежи, подробно изученная в работах В. А. Ананьева, С. Н. Костроминой, актуализирует необходимость разработки превентивных мер и системы поддержки психического здоровья в стенах вуза [1].

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация влияния самоорганизации на успешность социально-психологической адаптации студентов в университетской среде.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме социально-психологической адаптации студентов первого курса в условиях современного высшего образования.

2. Раскрыть содержание и структуру феномена самоорганизации учебной деятельности в контексте адаптационного процесса.

3. Эмпирически исследовать взаимосвязь между уровнем развития навыков самоорганизации и показателями успешной адаптации (психологическое благополучие, академическая успеваемость, социальная интеграция).

4. Разработать практические рекомендации по интеграции программ развития самоорганизации в систему психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников.

Теоретико-методологический анализ проблемы позволил выявить эволюцию научных представлений об адаптации. Классические работы В. А. Якунина, Е. В. Шиловой раскрывают адаптацию как многоуровневый процесс, включающий физиологический, психологический и социальный компоненты. Однако современные исследования (А. Л. Журавлев, Д. А. Леонтьев) подчеркивают необходимость перехода от пассивной модели адаптации к активной, где студент выступает субъектом своего образовательного пути [8].

Системный анализ позволил выявить ограниченность традиционного подхода, трактующего адаптацию как процесс пассивного приспособления индивида к неизменным условиям образовательной среды. Критический анализ, проведенный на основе работ И. В. Дубровиной, М. С. Яницкого, выявляет существенные недостатки данной позиции: недооценку активной, преобразующей роли личности студента, игнорирование необходимости развития навыков саморегуляции и недостаточное внимание к изменчивости самой образовательной среды.

Современные исследования (Н. В. Бордовская, С. И. Розум) предлагают иную интерпретацию адаптации как двустороннего динамического процесса, включающего не только усвоение норм и правил вуза, но и активное преобразование среды самим студентом, построение индивидуальной образовательной траектории. В этом контексте акцент смещается на понятия самоорганизации, субъектности и ресурсности, что отражает парадигмальный сдвиг в понимании сущности адаптационного процесса [13].

Рассмотрение ключевых научных парадигм, объясняющих процесс адаптации, позволяет выделить два наиболее значимых подхода. Компетентностная парадигма, разработанная в трудах Дж. Равена, А. В. Хуторского, анализирует адаптацию через призму формирования конкретных

компетенций, позволяющих студенту эффективно функционировать в новой среде. Личностно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Беспалько) трактует адаптацию как результат активной, целенаправленной деятельности самого студента, где ключевое внимание уделяется внутренним психологическим механизмам [22].

Особого внимания заслуживает специфика адаптации в условиях современного высшего образования. Исследования Л. А. Цветковой, И. В. Федосова выявляют значительное воздействие цифровой трансформации на социально-психологическое самочувствие студентов, отмечая такие риски как цифровая усталость, изоляция, трудности формирования академического сообщества.

Изучение особенностей поколения Z как основного контингента первокурсников (Н. В. Иванова, О. В. Соловьева) показывает их специфические характеристики, требующие кардинального пересмотра традиционных методов педагогического и психологического сопровождения.

Результатом теоретического анализа становится обоснование модели понимания социально-психологической адаптации как многомерного, активного процесса, опосредованного развитием способности к самоорганизации в контексте вызовов современной цифровой образовательной среды. Данная модель создает теоретический фундамент для последующего эмпирического исследования и разработки практических программ психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников.

Проведенный теоретический анализ позволяет определить самоорганизацию учебной деятельности как интегративное личностное образование, представляющее собой систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих сознательное и активное управление студентом своей учебно-познавательной деятельностью [17; 20]. В структуре самоорганизации мы выделяем четыре ключевых компонента, находящихся в диалектическом единстве:

1. Целеполагание – системообразующий компонент самоорганизации, предполагающий способность студента к постановке, конкретизации и иерархизации учебных целей. Как отмечает В. И. Андреев, именно целеполагание определяет направленность и осознанность учебной деятельности. В контексте нашего исследования мы рассматриваем целеполагание как процесс определения студентом перспективных и текущих образовательных задач с учетом личностных смыслов и требований образовательной среды.

2. Тайм-менеджмент – организационно-практический компонент, включающий планирование временных ресурсов, распределение учебной нагрузки, определение приоритетов и последовательности выполнения задач. Исследования Г. А. Архангельского подчеркивают, что эффективное управление временем является критически важным навыком для успешной адаптации к требованиям высшей школы, особенно в условиях интенсивной академической нагрузки [2].

3. Ресурсное планирование – компонент, предполагающий способность студента к идентификации, привлечению и эффективному использованию внутренних и внешних ресурсов для достижения учебных целей. Как показано в работах Е. Ю. Пряжниковой, данный компонент включает умение работать с информационными источниками, выстраивать продуктивные взаимодействия с преподавателями и однокурсниками, а также

использовать институциональные возможности вуза [21].

4. Рефлексия – оценочно-коррекционный компонент, обеспечивающий осознание, анализ и оценку студентом процесса и результатов своей учебной деятельности. Согласно концепции А. В. Карпова, рефлексия выполняет функцию обратной связи, позволяя осуществлять своевременную коррекцию учебных стратегий и переосмысление образовательного опыта [6].

Методологической основой выделения данных компонентов выступили: системный подход (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин), позволяющий рассматривать самоорганизацию как целостную систему; субъектный подход (К. А. Абульханова-Славская), акцентирующий активную роль студента в организации своей деятельности; и компетентностный подход (И. А. Зимняя), определяющий самоорганизацию как ключевую компетенцию современного специалиста [5].

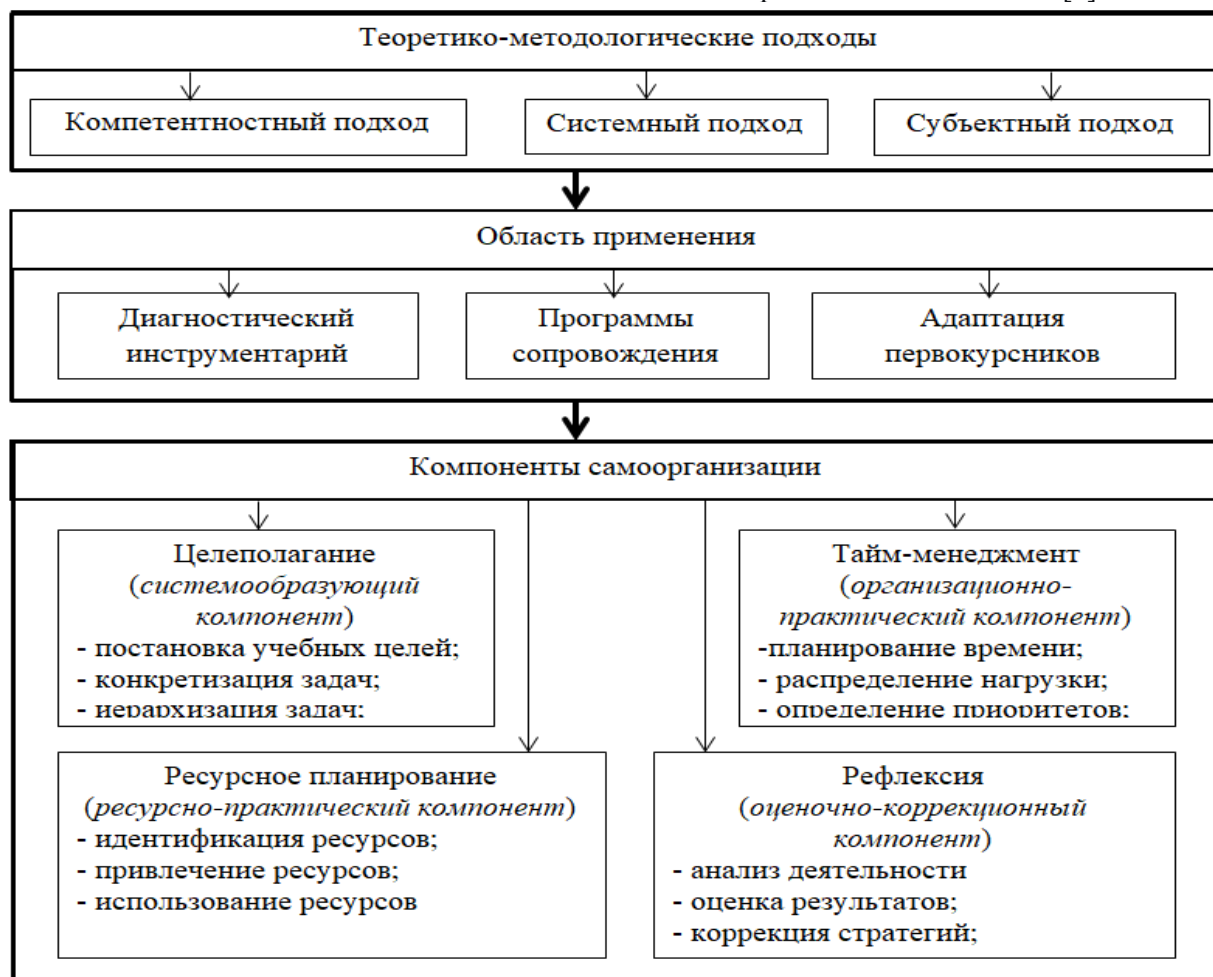


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель самоорганизации как детерминанты социально-психологической адаптации студентов в образовательной среде вуза

Представленная структурно-функциональная модель самоорганизации служит теоретической основой для разработки диагностического

инструментария и программ психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов-первокурсников.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университета» в период с сентября 2023 по май 2024 года. Выборку составили студенты 1-2 курсов ($N=156$) в возрасте 17-20 лет (средний возраст $18,3 \pm 0,7$ года), из них 72% девушек и 28% юношей.

Для комплексной оценки взаимосвязи самоорганизации и показателей адаптации студентов был разработан и апробирован методический комплекс, включающий четыре блока диагностических процедур.

Первый блок был направлен на диагностику уровня развития самоорганизации учебной деятельности. В него вошли: методика «Самоорганизация учебной деятельности» М. И. Рожкова, позволяющая оценить общий уровень сформированности навыков самоорганизации; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, выявляющий индивидуальные особенности регуляции деятельности; а также авторская анкета компонентов самоорганизации, разработанная специально для данного исследования [9]. Анкета включала шкалы, оценивающие целеполагание, тайм-менеджмент, ресурсное планирование и рефлексия. Показатель надежности-согласованности анкеты (α -Кронбаха) составил 0,87, что свидетельствует о ее высокой психометрической состоятельности.

Второй блок методик был ориентирован на оценку психологического благополучия студентов. Использовалась шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, которая измеряет различные аспекты позитивного функционирования личности [19]. Дополнительно применялась методика «Удовлетворенность образовательной средой» А. А. Леонтьева, позволяющая оценить восприятие студентами условий обучения в вузе.

Третий блок включал оценку академической успеваемости. Анализировался средний балл успеваемости по данным зачетно-экзаменационных ведомостей за текущий семестр. Для оценки мотивационного компонента учебной деятельности использовалась методика «Мотивация учебной деятельности» А. А. Реана [18].

Четвертый блок был посвящен исследованию социальной интеграции. Для оценки межличностных отношений в студенческих группах применялась методика «Социометрический статус» Дж. Морено. Уровень социально-психологической адаптации оценивался с помощью опросника К. Роджерса и Р. Даймонда, который измеряет степень приспособленности студентов к новой социальной среде.

Предварительный анализ данных выявил следующие средние значения по основным диагностируемым параметрам. Общий уровень самоорганизации в выборке составил 68,3 балла ($SD=8,7$) при возможном диапазоне от 42 до 89 баллов. Анализ компонентов самоорганизации показал, что наивысшие средние значения наблюдаются по шкале рефлексии ($M=19,2$; $SD=2,6$), тогда как показатели тайм-менеджмента оказались несколько ниже ($M=15,8$; $SD=2,1$). Средний балл академической успеваемости в выборке составил 4,1 ($SD=0,5$), что соответствует хорошему уровню учебных достижений. Показатели психологического благополучия ($M=73,5$; $SD=9,2$) и социальной адаптации ($M=69,8$; $SD=8,4$) демонстрируют достаточно высокий уровень адаптированности студентов к условиям обучения в вузе.

Полученные данные описательной статистики создают основу для последующего корреляционного и факторного анализа, направленного на выявление взаимосвязей между компонентами самоорганизации и различными аспектами адаптации студентов.

Таблица 1 – Показатели основных переменных исследования ($n=156$)*.

Параметр	M	SD	Min	Max
Общий уровень самоорганизации	68,3	8,7	42	89
Целеполагание	16,2	2,3	9	20
Тайм-менеджмент	15,8	2,1	8	19
Ресурсное планирование	17,1	2,4	10	20
Рефлексия	19,2	2,6	12	22
Академическая успеваемость (ср. балл)	4,1	0,5	3,2	4,8
Психологическое благополучие	73,5	9,2	51	92
Социальная адаптация	69,8	8,4	47	88

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Матрица интеркорреляций показателей самоорганизации и адаптации (коэффициенты Пирсона)

Параметр	1	2	3	4	5	6	7
Общий уровень самоорганизации							
Целеполагание	0,84**						
Тайм-менеджмент	0,79**	0,68**					
Ресурсное планирование	0,76**	0,61**	0,59**				
Рефлексия	0,81**	0,63**	0,57**	0,65**			
Академическая успеваемость (ср. балл)	0,72**	0,68**	0,54**	0,49**	0,51**		
Психологическое благополучие	0,69**	0,61**	0,61**	0,52**	0,59**	0,58**	
Социальная адаптация	0,63**	0,54**	0,48**	0,54**	0,52**	0,47**	0,62**

** $p \leq 0,01$

Результаты факторного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты факторного анализа (вращение Varimax)

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Целеполагание	0,842	0,213	0,156
Академическая успеваемость	0,798	0,189	0,234
Тайм-менеджмент	0,234	0,815	0,187
Психологическое благополучие	0,198	0,792	0,225
Ресурсное планирование	0,167	0,245	0,831
Социальная адаптация	0,234	0,198	0,786
Рефлексия	0,456	0,523	0,487
Доля объясненной дисперсии	28,7%	24,3%	22,1%

Проведенный анализ подтвердил значимые взаимосвязи между всеми компонентами самоорганизации и показателями адаптации. Наибольшие коэффициенты корреляции обнаружены между: целеполаганием и академической успеваемостью ($r=0,68$, $p \leq 0,01$); общим уровнем самоорганизации и успеваемостью ($r=0,72$, $p \leq 0,01$); тайм-менеджментом и психологическим благополучием ($r=0,61$, $p \leq 0,01$).

Факторный анализ выявил три основных латентных фактора: фактор 1: «Академическая самоорганизация» (28,7% дисперсии); фактор 2: «Эмоционально-волевая регуляция» (24,3% дисперсии); фактор 3: «Социально-ресурсная адаптация» (22,1% дисперсии).

Проведенное исследование позволяет констатировать, что самоорганизация выступает системным интегративным качеством личности, детерминирующим эффективность и динамику социально-психологической адаптации студентов в условиях высшего учебного заведения. Эмпирически доказано, что развитые навыки тайм-менеджмента, целеполагания, ресурсного планирования и рефлексии напрямую коррелируют с психологическим благополучием, академической успеваемостью и успешностью социальной интеграции первокурсников. Выявленные устойчивые взаимосвязи ($r=0,63-0,72$ при

$p \leq 0,01$) подтверждают необходимость целенаправленного формирования регулятивных компетенций в образовательном процессе вуза.

На основании полученных результатов сформулирован комплекс практических рекомендаций для системы психолого-педагогического сопровождения: организационно-педагогический уровень; содержательно-методический уровень; диагностико-аналитический уровень.

На организационно-педагогическом уровне предусматривается системная интеграция формирующих воздействий в образовательное пространство вуза. Первоочередной мерой выступает включение в учебные планы дисциплин вариативного компонента, целенаправленно развивающих навыки самоорганизации. К ним относятся курсы «Основы академической саморегуляции», ориентированный на освоение приемов планирования и контроля учебной деятельности, и «Психология времени», направленный на формирование навыков темпорального управления. Параллельно внедряется институт тьюторского сопровождения, при котором каждый студент-первокурсник закрепляется за опытным наставником. Тьюторская поддержка фокусируется на помощи в проектировании индивидуальной образовательной траектории, разработке персональных стратегий обучения и

своевременной коррекции возникающих трудностей. Технологическим ядром данного уровня становится создание специализированной цифровой платформы, оснащенной персональным ассистентом [12; 15]. Данный инструмент предоставляет возможность автоматизированного планирования, напоминания о задачах, мониторинга академического прогресса и предоставления аналитики по использованию времени.

Содержательно-методический уровень предполагает разработку и внедрение конкретных форм работы, направленных на развитие ключевых компонентов самоорганизации. Для формирования навыков целеполагания реализуются тренинговые программы, основанные на современных технологиях постановки целей – SMART (конкретные, измеримые, достижимые, релевантные, ограниченные по времени цели) и WOOP (Wish-Outcome-Obstacle-Planning) [16]. В рамках развития тайм-менеджмента проводятся интерактивные воркшопы, знакомящие студентов с методами цифровой организации времени (приложения-планировщики, календари, трекеры привычек) и техниками антиципационного планирования, позволяющими прогнозировать и предотвращать потенциальные сбои в учебном процессе. Для развития рефлексивных компетенций организуются супервизионные группы, в рамках которых студенты под руководством психолога анализируют собственный учебный опыт, обсуждают трудности и обмениваются эффективными стратегиями преодоления академических вызовов [14].

Диагностико-аналитический уровень обеспечивает научное обоснование и оценку эффективности программы. Его основу составляет система мониторинга уровня самоорганизации,

использующая апробированный в исследовании диагностический комплекс (методики М.И. Рожкова, В.И. Моросановы, авторская анкета). Мониторинг проводится на входе в программу, на промежуточных этапах и по ее завершении. Для объективной оценки эффективности формирующих воздействий разрабатывается критериальная база, включающая как количественные показатели (уровень развития компонентов самоорганизации, академическая успеваемость), так и качественные параметры (удовлетворенность образовательной средой, психологическое благополучие). Важнейшим элементом данного уровня является создание механизмов оперативной обратной связи и коррекции программ сопровождения. Данные мониторинга анализируются, и на их основе вносятся коррективы в содержание и методы работы, что обеспечивает гибкость и адаптивность программы к индивидуальным и групповым потребностям студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением специфики самоорганизации в условиях цифровой трансформации образования, разработкой дифференцированных моделей сопровождения для различных категорий студентов, а также исследованием долгосрочных эффектов формирования самоорганизации на последующие этапы профессионального становления. Реализация предложенной программы психолого-педагогического сопровождения будет способствовать не только успешной адаптации студентов к образовательной среде вуза, но и формированию метакомпетенций, обеспечивающих непрерывное саморазвитие в течение жизни.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Архангельский Г. А. Тайм-драйв: Как успевать жить и работать / Г. А. Архангельский. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 272 с.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 3-13.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34-42.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. М.: ИП РАН, 2004. 424 с.
7. Козлова И. Г. Регулирование обучения учащихся общеобразовательного учреждения на основе прогностической педагогической диагностики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Козлова Ирина Геннадьевна. – Челябинск, 2002. 163 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Смысл, 2005. 352 с.
9. Моросанова В. И. Стилль саморегуляции поведения / В. И. Моросанова. М.: Когито-Центр, 2018. 256 с.

10. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский. М.: Педагогика, 1987. 240 с.
11. Рожков М. И. Самоорганизация учебной деятельности студентов / М. И. Рожков. М.: Академия, 2005. 192 с.
12. Фортыгина С. Н. Влияние современных информационных технологий на процесс обучения студентов педвуза / С. Н. Фортыгина // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2016. № 1(15). С. 198-199.
13. Boekaerts M. Self-regulated learning: Where we are today / M. Boekaerts // International Journal of Educational Research. 1999. Vol. 31(6). P. 445-457.
14. Hadwin A. F. Self-Regulation, Co-Regulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory / A. F. Hadwin // Teachers College Record. 2011. Vol. 113(2). P. 240-264.
15. Kember D. A longitudinal-process model of drop-out from distance education / D. Kember // Journal of Higher Education. 1989. Vol. 60(3). P. 278-301.
16. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research / E. Panadero // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 422.
17. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning / P. R. Pintrich // Handbook of Self-Regulation. 2000. P. 451-502.
18. Ryan R. M., Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 68-78.
19. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current Directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4(4). P. 99-104.
20. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition / V. Tinto. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 296 p.
21. Winne P. H. The weave of motivation and self-regulated learning / P. H. Winne, A. F. Hadwin // Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. 2008. P. 297-314.
22. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B. J. Zimmerman // Theory into Practice. 2002. Vol. 41(2). P. 64-70.

S.N. Fortygina

**SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS AS DETERMINANT OF SOCIAL AND
PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract. The article examines the phenomenon of self-organization as a key factor in the successful socio-psychological adaptation of first-year students to the conditions of study at a higher education institution. Based on systemic and person-centered activity approaches, a structural-functional model of self-organization is analyzed, comprising four interconnected components: goal setting, time management, resource planning, and reflection. An empirical study conducted on a sample of 1st-2nd year students (N=156) of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University proved the existence of statistically significant positive correlations between the level of self-organization skills development and indicators of psychological well-being ($r=0.69$), academic performance ($r=0.72$), and social integration ($r=0.63$). The most pronounced relationships were identified between goal setting and academic performance, time management and psychological well-being, resource planning and social adaptation. The research results confirm the necessity of targeted development of self-organization competencies within the framework of comprehensive programs of psychological and pedagogical support for the educational process. Practical recommendations are proposed for integrating formative activities into the university's educational process, including the introduction of special disciplines, training programs, and a tutoring support system.

Keywords: self-organization, socio-psychological adaptation, university educational environment, first-year students, time management, psychological well-being, academic performance.

References:

1. Ananyev B.G. Man as subject of knowledge / B.G. Ananyev. SPb.: Piter, 2001. 288 p.
2. Arkhangelsky G. A. Time-drive: How to have time to live and work / G.A. Arkhangelsky. M.: Mann, Ivanov i Ferber., 2019. 272 p.

3. Baidenko V.I. Competencies in professional education / V.I. Baidenko // Higher education in Russia. 2004. № 11. P. 3-13.
4. Vygotsky L.S. Educational Psychology / L.S. Vygotsky. M.: Pedagogika-Press, 1999. 536 p.
5. Zimnyaya I. A. Key competencies - new paradigm of education result / I.A. Zimnyaya // Higher education today. 2003. № 5, P. 34-42.
6. Karpov A.V. Psychology of reflexive mechanisms of activity / A.V. Karpov. IE RAN, 2004. 424 p.
7. Kozlova I.G. Regulation of education for students of general education institution based on predictive pedagogical diagnostics: speciality 13.00.01 "General Pedagogics, History of Pedagogics and Education": dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences / Kozlova Irina Gennadyevna. – Chelyabinsk, 2002. 163 p.
8. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. M.: Smysl, 2005. 352 p.
9. Morosanova V.I. Style of behavioral self-regulation / V.I. Morosanova. M.: Kogito-Tsentr, 2018. 256 p.
10. Petrovsky A.V. Psychology of developing personality / A.V. Petrovsky. V.: Pedagogika, 1987. 240 p.
11. Rozhkov M.I. Self-organization of students' educational activities / M.I. Rozhkov. M.: Akademiya, 2005. 192 p.
12. Fortygina, S. N. Influence of modern information technologies on teaching process of pedagogical university students / S.N. Fortygina // Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching Natural Sciences, 2016. № 1(15). P. 198–199.
13. Boekaerts M. Self-regulated learning: Where we are today / M. Boekaerts // International Journal of Educational Research. 1999. Vol. 31(6). P. 445-457.
14. Hadwin A. F. Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory / A. F. Hadwin // Teachers College Record. 2011. Vol. 113(2). P. 240-264.
15. Kember D. Longitudinal-process model of drop-out from distance education / D. Kember // Journal of Higher Education. 1989. Vol. 60(3). P. 278-301.
16. Panadero E. Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research / E. Panadero // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 422.
17. Pintrich P.R. Role of goal orientation in self-regulated learning / P.R. Pintrich // Handbook of self-regulation. 2000. P. 451-502.
18. Ryan R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 68-78.
19. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life / C.D. Ryff // Current directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4(4). P. 99-104.
20. Tinto V. Leaving college: rethinking causes and cures of student attrition / V. Tinto. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 296 p.
21. Winne P.H. Weave of motivation and self-regulated learning / P. H. Winne, A. F. Hadwin // Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. 2008. P. 297-314.
22. Zimmerman B.J. Becoming self-regulated learner: overview / B.J. Zimmerman // Theory into practice. 2002. Vol. 41(2). P. 64-70.

Статья поступила в редакцию 25.04.2025 г.

Г.Р. Зайнуллина, С.П. Самойлова, Н.Н. Топольникова

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ДВОРЦА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ИМЕНИ В.М. КОМАРОВА)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию процессов формирования креативного мышления у учащихся в учреждениях дополнительного образования. Освещается практикоориентированный подход к созданию эффективной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала детей и подростков. Основное внимание уделено выявлению закономерностей, механизмов и инструментов, позволяющих оптимизировать обучение и воспитание, ориентированное на развитие ключевых компетенций функциональной грамотности. Эмпирические данные подтверждают положительное воздействие образовательных программ и методов, направленных на развитие креативности. Сделаны обоснованные выводы относительно влияния образовательного пространства на личностное развитие детей, отражённые в реальных показателях успеваемости и успехов в конкурсах и соревнованиях международного масштаба.

Ключевые слова: креативное мышление, функциональная грамотность, дополнительное образование детей, педагогические методики, развитие креативности.

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Уфимский городской Дворец детского творчества им. В.М. Комарова» городского округа город Уфа Республики Башкортостан (далее Дворец) является важнейшим компонентом культурно-исторической среды города Уфы, сохраняя уникальное здание и лучшие традиции внешкольного образования [9; 10].

Дворец имеет большой потенциал, в том числе и в инновационной деятельности. В настоящее время Дворец является федеральной инновационной площадкой ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий» и проводит планомерную работу по теме «Воспитывающая среда как фактор успешной социализации учащихся в системе дополнительного образования».

Особенностью учреждений дополнительного образования является возможность свободного выбора ребёнком направления деятельности, создание атмосферы доверия и поддержки, наличие разнообразия форм и методов работы [15; 16; 18]. Такие особенности способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации к саморазвитию и творчеству [17].

Миссия Дворца детского творчества заключается в создании уникальной образовательной среды, направленной на всестороннее развитие творческих способностей и креативного мышления детей и подростков. Через активное вовлечение в художественную и проектную деятельность, исследовательскую работу и Дворец стремится сформировать инициативных, открытых новому опыту и способных к

самостоятельной творческой деятельности молодых людей, готовых внести вклад в культурное и социальное развитие общества.

Современное общество предъявляет высокие требования к образованию, требуя компетенций, соответствующих принципам устойчивого развития. Данные компетенции возможно сформировать в процессе развития функциональной грамотности, которая является **способностью человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач** в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функциональная грамотность охватывает широкий спектр умений и навыков, необходимых современному человеку для успешной адаптации в социуме. Один из ключевых элементов функциональной грамотности — творческое (креативное) мышление, выступающее катализатором познания и трансформации жизненного опыта и обеспечивающее конкурентоспособность людей в стремительно меняющемся мире.

Педагогическая интерпретация термина «творчество» предполагает не столько создание объективно оригинального продукта, сколько субъективно нового, то есть неизвестного конкретному человеку. Соответственно, под творческим мышлением учащегося мы понимаем продуктивное мышление, направленное на создание субъективно нового продукта мыслительной или практической деятельности.

Креативность (от лат. *creatio* — создание, сотворение) — это способность человека

генерировать новые, уникальные и полезные идеи, создавая нечто необычное и значимое.

Под креативностью принято понимать совокупность качеств, обеспечивающих человеку способность к творчеству, поиску новых решений и нестандартному взгляду на окружающую реальность. Особое внимание в данном исследовании уделяется четырем основным характеристикам творческого мышления: скорости, гибкости, оригинальности и точности. Каждая из этих составляющих влияет на общий уровень креативности личности и формирует целостную картину её интеллектуальной активности.

Современные образовательные стандарты подчеркивают важность развития креативности наряду с такими аспектами функциональной грамотности, как читательская, математическая и другие виды грамотности.

Вопрос формирования творческого мышления находится в центре научных исследований, поскольку этот аспект определяет способность личности успешно функционировать в социально-экономическом и культурном пространстве. Несмотря на значительное количество публикаций, посвящённых развитию креативности, остаётся недостаточно проработанным вопрос интеграции специальных методик и подходов непосредственно в систему дополнительного образования. Наша задача заключается в определении и описании наиболее эффективных путей формирования креативного мышления в среде дополнительного образования детей.

Теоретическую базу исследования проблемы составили труды отечественных и зарубежных учёных, исследовавших феномен креативности и принципы её формирования.

А. Маслоу считал, что первоначальный источник творчества — мотив личностного роста. По его мнению, это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей. Маслоу выделял два вида креативности:

— креативность таланта — вид креативности, проявляющийся в «великих и очевидных продуктах творчества»;

— креативность самоактуализации — вид креативности, проявляющийся в повседневной жизни в виде мелочей [13; 14].

Дж. Гилфорд представил концепцию креативности как универсальную познавательную творческую способность. Он выделил два типа мышления: конвергентное и дивергентное. В рамках своей концепции Гилфорд считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импликации основой креативности как общей творческой способности [4; 5].

Д. Б. Богоявленская полагала, что творческий процесс происходит ситуативно, то есть по желанию самого человека без какого-либо внешнего стимула [1; 2; 3].

Творческое мышление как мышление, связанное с преобразованием знаний посредством воображения и фантазии, определял В. Н. Дружинин [6; 7; 8].

В. И. Тютюнник сформулировал условия, необходимые для развития творческого мышления: отсутствие образца регламентированного поведения, наличие позитивного образца творческого поведения, создание условий для подражания творческому поведению [11; 12].

Н. И. Чернецкая выдвинула идею о том, что базис творческого мышления закладывается у представителей младшего школьного возраста, а сензитивный период развития показателей данного феномена относится к подростковому периоду [19].

Исследование проходило в несколько этапов, в каждом из которых использовались специализированные инструменты диагностики, разработанные ведущими специалистами в области психологии и педагогики:

— Диагностика исходного уровня креативности обучающихся.

— Выбор и внедрение образовательных методик, стимулирующих развитие креативного мышления.

— Контрольная проверка степени развития креативности после завершения цикла занятий.

Рассмотрим суть работы по формированию творческого мышления у учащихся Дворца.

Методистами и группой педагогов Дворца была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа на 16 часов «Открой двери творчеству» для детей, отдыхающих в летнем лагере на базе Дворца. Данная программа показала хорошие результаты, была переработана в модуль-интенсив.

В начале учебного года педагоги Дворца художественной направленности внедряли в свои программы данную модель, адаптировав его под свое направление деятельности, возраст обучающихся и другие условия.

Цель модуля: развитие у обучающихся творческого мышления, креативных способностей и навыков, позволяющих генерировать свежие идеи, подходить к решению задач нестандартно и уверенно проявлять собственную оригинальность в условиях дополнительного образования.

Задачи модуля:

— способствовать повышению интереса к творческой деятельности, возникновению

желания создавать что-то уникальное и выразительное;

- формировать атмосферу доброжелательности и поддержки, помогать учащимся ощущать уверенность в своих силах и возможностях.

- научить базовым техниками инструментам, необходимым для эффективного проявления креативности;

- воспитывать уважение к собственным идеям и работам других, содействуя обмену опытом и сотрудничеству в группе;

- поддерживать самостоятельность и независимость мышления, стремление к познанию нового и экспериментированию.

Принципы организации работы:

- принцип максимального погружения в творческую среду;

- принцип предоставления свободы самовыражения и вариативности решений;

- принцип сотрудничества и обмена идеями между участниками группы;

- принцип индивидуальной ответственности за созданный продукт;

- принцип интегративности, предполагающий соединение разных видов искусств и областей знаний;

- принцип постепенного усложнения задач, исходя из имеющегося уровня мастерства.

Виды деятельности:

- художественное творчество (живопись, графика, лепка, дизайн, архитектура);

- музыкально-художественное творчество (музыка, танец, вокальное исполнение);

- драматургия и актерское мастерство (постановка спектаклей, инсценировки);

- творческие лабораторные исследования (опытно-экспериментальная деятельность, конструирование, робототехника);

- фотография и видеосъемка (визуальное искусство, киноискусство);

- театральные импровизации и публичные выступления.

Формы организации деятельности:

- индивидуальная творческая работа (мини-проекты, домашние задания);

- работа в малых группах (совместное выполнение творческих заданий, командные проекты);

- фронтальная работа (открытые лекции, мастер-классы, выставки и концерты)

Планируемые результаты освоения модуля:

- рост уровня оригинальности и количества генерируемых идей;

- развитие навыков планирования и структурирования творческих замыслов;

- совершенствование способности представлять свои идеи публично и защищать их;

- формирование навыков коллективного творчества и совместной работы;

- повышение уровня самооценки и уверенности;

- усвоение базовых методов творческого самовыражения.

Модуль рассчитан на десять недель интенсивной работы и делится на две фазы:

1. Базовая подготовка и знакомство с основами креативности.

2. Применение приобретенных навыков в деятельности и демонстрация личных достижений.

Содержание программы

1. Начало путешествия в мир творчества. Знакомство с модулем и основными правилами работы. Определение собственного уровня креативности и ожиданий от курса. Создание творческих дневников для записи идей и впечатлений.

2. Открытие мира идей. Техника брейншторминга и методов генерации идей. Проекты «Моя мечта» и «Идея на миллион» (запись первых идей и попытка их воплощения). Презентация и защита первой оригинальной идеи.

3. Искусство замечать красоту вокруг. Тренировка внимательности и наблюдения. Тема «Красота повседневности»: поиск красоты в обычных объектах и явлениях. Арт-объекты из бытовых предметов и природы.

4. Навык смелости и свобода самовыражения. Преодоление страхов перед новыми начинаниями и ошибками. Экскурсия в мир креативных профессий: дизайнеры, архитекторы, художники, писатели. Группа создает коллективный арт-объект, отражающий их видение мира.

5. Магия преобразования простых идей в шедевры. Генеративные техники: развитие глубины и сложности идей. «От простого к сложному»: пошаговое превращение простой идеи в полноценный проект. Мастер-класс по доработке первоначальных идей.

6. Работаем вместе: культура совместного творчества. Команда создает единый проект: оформление комнаты отдыха, парка или музея. Встречи с профессиональными художниками и дизайнерами. Совместная выставка работ: экспозиция лучших совместных проектов.

7. Отражение внутреннего мира через творчество. Индивидуальные творческие сессии: создание портретов души, автобиографической иллюстрации. Изучение особенностей визуального языка и символики. Демонстрация персональных работ.

8. Время рискнуть и удивить самого себя. Исследовательские задания: анализ чужих идей и их переосмысление. Самостоятельное проектирование персонального арт-объекта. Дебаты о сильных и слабых сторонах созданных работ.

9. Моя история успеха: презентуем лучшие идеи. Полноценная презентация финального проекта и защиты своих идей. Открытая дискуссия и отзывы сверстников. Галерея персональных работ: выставляются лучшие идеи и проекты.

10. Возвращаемся домой с багажом знаний и творчества. Рефлексия проделанной работы: достижение целей и преодоление трудностей. Награждение участников дипломами и памятными подарками. Общий праздник творчества: концерт, показ фильмов, фотовыставка.

Методы оценки эффективности модуля. В качестве основного метода использовался качественный анализ педагогического эксперимента, дополненный количественными методами сбора и обработки данных. Были применены тесты Торранса, самооценочные анкеты участников, экспертные оценки педагогов, наблюдения за процессом творчества, формой подачи идей и способами взаимодействия в группе, обратная связь от участников группы и их семей.

Всего было обследовано около 170 детей и подростков, обучающихся по модулю-интенсиву.

При диагностике измерялись четыре критерия выделения уровней творческого мышления, каждый из которых влияет на общий уровень креативности личности и формирует целостную картину её интеллектуальной активности:

–быстрота (беглость) мышления (высокая скорость выдвижения множества идей в короткий промежуток времени);

–гибкость мышления (широкий диапазон возможных решений и подходов к задаче, разнообразие идей);

–оригинальность (уникальность выдвигаемых идей, редкость и неожиданность предлагаемых решений);

–четкость и точность (способность доводить мысль до логичного завершения, чёткое выражение и аргументация своих идей).

Полученные результаты представлены в таблице 1, где В – высокий, С – средний и Н – низкий уровни. В таблице наглядно показано, как изменилось распределение уровней творческого мышления по каждому критерию в динамике с сентября 2024-го по январь 2025-го года).

Таблица 1 – Распределение результатов по уровням творческого мышления

Период	Быстрота			Гибкость			Оригинальность			Четкость		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Сентябрь, 2024	15	50	35	13	49	38	17	47	36	18	44	30
Январь, 2025	25	60	15	22	58	20	28	61	11	27	56	17

Полученные данные демонстрируют заметный рост творческого мышления у большинства испытуемых. Средние значения по шкале креативности увеличились почти вдвое, причём значительный прирост наблюдался преимущественно в младшем школьном возрасте. Было установлено, что оптимальным условием для развития креативности служит сочетание творческой мотивации, положительного эмоционального фона и индивидуально подобранных заданий. Наиболее эффективным оказалось применение активных форм обучения (ролевые игры, квесты, проекты), позволяющих задействовать потенциал каждого ребёнка.

Эмпирические данные позволили выявить важные взаимосвязи между уровнем креативности и успехами в конкурсной деятельности. Более трети респондентов стали лауреатами всероссийских и международных конкурсов, демонстрируя высокий уровень оригинальных решений и инновационности мышления. Это свидетельствует о важности целенаправленных

усилий педагогов по формированию и поддержке креативности.

Среди педагогов Дворца также был проведен опрос на тему, какие методы и приемы формирования творческого мышления, на их взгляд, наиболее эффективны.

Педагоги отметили следующее:

1. Ассоциативное мышление. Используется метод свободных ассоциаций, позволяющий развивать фантазию и творческие способности детей. Задача детей — называть первые пришедшие в голову ассоциации на предлагаемое слово или фразу. Это стимулирует восприятие окружающего мира и расширяет кругозор.

2. Решение парадоксальных ситуаций ("Противоречия"). Проводится игра «Хорошее - плохое», в которой учащиеся находят положительные и отрицательные стороны одной и той же ситуации. Такой подход позволяет посмотреть на любую проблему с двух точек зрения и вырабатывает привычку комплексного восприятия действительности.

3. Составление интеллект-карт и ментальных карт. Интеллект-карты позволяют визуализировать идеи, концепты и отношения между ними. Данный инструмент применяется для анализа и синтеза знаний, стимулирует творческое видение и абстрактное мышление.

4. Игровая форма занятий ("Перевоплощения"). Упражнения типа «Перевоплощения в вещь» или «Перевоплощения в животное» позволяют ребенку почувствовать себя объектом или персонажем, придумать его судьбу, эмоции и поведение. Такая техника развивает воображение и способность взглянуть на мир глазами другого существа или предмета.

5. Графические ассоциации и рисунок. Занятия включают технику «графических ассоциаций», когда ребенок должен связать слово или понятие с изображением, символом или предметом. Таким образом, создаётся наглядная ассоциация, которая улучшает память и обогащает словарный запас.

6. Коллективное обсуждение произведений искусства. Систематический анализ художественных образов и объектов культуры заставляет ребят думать, сравнивать и интерпретировать произведения искусства, предлагая свои интерпретации и мнения.

7. Интердисциплинарные конкурсы и олимпиады. Участие в различных состязаниях по разным дисциплинам стимулирует выработку креативных решений и развитие стратегического мышления. Особенно полезны междисциплинарные соревнования, где сочетаются науки и искусство.

Практическое подтверждение концепции формирования креативного мышления представлено также успешными примерами отдельных студий и объединений Дворца. Например, в образцовой студии эстрадного танца «Плей данс» педагог практикует с третьего года обучения создание детьми собственных сольных проектов. Педагог на занятии всей группе объясняет, как выстраивается композиция любого танца, как подобрать музыкальный материал, как подобрать лексику по своим возможностям. Обучающиеся по своему желанию начинают работу над собственными сольными проектами (соло, дуэты, малые группы). Успешные постановки стимулируют здоровую конкуренцию внутри коллектива. С этими работами дети выходят на Чемпионаты и Кубки Республики Башкортостан по современным танцевальным направлениям в городе Уфа. Лучшие работы участвуют на российских и международных конкурсах. Приятно, что детские проекты занимают призовые места на этом высоком уровне.

На занятиях в студии «Арт-дизайн» осуществляется индивидуальный подход к каждому ребёнку. Учащийся получает задание не только по теме, но и по возрасту, умению, способности, но и по интересу к той или иной технике. Каждый ребёнок проявляет свои способности лучше всего, если он заинтересован сделать работу так, как ему представляется. На занятия дети приходят со своими придуманными проектами и затем определяются с техникой. Дети, отходя от традиционных техник, проявляют самостоятельность в выборе.

Для учащихся театра моды «Класс» очень важно проявлять фантазию при создании эскизов новой коллекции. Поиск идеи происходит во всем, что вокруг. Источником вдохновения может быть что угодно: природа, время года, музыка, космос, экология и многое другое. Для качественного воплощения идеи в жизнь важна насмотренность, возможность учиться у художников-модельеров. Учащиеся разглядывают журналы, обсуждают интересные работы, творческие находки, изучают модные тенденции, направления. Дети рисуют, срисовывают, добавляют в рисунки оригинальные задумки, создают коллажи на разные темы.

Приведённые примеры показывают, насколько важны практические формы работы и взаимодействие с учащимися, направленные на активизацию их творческих способностей и реализацию индивидуальных возможностей.

Также педагоги отметили трудности, с которыми столкнулись при реализации модуля-интенсива.

1. Трудности с мотивацией некоторых учащихся. Некоторые дети оказались замкнутыми и неуверенными в своих творческих способностях, что приводило к пассивности и отсутствию интереса к выполнению заданий. Отсутствие четких критериев оценки успехов могло привести к разочарованию и снижению общей мотивации участников модуля.

2. Трудности работы с разновозрастными группами. Некоторым педагогам было сложно подбирать подходящие задания и упражнения, учитывая различия в возрастном диапазоне обучающихся. Одни задания оказывались слишком сложными для младших детей, тогда как старшие ученики считали многие упражнения упрощёнными и несерьёзными. В связи с этим очень важно адаптировать любые методы и приемы под возраст.

Ряд методических сложностей при реализации модуля-интенсива выделили и методисты Дворца.

1. Отсутствие четких методик. Многие педагоги испытывают недостаток конкретных инструкций и технологий формирования творческих способностей учащихся. Это затрудняет процесс разработки и организации занятий.

2. Ограниченность ресурсов. Недостаточное финансирование Дворца ограничивает возможности приобретения необходимого оборудования, материалов и литературы, необходимых для развития творчества.

3. Проблемы оценки результатов. Оценка уровня сформированности творческого мышления представляет собой сложную задачу, поскольку традиционные методы оценивания часто оказываются неэффективными для измерения креативности и оригинальности решений.

4. Низкий уровень подготовки педагогов. Некоторые педагоги имеют недостаточную квалификацию в области психологии творчества и инновационных педагогических подходов, что мешает эффективно развивать творческие способности учащихся.

5. Традиционные подходы к обучению. Использование устаревших методов преподавания снижает мотивацию учащихся и препятствует развитию творческой активности.

6. Недостаточная интеграция теории и практики. Часто существует разрыв между

теоретическими знаниями и практическим применением, что усложняет формирование целостного представления о творческом процессе.

Таким образом, преодоление указанных трудностей требует повышения квалификации педагогов, внедрения современных технологий и создания благоприятных условий для реализации творческого потенциала учащихся.

Анализируя полученные данные, можно утверждать, что применяемые методы действительно оказывают существенное влияние на развитие творческого мышления учащихся. Зафиксировано статистически достоверное повышение уровня креативности, а также качественное изменение поведенческих реакций, свидетельствующее о возросшей уверенности и готовности брать ответственность за собственные успехи.

Проведённое исследование существенно дополняет имеющиеся представления о механизмах формирования креативного мышления. Предложенная система методов и приёмов, испытанная в практической деятельности Дворца, может служить основой для формирования творческого мышления как ключевого элемента функциональной грамотности учащихся в учреждениях дополнительного образования.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
2. Богоявленская Д.Б. Философские основы понятия одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – т.15. – № 2. – С. 14-21.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд.2-е, перераб. и дополн. – М.: АСОУ, 2018. – 240 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. Сборник переводов, под общ. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-457.
5. Гилфорд Дж. П. Природа человеческого интеллекта/ Дж. П. Гилфорд. – Нью-Йорк: Мак Гроу-Хилл, 1967. – 538 с.
6. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
7. Дружинин, В.Н. Творчество: природа и развитие // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – т.2. – № 3. – С. 91-107.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер, 2007. – 368 с.
9. Зайнуллина Г.Р., Самойлова С.П., Топольникова Н.Н. Воспитательный потенциал образа героя-космонавта В. М. Комарова в деятельности дворца детского творчества/ Воспитание современного ребёнка: инновационный поиск: сборник научных статей учёных и практиков / отв. ред. М. И. Рожков. – Москва : Государственный университет просвещения, 2025. – С. 153-158.
10. Зайнуллина Г.Р., Самойлова С.П., Топольникова Н.Н. Формирование нравственных ценностей в системе дополнительного образования детей через воспитывающую среду/ Наука. Образование. Практика: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Уфа : Башкирский ГАУ, 2025 – С.136-138.
11. Тютюнник В. И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: Автореф. дис. доктора наук. М., 1994.
12. Тютюнник В.И. Основы психологических исследований: Учебное пособие.– М.: УМК «Психология», 2002. – 208 с.
13. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб: Евразия, 1999. – 113с.

14. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаева. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
15. Рожков М.И., Иванова И.В. Коллектив и межличностные отношения современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 5–11. DOI: [10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11).
16. Рожков М.И., Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте экзистенциальных подходов в педагогике // Нижегородское образование. – 2017. - №4. – С.25-32.
17. Рожков М.И., Иванова И.В. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - №4. – С.131-138.
18. Рожков М.И., Иванова И.В. Социально-ориентирующие игры как фактор экзистенциального выбора в условиях дополнительного образования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2024.- Т.7. – №1(22). – С.18-25 DOI: [10.54072/26586568_2024_7_1_18](https://doi.org/10.54072/26586568_2024_7_1_18).
19. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика и развитие / Н. И. Чернецкая; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Иркутский гос. ун-т". – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2007. – 146 с.

G.R. Zainullina, S.P. Samoilova, N.N. Topolnikova

**FORMATION OF CREATIVE THINKING AS KEY ELEMENT OF SCHOOLCHILDREN'S
FUNCTIONAL LITERACY AT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION (ON
EXAMPLE OF KOMAROV PALACE OF CHILDREN'S CREATIVITY)**

Abstract. The article is devoted to the study of the processes of creative thinking formation among schoolchildren at institutions of additional education. The article highlights a practice-oriented approach to creating an effective environment that promotes the disclosure of the creative potential of children and adolescents. The main focus is on identifying patterns, mechanisms, and tools to optimize learning and education focused on the development of key competencies of functional literacy. Empirical evidence confirms the positive impact of educational programs and methods aimed at developing creativity. Reasonable conclusions have been drawn regarding the influence of the educational space on the personal development of children, reflected in real indicators of academic performance and success in contests and competitions on an international scale.

Keywords: creative thinking, functional literacy, additional education of children, pedagogical methods, development of creativity.

References:

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. – M.: Akademiya, 2012. – 320 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Philosophical fundamentals of giftedness theory // Cultural-historical Psychology. – 2019.– V.15.– № 2.– P.14-21.
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya, M.E. Giftedness: nature and diagnostics / 2nd ed., revised and supplemented. – M.: ASOU, 2018. – 240 p.
4. Guilford J.P. Three faces of intellect // Psychology of thinking. Collection of translations, edited by A.M. Matyushkin. – M.: Progress, 1965. – P. 433-457.
5. Guilford J.P. Nature of human intelligence / J.P. Guilford. - New York, McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
6. Druzhinin, V.N. Experimental Psychology. – SPb.: Piter, 2000. – 320 p.
7. Druzhinin, V.N. Creativity: nature and development // Psychology. Journal of Higher School of Economics. – 2005. – V.2. – № 3. – P.91-107.
8. Druzhinin V.N. Psychology of general abilities. – SPb.: Piter, 2007.– 368 p.
9. Zainullina G.R., Samoilova S.P., Topolnikova N.N. Educational potential of image of hero-cosmonaut V.M. Komarov in activities of Palace of Children's Creativity / Education of modern child: innovative search: collection of scientific articles by scientists and practitioners / ed. by M. I. Rozhkov. –Moscow: State University of Education, 2025.– P.153-158.
10. Zainullina G.R., Samoilova S.P., Topolnikova N.N. Formation of moral values in system of children's additional education through educational environment / Science. Education. Practice: materials of III

- All-Russian scientific and practical conference with international participation. – Ufa: Bashkir State Agrarian University, 2025.– P.136-138.
11. Tyutyunnik V.I. Initial stage of ontogenesis of subject of creative work: Abstract of dissertation ... Doctor of Science. M., 1994.
 12. Tyutyunnik V.I. Fundamentals of psychological research: Textbook. – M.: UMK “Psychology”, 2002.– 208 p.
 13. Maslow A.H. Farthest limits of human nature. – SPb.: Evraziya, 1999. – 113 p.
 14. Maslow, A.H. Motivation and personality / Transl. from Engl. by A.M. Tatlybaev. – SPb.: Evraziya, 1999. – 478 p.
 15. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Team and interpersonal relationships of modern children // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2022. - Vol. 28. - № 2. - P. 5–11. DOI: [10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11).
 16. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Pedagogical support for self-development of adolescents in additional education in context of existential approaches in Pedagogy // Nizhny Novgorod education. - 2017. - № 4. - P. 25-32.
 17. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Support for children's self-development as target function of additional education // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2017. - № 4. - P. 131-138.
 18. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Socially oriented games as factor of existential choice in context of additional education // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. - 2024.- Vol. 7. - № 1 (22). - P. 18-25 DOI: [10.54072/26586568_2024_7_1_18](https://doi.org/10.54072/26586568_2024_7_1_18).
 19. Chernetskaya N.I. Creative thinking of schoolchildren: features, diagnostics and development / N.I. Chernetskaya; Federal Agency for Education, State Educational Institution of Higher Professional Education "Irkutsk State University". – Irkutsk: Publishing house of Irkutsk State University, 2007.– 146 p.

Статья поступила в редакцию 8.09.2025 г.

К.С. Безручко, А.М. Ипатов

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАЗАЧЕСТВА В РАМКАХ ВЫХОДА
РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ИЗ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА**

Аннотация. В статье анализируется казачья этнокультура, как один из возможных элементов возрождения значимости для современного поколения детей и молодёжи исторически присущей традиционной культуры, веками формировавшейся на территории Российской цивилизации. Выделяются составляющие казачьей этнокультуры, на основе которых авторы отразили педагогический потенциал казачества. Подчеркивается, что выделяемый педагогический потенциал казачества позволит потенциально найти выход современной России из культурологического кризиса. Авторы проводят оценку возможного использования педагогического потенциала казачества в современной воспитательной деятельности семьи, а также выделяют пути его дальнейшего использования в воспитательно-образовательной школьной среде. В качестве дидактического инструмента реализации программы духовно-нравственного развития детей и молодёжи в школьной среде авторы выделяют игру; описывают игровой комплекс, направленный на развитие в личности целостных представлений о своей стране и народе, включая привитие уважения к участникам Специальной Военной Операции, малой родине, Отечеству, народам и этнокультурам, населяющим Россию, а также в целом культуру Российской цивилизации.

Ключевые слова: кризис, культура, педагогический потенциал казачества, воспитание, образование, семья, школа, игра.

Введение. В эпоху кризиса исторически сложившихся культурных ценностей Российской цивилизации происходит постепенный спад культурных и поведенческих особенностей наших соотечественников [4; 13; 17; 18; 19]. Уже сегодня мы наблюдаем тенденцию снижения значимости русской культуры в *глазах* молодого поколения людей. Всё чаще нынешние дети и молодёжь обращают внимание на культуру стран Запада [21]. Р. Вайк, ссылаясь в своей статье на проводимый Pew Research Center опрос (в 2012 году), заключает, что почти все страны (в том числе, Россия) проявляют немалый интерес к американской поп-культуре [21]. По наблюдениям многих отечественных исследователей, американская и, в целом, зарубежная культура оказывает преимущественно отрицательное влияние на неокрепшее физическое, ментальное и психическое здоровье подрастающей личности [13; 17].

Так, по мнению А.В. Поляковой, «под влиянием зарубежной культуры многие молодые люди начинают вести нездоровый образ жизни, не уделять должного внимания физической активности и здоровому питанию». «Западная культура», продолжает автор, – «...пропагандирует потребление наркотиков и алкоголя», что «может приводить к развитию наркомании и алкоголизма у молодых людей» [17, с. 2]. К.С. Коноз рассмотрел влияние английского языка на культуру России. Так, «сегодня английский язык – универсальный язык общения нашего

времени. В русском языке все чаще встречаются характерные элементы английского и американского языков. Часть из заимствованных принято называть американизмами...» [13, с. 37]. Зарубежная культура не оставила без внимания и образовательную среду.

По мнению исследователей, для современных молодых людей получение образования не является приоритетной задачей в жизни [16; 17]. Каждый из выпускников школ или ВУЗов, или иных учебных заведений больше не заинтересован получать образование, считая, что это – *лишняя трата времени*. По мнению ведущего научного сотрудника Института социальной педагогики РАО Н.Н. Перетягиной, возможной тому причиной является появление в жизни современного обучающегося всевозможных гаджетов (смартфонов, планшетов и т.п.) [16, с. 61]. Действительно, всё чаще мы наблюдаем как наши дети всё свободное и даже учебное время проводят за гаджетами. Это благо современного общества плохо сказывается на здоровье современного человека, а тем более обучающихся. Сутолость, развитие заболеваний глаз, невозможность быстро переключить внимание, агрессия – вот малая часть из целого спектра проблем, наблюдаемых у современных детей и молодёжи под влиянием «благ» зарубежной культуры.

Приведённые выше неутешительные данные позволяют нам говорить о том, что российская молодёжь уже мало интересуется отечественной культурой, предпочитая использовать

на её месте культуру зарубежных стран. Исходя из этого, мы понимаем, что задача взращивания культурных ценностей Российского государства, прежде всего, *ложится на плечи* педагогов и родителей. Поэтому мы и выделяем необходимость погружения обучающихся в традиционную культуру Российского государства. Как один из вариантов в данном направлении мы предлагаем культуру казачества, которая показала свою эффективность в традиционной педагогической практике имперской России.

Метод исследования. Культура казачества представляется многими исследователями и литературными деятелями как совокупность всех сфер жизни человека, которые охватывают быт, религию, труд, песни, танцы, одежду, воспитание детей и многие другие сферы жизни человека (С.Н. Лукаш, В.В. Дзюбан, Н. Миненко, И.Ю. Ерохин, Н.П. Башкатова, В.В. Блинова, О.С. Фоминичева, Е.В. Мешков, Е. Н. Губский, Л.А. Сидорова, В.А. Мясоедова, И.А. Лунева, Н.С. Виноградова, В.В. Озерова, О.В. Щупленков, И. Захарова, С.В. Колесниченко, Н.В. Гоголь, М.А. Шолохов и др.). По заявлению С. Н. Лукаша, который многое сделал для возрождения значимости казачьей культуры в жизни советского и российского гражданина, именно культура казачества основана на «традициях государственности...» и именно она «явила российской истории образцы народной российской демократии, вольного духа свободных от крепостного рабства людей...» [14, с. 282]. Также невозможно не отметить и собирательность культуры казачества. Так, автор уточняет, что «в своем движении на Юг и Восток оно активно ассимилировало окружающую среду, в то же время ассимилировалось само. Если на первых этапах своего становления казачество выступило как монотеистическая группа (обязательным условием принятия в казаки была христианская православная вера), то в последующем, с причислением к казакам различных народов России – калмыков, башкир, татар, бурят, осетин – казаками становятся буддисты и мусульмане» [Там же]. Это позволяет нам говорить о том, что казачество является одной из уникальнейших этнокультур, которая впитала в себя духовную культуру и быт других народов.

На основе научных изысканий различных авторов можно выделить педагогический потенциал казачества в нескольких направлениях воспитания в подрастающих личностях полноправных граждан Российской Федерации:

1. Культура патриотизма (привитие ценности любви к малой родине и Отечеству).

2. Культура традиций (одежда, творчество; формирование целостных представлений о своём народе; уважительного отношения к народу).

3. Культура семейного воспитания (формирование духовно и нравственно развитой личности).

Остановимся подробнее на выделенных аспектах, *прибегая* к примерам из научно-исследовательской, а также художественной литературы.

Культура патриотического приобщения личностей, принадлежащих к казачеству, начинается с самого раннего их возраста, где главным инициатором этого процесса являются родители. Именно они учат подрастающие поколения казаков любить и ценить свою малую родину (станицу) и Отечество (Россию). Методу, которую используют для приобщения молодых казаков к культуре патриотизма, современные родители и педагоги назвали бы специфической. Н.И. Бондарь утверждает, что, «дети привыкали к лошади с самых ранних лет. Это могла быть для начала посильная работа по уходу за нею. Причем, некоторые виды работы скорее воспринимались как игра, забава, приятное времяпрепровождение, чем обременительный тяжкий труд, повинность: выпас, купание, перегон лошадей» [7]. К выделенной выше методике прибавлялся принцип «делай как я» (который в педагогической практике и сегодня является часто используемым), также являющийся частью воспитательного процесса культуры патриотического приобщения личности подрастающего казака [Там же].

Культура военной и традиционной одежды. Особо трепетно казаки относились к элементам одежды, а также к некоторым аксессуарам. В статье В.В. Дзюбана описаны некоторые тонкости военной одежды казаков. «Так, во времена Александра III военная форма казаков приобрела привычный ныне облик: короткие сапоги, шаровары с лампасами... Чекмень, белые рубахи с погонами распространили на всю армию и на казаков из Туркестанского корпуса. Головной убор – фуражки или папахи. Кавказским войскам была сохранена их традиционная форма: черкеска и кубанка» [6, с 370]. Также автор приводит и некоторые элементы повседневной одежды казаков [6, с. 372].

Ритуалы и традиции казачества. Неотъемлемую роль в духовно-идейном воспитании казака играли *ритуалы (обряды)*. Они имели как семейный, так и общепринятый характеры. И.Ю. Ерохин утверждает, что «мальчиков от 2 до 7 лет особым образом стригли и затем садили

на отцовского коня. Обряд включал в себя также молебен, общее празднование и пир, во время которого чествовали родителей» [7]. Также имеются упоминания об этом обряде и на Дону, где «такие постриги могли осуществляться задолго до наступления годовалого возраста» [Там же].

Культура творчества казачества. В первую очередь мы выделяем деятельность существовавших, или существующих по сей день творческих коллективов, так или иначе связанных с казачеством. Следуя данным из официального интернет-сайта Кубанского казачьего хора, свою официальную деятельность «Государственный академический ордена Дружбы народов, ордена св. Димитрия Донского I степени Кубанский казачий хор» начинает «14 октября 1811 года в день Покрова Пресвятой Богородицы...» [5]. Хор исполнял религиозные и классические песни, давая концерты по всему Югу России [Там же].

Стоит дополнить, что в нынешнее время казаки принимают активное участие в культурной деятельности нашей страны. Так, уже в начале 2025 года, а именно с 8 по 23 февраля, в Воронеже выступил Ансамбль «Держава», в творческую программу которого были включены такие песни как: «Снежки», «Мы казаки», «По горочкам, по горам», «Когда мы были на войне» и др. [2].

Культура семьи казачества. Семейное воспитание казачества. Общие представления, сложившиеся у нас в результате поиска и анализа литературы о воспитательной среде семьи, мы озвучим следующим образом: культура воспитательной среды семьи является образующей для складываемой из всего воспитательного процесса мировоззренческой установки подрастающего поколения, которая в совокупности включает в себя отложившуюся в памяти информацию и её практическое использование личностью от начала получения и усвоения информации до конца жизни вторичного её носителя [1; 3; 10, с. 10; 11; 12, с. 8; 20]. Каждый член семьи, который занимается воспитанием ребёнка, задаётся целью гармонично воспитать будущую личность. Это присуще и казачьим семьям.

Каждый член казачьей семьи выступает носителем той или иной важной, для настоящей и последующей жизни подрастающего поколения, информации: мать – хранительница очага, следовательно, она учит ухаживать за домом и членами семьи; отец – воин, который живёт ради одной цели – воспитать защитника отечества, сильного духом и волей казака. Следуя из этого: мальчики воспитываются как сильные (психически, физически и морально) личности,

способные постоять за себя, любимых, свою землю и народ, Отечество; девочки воспитываются как личности, которые способны на проявление любви и заботы к подрастающим поколениям казаков и т.п. Примечательно то, что это процесс (воспитания) происходил преимущественно через труд. Здесь стоит упомянуть произведение Михаила Шолохова «Тихий Дон», в котором встречаются описания семейного воспитательного процесса казачества, где дети принимают участие в сборе урожая, делах по дому, военном деле и т.п.

Не менее важную роль в воспитательном семейном процессе родители будущих казаков отводят и привитию ценности уважения к старшим казакам. Так, в статье Н. Миненко встречается описание патриархального устройства казачьей семьи Забайкальского войска (которая была характерна и для казачества других областей), в которой «хозяин – почётный старик...воля и слово его – закон для всех» [15, с. 119]. В статье И.Ю. Ерохина присутствует описание роли уважения к личности мужчины, которого сравнивали со статусом атамана (центральной личностью в казачьем поселении), «честь его словами «батяка-атаман» [7]. «В русской казачьей традиции на протяжении многих веков сложился образ отца, как человека, воплощавшего в себе принципы закона, долга и чести» [Там же].

Размышляя над вышеописанными примерами, мы приходим к мнению, что воспитанию / привитию культурных ценностей отводилось немало времени в воспитательном семейном процессе казачества. На привитии ценностей строилась практически вся воспитательная деятельность, которая (обращая внимание на выделенные выше положения), давала плоды. Именно поэтому, мы находим важным **применение** выделенного **педагогического потенциала казачества** в воспитательной работе в школьной и семейной среде. Рассмотрим это на примере использования компонентов воспитательной работы казачества под призмой бытности воспитанников кадетских корпусов XIX века.

Воспитание в кадетских корпусах XIX века (возводившихся на территории царской России) имело схожесть с воспитанием подрастающих казаков на родном хуторе:

- в первую очередь выделяется сходство с культурой казачества по значимости духовно-идейных факторов в воспитании кадетов [8];

- во вторую отмечается схожесть в воспитании у кадетов культуры патриотизма [9, с. 168-169].

Это позволяет нам говорить о том, что культура казачества положительно влияет на формирование личности, которая может кровно и не принадлежать к этнокультуре казачества, а воспитываться по тем же устоям, правилам и законам, по которым воспитываются казаки. Использование некоторых компонентов воспитательной деятельности казачества в образовательной работе современной семьи, а, впоследствии, и школы, позволило бы культурно формироваться и развиваться личности, получая необходимые знания о культуре уважения,

патриотического отношения к родине, а также способствовало общему духовно-нравственному развитию и становлению личности.

Поэтому, мы предлагаем включить элементы воспитательной работы и семейных взаимоотношений казачьей семьи (с некоторыми изменениями под нынешние реалии) в современную российскую семью. Для этого мы предлагаем ввести в повседневную семейную среду следующие компоненты воспитательной деятельности казачьей семьи (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Компоненты воспитательной семейной среды казачества №1 – первичные взгляды на семейную культуру Российского государства (устройство семьи)

Название компонента	Описание компонента	Методическая рекомендация		Итоги
Разделение обязанностей	Составление чёткого списка правил поведения в доме и равномерное распределение обязанностей по дому между членами семьи	Примеры и приёмы	Условия	Обучают ребёнка принципу разделения обязанностей и нормам поведения в доме и семье.
		Пример правил: 3. Мыть за собой посуду... Пример распределения обязанностей по дому: 1 неделя, в доме убираются мама и папа; 2 неделя, в доме убираются старшие сыновья и дочери 3 неделя, совместная (родителей и детей) уборка в доме...	Отсутствуют	
Главенство в семье	Пропагандирование участниками семейного воспитания детям тот факт, что хозяин в доме один – старший член семьи.	Метод – диалог с ребёнком: - ... пожалуйста, расскажи мне о «нём»*! - А что ты знаешь о главе семьи? - Он много знает... думает... он очень мудрый! Метод – совместный род деятельности: 1. Игры (салки, казаки-разбойники и т.п.); 2. Совместное проведение досуга (рыбалка, охота, походы и т.п.) *глава семьи	Занимать главенствующую роль в видах деятельности должен глава семейства (Отец, мать, старший родственник).	Обучение ребёнка принципу главенства одного из членов семьи.

Таблица 2 – Компоненты воспитательной семейной среды казачества №2 – фундамент мировоззренческих взглядов на отношение личности ребёнка к обществу и культуре Российского государства.

Название компонента	Описание компонента	Примеры и методы	Усвоения мировоззренческой установки - итоги, выводы, рекомендации, авторы.
Уважение к старшим поколениям	Проведение совместного рода деятельности родителей и детей.	Пример совместной деятельности: 1. Трудовая деятельность (посевные работы и сбор урожая, покос травы и т.п.) 2. Досуг (чтение, беседы, диалоги и т.п.)	Итоги: Привитие ценности уважения к старшим поколениям. Выводы и рекомендации: на формирование данной ценностной установки влияют множество факторов (от ведения самой политики родителями приобщения ребёнка к ценностной установке ребёнка, до самого настроения ребёнка на

Название компонента	Описание компонента	Примеры и методы	Усвоения мировоззренческой установки - итоги, выводы, рекомендации, авторы.
		<p>Метод №1 – моно-лог:</p> <p>- Мне нужна твоя помощь... я расскажу, как это нужно делать и мы вместе потрудимся во благо общего дела...</p> <p>Метод 2 – диалог с ребёнком:</p> <p>- Папа покажи, как ты это делаешь ещё раз! Это у тебя очень хорошо получается...</p> <p>- Сын, у тебя это обязательно получится! Ты же такой умница! Помни - у тебя всё получится, если будешь много трудиться...</p>	<p>проведения совместной трудовой деятельности), которые в своей совокупности могут привести к совершенно противоположному исходу проведения воспитательной работы, где личность ребёнка будет не уважать личность родителя, а неуважительно относиться к ней. Поэтому, отмечаем важность ведения политики гуманного отношения к личности ребёнка, а также отмечаем важность изучения родителями литературы, которая обучает воспитательной деятельности. Здесь мы отмечаем таких авторов как: С.В. Ковалёв, и А.С. Спиваковская, вопросы, которые они разбирают в своих трудах, всегда актуальны, а также политика ведения воспитательной деятельности, описанная в трудах авторов, остаётся актуальной по сей день.</p>
Культурно-ценностная установка личности ребёнка по отношению к исторически сложившейся культуре Российского государства	Формирование взглядов личности ребёнка на культуру (творчество, одежду и другие составляющие культуру) Российского государства происходит в ходе тесного взаимодействия личности ребёнка с составляющими культуру Российского государства.	<p>Примеры:</p> <p>1. Совместные ролевые чтения и прослушивания музыкальных произведения Русских авторов...</p> <p>Метод №1: Прослушивание музыкальных произведений;</p> <p>Метод №2: Чтение.</p>	<p>Итоги: Приобщение личности ребёнка к исторически присущей Российскому государству культуре.</p> <p>Выводы и рекомендации: формирование данной установки позволит личности, в общем итоге:</p> <p>приобщиться к культуре нашей страны, а также повысить свой словарный запас и знания в сфере культуры России.</p> <p>Чтобы личность ребёнка в конечном итоге своего пребывания в семейной среде освоила данную установку необходимо, чтобы, в первую очередь, ребёнок не отвлекался на сторонние раздражители, которые могут переключить его внимание (домашних животных игры и т.п.), а во-вторую, родители сами обладали необходимыми знаниями. В этом случае рекомендуем родителям обратить внимание на таких известных русских авторов, которые писали о культуре России, как: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой, и др. Перечитывать произведения великих Русских классиков всегда было и будет полезно, особенно если речь идёт о воспитании ребёнка. Поэтому, рекомендуем не просто в очередной раз ознакомиться с произведениями авторов, а проникнуться историями, о которых они пишут, <i>черпать</i> знания, рефлексировать полученную информацию и находить её применение в воспитательной практике.</p>

Приведённые выше данные позволяют провести *оценку педагогического потенциала казачества* в реализации программ воспитательной деятельности в семье и обозначить пути

дальнейшего его использования в школьной среде.

Веками в казачьих семьях воспитывались личности, которые обладали поистине крепким

духом. Преобладавшее в воспитании казаков жёсткие семейные устои и правила, а также с ранних лет возвращение у подрастающих казаков культуры ведения военного дела, уважения к старшим поколениям и других составляющих культуры казачества позволили взрастить в казачестве личность, которая была всем сердцем и душой со своим народом и страной. Обращая на это внимание, мы заключаем, что использование педагогического потенциала казачества в реализации деятельности семьи, направленной на воспитание ребёнка, мы оцениваем как **потенциально эффективный способ выхода России из культурологического кризиса**. Наши дети могут обратить внимание на традиционную отечественную культуру, что позволит им целостно развиваться как личности. Но мы понимаем, что на институте семьи воспитательная, а также образовательная работа не заканчивается, поэтому считаем важным отметить и роль педагогического потенциала казачества в образовательно-воспитательной работе школьной среды, которая видится нам как закрепляющий элемент в духовно-нравственном развитии, а впоследствии, и становлении личности обучающегося.

Результаты и дискуссия. Как известно, ведущей деятельностью дошкольника является игра. Она развивает когнитивные способности и благоприятствует развитию межличностных отношений ребёнка с другими детьми. Также игра является одним из самых часто используемых методов в образовательном процессе. С её помощью можно не только *занять* обучающегося на перемене, но и добиться результатов во время урочных и внеурочных занятий в школьной среде. Именно поэтому мы берём за основу методики культурного развития игру с включёнными в неё элементами педагогического потенциала казачества.

В рамках внеурочного занятия педагогу предлагается провести комплекс игр под названием **«Наша страна – мои взгляды»**, реализация которых позволит развить мировоззренческие взгляды на исторически присущую Российскому государству культуру. Эту игру мы провели среди учащихся 1–4 классов Новокалитвинской СОШ Воронежской области. Опишем ход комплекса игр «Наша страна – мои взгляды».

Первый раздел игры включает в себя *разминку*, состоящую из: *физкультминутки* и *разминки для мозга*. Педагог предлагает встать детям из-за парт и (насколько это возможно) свободно встать, так, чтобы при этом не мешать другим детям. Разминка начинается со слов педагога: «Дорогие ребята, давайте разомнём

наши пальчики, кисти и ножки. Повторяйте за мной...». Педагог начинает разминать свои конечности, и дети повторяют за ним. Далее следует размять шею, спину и глаза – что сопровождается словами педагога: «А сейчас давайте разомнём нашу шейку... спинку... глазки...» На все выделенные упражнения стоит потратить не более 5 минут. Следует выполнять разминочные действия очень плавно, не только для того чтобы избежать травмы ребёнка но и для того чтобы чересчур сильно не возбудить его. После проведения физкультминутки даём отдохнуть детям (около 15–30 сек.) и после приступаем к реализации второй половины разминки.

Разминка для мозга ребёнка начинается со слов педагога: «Дорогие ребята мы сейчас освежились и наша голова готова для впитывания новых знаний. Скажите, что вы знаете о нашей стране?» Здесь приветствуются разные вариации ответов учащихся. Педагог может дополнять ответы детей или (если они малоразговорчивы) *наталкивать* их на ответ. Например, педагог, чтобы разговорить детей, может начинать фразы, а дети – их заканчивать: «Наша страна...» дети отвечают – «Большая...» и т.п.. Данная разминка развивает умственные способности у учащихся, заставляя их вспоминать всё то, что они знают о нашем государстве и его культуре, а также позволяет тесно коммуницировать детям друг с другом и педагогом.

Второй раздел из комплекса игр «Наша страна – мои взгляды» включает в себя такие игры как: «Культура – я, ты, он, она – моя страна», «Моя малая родина» и «Сила отечества».

Игра «Культура – я, ты, он, она – моя страна» подразумевает в себя лекцию (не более 10 минут), на которой педагогу важно затронуть вопросы образования культуры России, этнического состава России и привести некоторые особенности культурной жизни народов. Здесь предлагаем кратко, но затронуть вопрос об образовании казачьего народа (например, Донского казачества), рассмотреть особенности его культурной жизни. Во второй части игры предлагаем расспросить детей на предмет усвоения полученной информации, а также провести небольшой диалог на тему «культуры России». Например, можно спросить детей, что в их понимании входит в культуру России, какие они знают этносы и т.д. В третьей части игры педагог предлагает детям собраться в круг и составить карту региона России (места жительства). Для реализации этой игры можно использовать как вырезки из распечатки карты региона, так и специальные покупные карты-пазлы, которые

дети будут, совместно с педагогом, складывать или склеивать. После выполнения этой игры педагогу стоит поблагодарить детей за труд и перейти к реализации следующей игры.

Игра «Моя малая родина» включает в себя лекцию педагога (не более 5 минут) проводя которую педагогу важно затронуть вопросы образования малой родины (место жительства) и некоторые особенности культурной её жизни (например, проходящие мероприятия в рамках школы или места жительства), а также во второй части игры - диалог учащихся между собой, в котором они должны затронуть всё то, что они знают о своей малой родине. Во время проведения второй части игры педагогу важно тесно взаимодействовать с детьми.

В Игре «Сила отечества» педагогу предлагается провести лекцию об участниках СВО. В реализации данной игры педагогу можно использовать прямые указания личностей участников СВО из казачества (Дмитрия Дарченко; Евгения Супаков; Владимира Гавриленко и др.), рассказать об их опыте ведения боевых действий, заслугах на фронте и т.п. Во второй части игры педагог предлагает обучающимся обсудить полученную в ходе первой части игры информацию, и выразить своё отношение к героям отечества, а также в парах составить портрет защитника отечества. В реализации последнего компонента учащиеся могут использовать любые подручные иллюстрационные материалы (карандаши, ручки, фломастеры, мелки и т.п.). Дети могут составить портрет защитника отечества так, как они его видят. Данная игра воспитывает в детях патриотические настроения, уважительное отношение к участникам СВО, развивает коммуникативные навыки и творческие способности учащихся.

После проведения всех игр, педагогу стоит подвести их итоги. Пример завершающий комплекс игр – фраза педагога: «Дорогие ребята, вы все очень хорошо постарались на сегодняшнем занятии. Мы усвоили материал, и поучаствовали в играх мы – больше молодцы! Надеюсь, мы с вами ещё не однократно встретимся на подобных занятиях...».

Вывод. Происхождение казачества как этнокультуры – сложный вопрос. До нынешнего времени сохранилось относительно мало исторических источников, которые бы подтверждали ту или иную теорию происхождения казачества и составляющих его культуры. Но, тем не менее, казачество является одним из наиболее показательных примеров сильной, мужественной и духовно-нравственно развитой этнокультуры, подобно которой, к сожалению, на просторах ни нашей, ни какой бы то ни было другой страны – не найти. За подобной самобытностью и неповторимостью кроется потенциал, который можно и важно использовать в сложившейся вокруг России геополитической и социально-экономической обстановке.

Раскрытие, а впоследствии и использование составляющих педагогического потенциала казачества не только в теории, но и педагогической практике (в воспитательной семейной среде и образовательно-воспитательной школьной среде) позволяет привить подрастающему поколению культурные ценности, исторически присущие России, а использование игровой технологии в образовательно-воспитательном пространстве школьной среды позволит закрепить результат проделанной семейным воспитанием работы.

Дополнить стоит тем, что комплекс игр под общим названием «Наша страна – мои взгляды» развивают у детей мировоззренческие взгляды на культуру нашей страны. За основу данной игры был взят уже описанный педагогический потенциал казачества, из которого мы взяли лишь *крупницы*, но и они показали свою эффективность в реализации программы образовательно-воспитательной среды, направленной на воспитание и привитие культурных ценностей Российской цивилизации подрастающему поколению граждан РФ, а именно: *уважительное отношение к старшим поколениям (в том числе, участникам СВО); культура патриотического воспитания; культура развития творческих способностей обучающихся.*

Список литературы:

1. Айрапетова В.В. Роль современной семьи в формировании личности [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennoy-semi-v-formirovanii-lichnosti> (дата обращения: 10.02.2025).
2. Ансамбль «Держава» [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://vrnmusic.ru/teams/ansambl-derzhava> (дата обращения: 10.02.2025).
3. Борисова, Л.В. Семья как основа становления личности / Л.В. Борисова // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита : Издательство

- Молодой ученый, 2014. – С. 227–229. [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5359/> (дата обращения: 13.02.2025).
4. Великая Н.М., Тартыгашева Г.В. Кризис культуры в современной России: экспертное мнение и оценки населения [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-kultury-v-sovremennoy-rossii-ekspertnoe-mnenie-i-otsenki-naseleniya> (дата обращения: 05.03.2025).
 5. Государственный академический орден Дружбы народов, ордена св. Димитрия Донского I степени Кубанский казачий хор История [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://kcx.ru/history/> (дата обращения: 18.02.2025).
 6. Дзюбан В.В. Изменения в культуре казачества к началу XXI В. Под влиянием социально-политических событий / [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-v-kulture-kazachestva-k-nachalu-xxi-v-pod-vliyaniem-sotsialno-politicheskikh-sobytiy/viewer> (дата обращения: 10.02.2025).
 7. Ерохин И.Ю. Основы казачьих традиций / [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-kazachih-traditsiy> (дата обращения: 10.02.2025).
 8. Ерюшева Т. Н. Кадетство как метод гражданско-патриотического воспитания школьников / [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/695842> (дата обращения: 09.04.2025).
 9. Зверев, Стефан Егорович. Юбилейный сборник Михайловского Воронежского кадетского корпуса, 1845–1895 / сост. свящ. Ст. Зверев. – Воронеж : Печатня С.П. Яковлева, 1898. – 339 с.
 10. Исаев, Е.А. Проблема экзистенциального самоопределения личности в современном социокультурном пространстве: от ценностей культуры – к Я-концепции личности / Е.А. Исаев // Транспорт: наука, образование, производство («Транспорт-2025»): Сборник статей Международной научно-практической конференции, Воронеж, 23–25 апреля 2025 года. – Воронеж: Ростовский государственный университет путей сообщений (филиал), 2025. – С. 17–22.
 11. Каретная Н.Ю. Роль семьи в становлении личности [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/03/28/referat-na-temu-rol-semi-v-stanovlenii-lichnosti> (дата обращения: 13.02.2025).
 12. Ковалёв С.В. Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
 13. Коноз К.С. Влияние Американской культуры на современную молодёжь России [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32402047> (дата обращения: 05.03.2025).
 14. Лукаш С.Н. Социально-педагогические ценности культуры казачества Юга России / С.Н. Лукаш // Социально-гуманитарные знания : научно-образовательное издание. – 2007. – № 2. – С. 278–284.
 15. Миненко Н.А. «Жена мужа бьёт – не на худо учит»: Семейные традиции в уральских и сибирских станицах // Родина. – 2004. – № 5. – С. 118–120.
 16. Перетягина Н.Н. Почему наши дети не хотят учиться [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-nashi-deti-ne-hotyat-uchitsya> (дата обращения: 21.04.2025).
 17. Полякова А.В. Влияние зарубежной культуры на современную российскую молодёжь // Режим доступа: <https://knio.ru/PDF/03KN222.pdf> (дата обращения: 21.04.2025).
 18. Пчельникова Д.В. Отражение глобального кризиса культуры в образовании [эл. ресурс.] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-globalnogo-krizisa-kultury-v-obrazovanii> (дата обращения: 21.04.2025).
 19. Розанова А.А. Современный культурно-цивилизационный кризис: опыт культурологического анализа : автореф. ... дис. на соис. уч. ст. кан. фил. Наук. – Томск.: 2004. – 24 с.
 20. Спиваковская А.С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
 21. Wike Richard. American Star Power Still Rules the Globe [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.pewresearch.org/global/2013/02/22/american-star-power-still-rules-the-globe/> (дата обращения: 21.04.2025).

K.S. Bezruchko, A.M. Ipatov
OPPORTUNITIES FOR APPLYING PEDAGOGICAL POTENTIAL OF COSSACKS IN
PRACTICE AS PART OF RUSSIAN SOCIETY'S DEVELOPMENT
FROM CULTURAL CRISIS

Abstract: The article analyzes the Cossack ethnoculture as one of the possible elements of the revival of the importance for the modern generation of children and youth of the historically inherent traditional culture, which has been formed for centuries on the territory of the Russian civilization. The components of

the Cossack ethnoculture are highlighted, on the basis of which the authors reflected the pedagogical potential of the Cossacks. It is emphasized that the identified pedagogical potential of the Cossacks will allow potentially finding a way out of the cultural crisis in modern Russia. The authors evaluate the possible use of the pedagogical potential of the Cossacks in the modern educational activities of the family and also identify ways for its further usage in the upbringing and educational school environment. The authors single out the game as a didactic tool for implementing the program of spiritual and moral development of children and youth in the school environment. They describe a game complex aimed at developing holistic ideas about their country and people in a person, including instilling respect for participants of a Special Military Operation, a small homeland, Fatherland, peoples and ethnic cultures inhabiting Russia, as well as the culture of Russian civilization in general.

Keywords: crisis, culture, pedagogical potential of Cossacks, upbringing, education, family, school, game.

References:

1. Airapetova V.V. Role of modern family in personality formation [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sovremennoy-semi-v-formirovanii-lichnosti> (Date of application: 10.02.2025).
2. "Power" Ensemble [electronic resource] // Access mode: <https://vrnmusic.ru/teams/ansambl-derzhava> (Date of application: 10.02.2025).
3. Borisova, L.V. Family as basis of personality formation / L.V. Borisova // Actual tasks of Pedagogy: materials of V International scientific conference (Chita, April 2014). - Chita: Young Scientist Publishing House, 2014. P. 227-229. [electronic resource] // Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5359/> (Date of application: 13.02.2025).
4. Velikaya N.M., Tartygasheva G.V. Crisis of culture in modern Russia: expert opinion and esteems of population [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-kultury-v-sovremennoy-rossii-ekspertnoe-mnenie-i-otsenki-naseleniya> (Date of application: 05.03.2025).
5. State Academic Order of Peoples' Friendship, Order of 1st degree St. Demetrius of Donskoy, Kuban Cossack Choir History [electronic resource] // Access mode: <https://kkx.ru/history/> (Date of application: 18.02.2025).
6. Dzyuban V.V. Changes in culture of Cossacks by beginning of XXI century. Under influence of socio-political events / [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-v-kulture-kazachestva-k-nachalu-xxi-v-pod-vliyaniem-sotsialno-politicheskikh-sobytiy/viewer> (Date of application: 10.02.2025).
7. Erokhin I.Y. Fundamentals of Cossack traditions / [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-kazachih-traditsiy> (Date of application: 10.02.2025).
8. Yeryusheva T. N. Cadetship as a method of schoolchildren's civil and patriotic education [electronic resource] // Access mode: <https://urok.1sept.ru/articles/695842> (Date of application: 09.04.2025).
9. Zverev, Stefan Egorovich. Jubilee collection of Mikhailovsky Voronezh Cadet Corps, 1845-1895 / comp. holy. St. Zverev. Voronezh: Printing House of S.P. Yakovlev, 1898. 339 p.
10. Isaev, E.A. Problem of personality existential self-determination in modern socio-cultural space: from cultural values to Self-concept of personality / E.A. Isaev // Transport: science, education, production ("Transport-2025"): Collection of articles of International scientific and practical conference, Voronezh, April 23-25, 2025. Voronezh: Rostov State University of Railway Communications (branch), 2025. P. 17-22.
11. Karetnaya N.Y. Role of family in personality formation [electronic resource] // Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/03/28/referat-na-temu-rol-semi-v-stanovlenii-lichnosti> (Date of application: 13.02.2025).
12. Kovalev S.V. Psychology of family relations. - M.: Pedagogika, 1987, 160 p.
13. Konozy K.S. Influence of American culture on modern youth of Russia [electronic resource] // Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32402047> (Date of application: 05.03.2025).
14. Lukash S.N. Socio-pedagogical values of Cossacks culture of South of Russia / S.N. Lukash // Socio-humanitarian knowledge: scientific and educational publication. - 2007. - № 2. - P. 278-284.
15. Minenko N.A. "Wife beats her husband – teaches well": Family traditions in Ural and Siberian villages // Rodina. - 2004. - № 5. - P. 118-120.
16. Peretyagina N.N. Why our children do not want to study [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-nashi-deti-ne-hotyat-uchitsya> (Date of application: 21.04.2025).
17. Polyakova A.V. Influence of foreign culture on modern Russian youth // Access mode: <https://knio.ru/PDF/03KN222.pdf> (Date of application: 21.04.2025).
18. Pchelnikova D.V. Reflection of culture global crisis in education [electronic resource] // Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-globalnogo-krizisa-kultury-v-obrazovanii> (Date of application: 21.04.2025).

Статья поступила в редакцию 01.09.2025 г.

Г.С. Аубакир, Г.М. Шавалиева, С.Ю. Галиева
ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль классного руководителя в процессе формирования дисциплинированности и ответственности у обучающихся при переходе в основную школу, когда для многих пятиклассников появляются первые серьезные вызовы в организации учебной работы, самоконтроле и в установлении взаимоотношений с одноклассниками и учителями. В этой связи, утверждают авторы, велика роль классного руководителя в воспитательном процессе, направленном на развитие дисциплины и ответственности у обучающихся на этом этапе.

Авторы доказывают, что именно коммуникативные функции классного руководителя, наряду с аналитическими, прогностическими и организационно-координирующими, являются основополагающими в организации классным руководителем воспитательной работы в классе при переходе из начальной школы в основную. Именно коммуникативные компетенции помогают обеспечивать успешную реализацию педагогических функций за счет расширения разнообразия форм подачи информации, увлечения обучающихся необычными видами деятельности в процессе формирования ответственности и дисциплины.

Особое внимание в статье уделяется рассмотрению влияния классного руководителя на адаптацию обучающихся к новым условиям обучения с помощью коммуникативных компетенций, что способствует формированию у учащихся позитивных установок.

Ключевые слова: классный руководитель, обучающиеся, воспитательный процесс, переход в основную школу, коммуникативные функции, дисциплина, ответственность.

Проблематика формирования ответственности и дисциплины у школьников, а также педагогических условий, способствующих успешной адаптации обучающихся при переходе из начальной в основную школу, занимает важное место в современной педагогической науке. Ряд исследований посвящен анализу роли классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса, обеспечивающего личностное развитие и социализацию детей. Так, Е.В. Иванова [3] рассматривает ответственность как центральную характеристику воспитательного процесса, связывая её развитие с деятельностью педагога, направленной на формирование осознанного поведения учащихся. Н.А. Кузнецова [5] и Т.В. Лебедева [6] акцентируют внимание на преемственности воспитательной работы при переходе из одной ступени обучения в другую, отмечая необходимость педагогической поддержки, создающей атмосферу доверия и сотрудничества. Т.В. Новикова и её коллеги [10] уточняют, что именно личностные качества и коммуникативные способности классного руководителя способствуют выстраиванию дисциплинарных норм в ученическом коллективе.

Наряду с научными исследованиями, деятельность классного руководителя определяется и нормативно-правовыми актами, регулирующими образовательную политику в Российской

Федерации. Согласно «Методическим рекомендациям по организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных организациях» (Минпросвещения РФ, 2023) [7], современный педагог должен обладать высокой коммуникативной культурой, эмпатией и готовностью к сопровождению ребёнка на всех этапах обучения. И.В. Петрова и А.С. Иванов [11] подчёркивают важность психологических механизмов ответственности, а Л.А. Романова и М.С. Григорьева [12] раскрывают эффективные формы воспитательной работы, формирующие у школьников самоконтроль и дисциплину. По мнению Т.А. Стефановской [14], динамика требований к классному руководителю отражает изменения в образовательных стратегиях государства и запросах общества. Следовательно, современный классный руководитель выступает не только наставником, но и посредником между учеником, семьёй и образовательной средой, обеспечивая целостность воспитательного процесса и личностное развитие школьников.

В педагогической науке, в частности в работах по теории и методике классного руководства в XX веке, оценка роли классного руководителя в формировании ответственности и дисциплины у обучающихся при переходе из начальной в основную школу чаще всего

рассматривается в контексте таких аспектов деятельности, как:

- наставничество;
- создание комфортной развивающей образовательной среды школы
- личностно-ориентированный подход к обучающимся;
- организация внеурочной и внешкольной деятельности;
- внедрение инновационных практик воспитания [1].

По мнению Т.А. Стефановской, данные аспекты деятельности изменяются, в зависимости от требований, предъявляемых к классному руководству со стороны государства (нормативные документы: Положения, Стратегии, Программы и др.), и «диктуются уровнем развития современного общества, педагогической наукой и практикой» [14].

Модель классного руководителя XXI века, представленная Н.А. Кузнецовой, включает в себя компетенции, представленные на рисунке 1 [5, 5].



Рисунок 1 – Модель классного руководителя XXI века

При изучении данной модели нами был проведен опрос, участие в котором приняли 25 классных руководителей основной школы (5-9 классы), ответивших на вопрос «Какую компетенцию в деятельности классного руководителя с обучающимися Вы считаете наиболее важными?». В ходе опроса, результаты которого представлены на рисунке 2., 21 классный руководитель (84 %) указал как ключевую компетенцию «коммуникабельность», 2 классных

руководителя (2%) выделили «исследовательскую компетенцию», еще 2 классных руководителя из числа опрашиваемых (2%) отнесли к наиболее важной из компетенций «мобильность». Среди «аутсайдеров» опроса оказались такие компетенции как «медиаобразованность», «конкурентоспособность» и «коадаптивное мастерство», не названные ни одним из участников опроса.



Рисунок 2 – Результаты опроса классных руководителей

О.В. Гусевская считает, что классному руководителю как субъекту своей профессиональной деятельности характерны следующие компетентности:

– интеллектуально-когнитивные свойства: компетентность, профессионализм, общая культура, эрудиция;

– владение новыми технологиями обучения и воспитания, осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления;

– направленность на саморазвитие, творческий потенциал, уникальность, неповторимость;

– коммуникативность, умение контактировать с людьми, тактичность;

– морально-ценностные свойства: гуманность, рефлексивность, справедливость;

– волевые свойства: работоспособность, настойчивость, самообладание [2,47].

Закономерно, что и исследователи, и классные руководители выделяют коммуникабельность как ключевую компетентность, подчеркивая, что развитая компетенция «коммуникабельность» эффективно влияет на реализацию роли классного руководителя в процессе формирования ответственности и дисциплины у обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

Еще Т.Е. Конникова считала, что успешной адаптации обучающихся в школе способствуют такие, сформированные педагогом, личностные качества ребенка как умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими, так как учебная деятельность носит коллективный характер [7].

Для многих пятиклассников при переходе из начальной в основную школу появляются первые серьезные вызовы в организации учебной работы, самоконтроле и в установлении взаимоотношений с одноклассниками и учителями. В связи с этим классный руководитель играет ключевую роль в воспитательном процессе, направленном на развитие дисциплины и ответственности у обучающихся на этом этапе.

Рассмотрим несколько аспектов влияния коммуникабельности как ключевой компетенции на роль классного руководителя в формировании ответственности и дисциплины у обучающихся при переходе из начальной в основную школу:

1. Доверие и открытость: коммуникабельный классный руководитель способен установить доверительные отношения с обучающимися.

2. Обратная связь: классный руководитель, обладающий хорошими навыками общения, может эффективно давать обратную связь обучающимся, что помогает им понимать свои сильные и слабые стороны, а также осознавать важность выполнения своих обязанностей в классном коллективе.

3. Разрешение конфликтов: умение выслушать обе стороны и найти компромисс способствуют формированию дисциплины и уважения к другим.

4. Мотивация к учебе: классный руководитель, который умеет вдохновлять и мотивировать учеников через общение, может повысить их заинтересованность в учебном процессе, что способствует развитию ответственности за собственное обучение.

5. Вовлечение родителей: эффективная коммуникация с родителями помогает создать единое образовательное пространство, где родители

поддерживают усилия учителя по формированию дисциплины и ответственности у школьников.

4. Создание позитивной атмосферы: коммуникабельный классный руководитель способен создать позитивный климат в классе, где ученики чувствуют себя частью команды, оказывают взаимопомощь и поддержку одноклассникам, что также влияет на их ответственность за поведение в классе.

5. Обучение социальным навыкам: через коммуникацию классный руководитель может обучать учеников важным социальным навыкам: умению работать в команде, слушать других, выражать свои мысли и чувства при обосновании своего нравственного поведения [15].

Коммуникативная роль классного руководителя в процессе формирования ответственности и дисциплины у обучающихся при переходе из начальной в основные школы выражена в реализации коммуникативных функций классного руководителя, таких как:

– осуществление взаимодействия между субъектами педагогического процесса: «педагог – обучающийся – родители»;

– регулирование межличностных отношений между обучающимися

– создание благоприятного психологического климата в классном коллективе.

– развитие коммуникативных навыков обучающихся;

– содействие эффективному сотрудничеству в рамках социального партнерства между всеми субъектами педагогического процесса «педагог – обучающийся – родители»;

– контроль за эмоциональным благополучием обучающихся в классе и регулярный мониторинг учебных достижений с информированием родителей или законных представителей [7].

Следует отметить, что коммуникативные функции классного руководителя, наряду с аналитическими, прогностическими и организационно-координирующими являются основополагающими в организации классным руководителем воспитательной работы в классе. Но именно коммуникативные компетенции могут позволить расширить роль педагога через возможности разнообразить формы подачи информации, увлечь необычными видами деятельности в процессе формирования ответственности и дисциплины у обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

Список литературы:

1. Андропова А.В., Шабли И.Н. Изучение роли классного руководителя в современном учебно-воспитательном процессе // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2012. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-rol-i-klassnogo-rukovoditelya-v-sovremennom-uchebno-vospitatelnom-protsesse>.
2. Гусевская О.В. Классный руководитель в начальной школе: учебно-методическое пособие для студентов вузов / О.В. Гусевская. – Иркутск: Изд-во ООО «Типография «Иркут», 2017. – 161 с. – URL: <https://innostud.am/application/library/c92e91a5.pdf>.
3. Иванова, Е. В. Педагогика и воспитание: теория и практика формирования ответственности / Е. В. Иванова // Вестник педагогических инноваций-2018. № 4. – С. 12–19.
4. Конникова Т.Е. Современные проблемы нравственного воспитания школьников // Нравственное формирование личности школьника в коллективе: постоянно действующий межвузовский республиканский тематический сборник научных трудов / ред. Т.Е. Конникова. – Ленинград: Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1975. – С. 4-20.
5. Кузнецова, Н.А. Воспитательная деятельность классного руководителя в условиях перехода учеников из начальной в основную школу // Педагогика и психология образования, 2019, № 2. – С. 34–41.
6. Лебедева, Т.В. Формирование ответственности у младших школьников: роль классного руководителя // Теория и практика воспитания школьников: сборник статей / под ред.: А.И. Смирнова. – М.: Просвещение, 2020. – С. 78-85.
7. Методические рекомендации по организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных организациях // Классный руководитель в современной школе: методические материалы / под ред.: А.И. Григорьева; авт.-сост.: А.И. Григорьева, Л.В. Заика. – Тула: ГОУ ДПО «ИПК и ППРО ТО», 2023, с.6-27 – URL: <https://ipk-tula.ru/metodicheskiy-kabinet/doc/24/%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%A1%D0%9D%D0%AB%D0%99%20%D0%A0%D0%A3%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%AC.pdf>
8. Михайлова, И. Ю., Смирнова, Н.И. Воспитательная работа в школе: особенности при переходе из начальной в основную ступень // Вестник педагогики и психологии, 2020, №5. – С. 50-58.

9. Maria Eugenia Cardenal, Octavio David Diaz Santana & Sara Maria Gonzalez Betancor. Teacher student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis // Journal of Professional capital and Community. 2024. Vol.8. № 3. P.165-183.
10. Новикова, Т.В., Федорова, Е.М., Кузьмина, Е.В. Формирование дисциплины и ответственности у младших школьников: роль классного руководителя / Т.В. Новикова и др.— СПб.: Издательство СПбГУП, 2021.— 256 с.
11. Петрова, И.В., Иванов, А.С. Психолого-педагогические основы формирования ответственности у школьников // Психология развития и образования. — 2019. №3. — С. 22–29.
12. Романова, Л.А., Григорьева, М.С. Методы воспитательной работы классного руководителя при формировании ответственности и дисциплины // Воспитательная деятельность в школе: современные подходы / Под ред.: А.И. Смирнова. — М.: Академия, 2022. — С. 102-110.
13. Tita Diah Alia Putri et al.. The Role of Homeroom Teachers on the Discipline of Grade V Students at MIS Mardliyatul (2024).
14. Стефановская Т.А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности: учебное пособие для студенческих высших учебных заведений/ Т.А.Стефановская. —3-е изд.— М.:Издательский центр «Академия», 2008. — 192с. — URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_20806.pdf
15. Харина Н.П. Педагог как субъект коммуникативной профессиональной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017 Т.12. — С 116-119 URL: <http://e-koncept.ru/2017/770234.htm>

G.S. Aubakir, G.M. Shavaliyeva, S.Yu. Galieva

EDUCATION OF DISCIPLINE AND RESPONSIBILITY OF PUPILS DURING TRANSITION TO BASIC SECONDARY SCHOOL IN ACTIVITIES OF CLASS TEACHER

Abstract. The article examines the role of a class teacher in the process of forming pupils' discipline and responsibility during the transition to basic secondary school, when many fifth graders face the first serious challenges in organizing academic work, self-control, and establishing relationships with classmates and teachers. In this regard, the authors argue that the role of the class teacher in the educational process is great, aimed at developing discipline and responsibility among pupils at this stage.

The authors prove that it is the class teacher's communicative functions, along with analytical, predictive, and organizational-coordinating ones, that are fundamental in the class teacher's organization of educational work in the classroom during the transition from primary school to the basic secondary one. It is the communicative competencies that help ensure the successful implementation of pedagogical functions by expanding the variety of forms of information presentation, pupils' fascination with unusual activities in the process of responsibility and discipline formation.

Special attention is paid in the article to the consideration of the influence of the class teacher on the adaptation of pupils to new learning conditions with the help of communicative competencies, which contributes to the formation of positive attitudes among pupils.

Keywords: class teacher, pupils, educational process, transition to basic secondary school, communication functions, discipline, responsibility.

References:

1. Andronova A.V., Shablya I.N. Studying role of class teacher in modern educational process // Intellectual potential of XXI century: stages of cognition. — 2012. — №11. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-rol-i-klassnogo-rukovoditelya-v-sovremennom-uchebno-vospitatelnom-protsesse>.
2. Gusevskaya O.V. Class teacher at primary school: educational and methodological guide for university students / O.V. Gusevskaya. Irkutsk: Publishing house "Irkut" Printing House", 2017. 161 p. URL: <https://innostud.am/application/library/c92e91a5.pdf>.
3. Ivanova, E.V. Pedagogy and education: theory and practice of responsibility formation / E.V. Ivanova // Bulletin of Pedagogical Innovations-2018. № 4. - P. 12-19.
4. Konnikova T.E. Modern problems of moral education of schoolchildren // Moral formation of school-child's personality in team: permanent interuniversity republican thematic collection of scientific papers

- / ed. by T.E. Konnikova. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute named after A.I. Herzen, 1975. P. 4-20.
5. Kuznetsova, N.A. Educational activity of class teacher in context of pupils' transition from primary to basic secondary school // Pedagogy and Psychology of Education, 2019, № 2. P. 34-41.
 6. Lebedeva, T.V. Responsibility formation among primary schoolchildren: role of class teacher // Theory and practice of educating schoolchildren: collection of articles / ed. by A.I. Smirnov. – M.: Prosveshcheniye, 2020. P. 78-85.
 7. Methodological recommendations on organization of class teacher's activity in general education organizations // Class teacher in modern school: methodological materials / edited by: A.I. Grigorieva; author-comp.: A.I. Grigorieva, L.V. Zaika.— Tula: SEE APE "PHQ and PTWE TR", 2023. P.6-27 - URL: <https://ipk-tula.ru/metodicheskiy-kabinet/doc/24/%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%A1%D0%9D%D0%AB%D0%99%20%D0%A0%D0%A3%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%A2%D0%95%D0%9B%D0%AC.pdf>.
 8. Mikhailova, I.Yu., Smirnova, N.I. Educational work at school: features of transition from primary to basic stage // Bulletin of Pedagogy and Psychology, 2020, № 5. P. 50-58.
 9. Maria Eugenia Cardenal, Octavio David Diaz Santana & Sara Maria Gonzalez Betancor (2024). Teacher student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. //Journal of Professional capital and Community. 2024. Vol.8. № 3. P.165-183.
 10. Novikova, T.V., Fedorova, E.M., Kuzmina, E.V. Formation of discipline and responsibility among primary schoolchildren: role of class teacher / T.V. Novikova et al.— St. Petersburg: SPbSTUU Publishing House, 2021. 256 p.
 11. Petrova, I.V., Ivanov, A.S. Psychological and pedagogical foundations of responsibility formation among schoolchildren // Psychology of development and education. — 2019 - № 3. P. 22-29.
 12. Romanova, L.A., Grigorieva, M.S. Methods of class teacher's educational work in formation of responsibility and discipline // Educational activities at school: modern approaches / edited by: A.I. Smirnov.— M.: Akademiya, 2022. P. 102-110.
 13. Tita Diah Alia Putri et al. Role of Homeroom Teachers on Discipline of Grade V Students at MIS Mardiyatul (2024).
 14. Stefanovskaya T.A. Class teacher: Functions and main activities: textbook for students of higher educational institutions /T.A. Stefanovskaya.—3rd ed.—M.: Publishing center "Academiya", 2008.—192 p.—URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_20806.pdf.
 15. Kharina N.P. Pedagogue as subject of communicative professional activity // Scientific and methodological electronic journal "Konsept", 2017 Vol.12 – P. 116-119 URL: <http://e-koncept.ru/2017/770234.htm>.

Статья поступила в редакцию 05.09.2025 г.

Е.В. Янина, А.Г. Биба
СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА
УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ИМЕЮЩИМИ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ

Аннотация. Статья нацелена на выявление типичных трудностей учащихся средней школы с умственной отсталостью легкой степени в освоении орфографического навыка. За счет теоретического анализа операционного состава орфографического навыка и базовых функций, необходимых для его формирования, определяются критерии анализа уровня овладения учащимися с умственной отсталостью орфографией. Посредством эмпирического исследования орфографического навыка, устной речи и неречевых высших психических функций учащихся среднего школьного возраста названной нозологии, описаны и систематизированы их проблемы в изучении и применении орфографических правил. Установлено, что у всех испытуемых имеется дизорфография разной степени. Недостаточный уровень орфографического навыка определяется также низким уровнем сформированности фонематического слуха и фонематического восприятия; нарушением грамматического строя речи и словаря; несовершенством умений языкового анализа, самоконтроля; недостатками внимания, памяти, логического мышления, оптико-пространственной ориентации и временных представлений; техники чтения и письма; низкой мотивацией грамотного письма.

Ключевые слова: орфографический навык, операционный состав орфографического действия, дизорфография, базовые функции грамотного письма, учащиеся с умственной отсталостью, орфографические трудности.

Введение

Проблема освоения орфографии в школе приобретает актуальность в связи со снижением грамотности письма, в том числе у учащихся средней школы (согласно статистическим данным отчетных докладов ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО (2024 г.), Республиканского Центра мониторинга качества образования (2023 г.) и др. [10]). Подростки с особенностями развития также включаются в группу риска безграмотного письма [6, с.12; 15]. Среди существующих нозологий лиц с нарушениями физического и/или психического развития особое место занимают дети с нарушениями интеллектуального развития, в частности с умственной отсталостью. Стойкие нарушения познавательной деятельности подростков названной категории вследствие органических поражений головного мозга негативно влияют на развитие их устной речи и на освоение письма. В свою очередь, недоразвитие речи, свойственное умственно отсталым детям, сказывается на познании окружающей действительности, усвоении знаний, необходимых для жизни и практической деятельности. Особое место в структуре нарушений психического развития занимают нарушения речи, которые в большинстве случаев отражают глубину нарушений интеллектуального развития. Помимо этого, перегрузка школьной программы создает дополнительное давление на психические функции, что особенно актуально для детей с умственной отсталостью, поскольку

провоцируют появление предпосылок для речевых нарушений.

Причины, механизмы возникновения и методы устранения нарушений письменной речи исследовались учеными в различных сферах: психологии и нейропсихологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.С. Мнухин, Л.С. Цветкова и др.), логопедии и дефектологии (Р.И. Левина, Г.А. Каше, А.Н. Корнев, Л.Ф. Спирина, И.В. Садовникова, М.Е. Хватцев, В.П. Глухов, Л. Шипицына и др.). Коррекции дизорфографии уделяется внимание, и исследователи отмечают сложность проблемы и необходимость комплексного подхода, затрагивающего речевые и неречевые функции детей (О.И. Азова, Т.В. Овсюкова, Л.Г. Прамонова, И.В. Прищепова [12] и др.), однако вопрос освоения орфографического навыка учащимися с умственной отсталостью требует более детального изучения, и представляется важным начать исследование с выявления особенностей его состояния у названной категории детей.

Теоретическая основа исследования

Наше исследование основано на том, что дизорфография представляет собой специфическое нарушение грамотности письма, которое может проявляться как при сохранном интеллекте, так и в сочетании с умственной отсталостью (Р.И. Лалаева [8], Л.Г. Прамонова [11], О.И. Азова [1] и др.). Необходимо отметить, что орфографические ошибки возникают у учащихся, которые уже знакомы с соответствующими правилами письма.

Дизорфография в научно-методической мысли была выделена в отдельную категорию относительно недавно; ранее она рассматривалась в контексте дисграфии. Однако исследования показывают, что эти нарушения могут существовать в комплексе (А.Н. Корнев [7]), и основное их отличие в том, что при дизорфографии нарушаются требования морфологического и традиционного принципа орфографии, при дисграфии – правила графики и фонетического принципа письма.

Вопрос о причинах появления дизорфографии у детей с умственной отсталостью в науке решается неоднозначно. Ряд исследований ограничивается рассмотрением дизорфографии как следствием нарушения фонетической и лексико-грамматического сторон устной речи. В логопедии рассматриваются затруднения и ошибки, связанные с недостаточным овладением операциями разных видов языкового анализа: звуковым анализом и анализом морфемного состава слова, грамматической формы и синтаксическим разбором фразы [2, с. 127]. В других работах отмечается генетическая предрасположенность к дизорфографии, качественная незрелость мозговых структур, участвующих в организации письменной деятельности [14]. На основе обобщения исследований отметим, что в основе возникновения дизорфографии лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, препятствующее своевременному развитию операционно-технологических составляющих функциональной системы правильного письма. Это нарушение обусловлено воздействием неблагоприятных факторов, вызывающих дизонтогенез раннего психомоторного и (или) речевого развития детей. В связи с этим, для решения исследуемой проблемы считаем необходимым рассмотреть состав орфографического действия, операциями которого должны овладеть ученики с умственной отсталостью, и установить его связь с речевой и неречевыми высшими психическими функциями.

Структура орфографического действия представлена двумя основными компонентами: постановка орфографической задачи и ее решение. Первый компонент означает обнаружение и опознание вида орфограммы, второй компонент – выбор и применение соответствующего орфограмме правила. Решение орфографической задачи достаточно сложное действие и может быть разложено на следующие операции: определение способа решения орфографической задачи в соответствии с типом орфограммы и построение (или воспроизведение в памяти) алгоритма решения задачи; выполнение необходимой последовательности действий, входящих в алгоритм и, наконец, написание слова. В структуре орфографического

действия возможно выделить еще важные операции текущего и итогового самоконтроля, особенно при рассмотрении его у детей с умственной отсталостью, поскольку для них оно сложное, следовательно, вызывающее возможные ошибки [3, с. 18].

Каждая из перечисленных операций орфографического действия, нарушения которых вызывает дизорфографию, в психолингвистическом аспекте имеет определенное содержание, исследование которого важно для определения как причин, так и критериев оценки орфографического навыка. Так, обнаружение орфограммы зависит от состояния орфографической зоркости – способности быстро заметить в тексте орфограммы и определять их типы, а также увидеть ошибки, допущенные при письме. Исследования в логопедии свидетельствуют, что для детей с дизорфографией обнаружение орфограммы (нахождение «опасного места») является самым трудным в составе орфографического действия (И.В. Прищепова [13]). Объясняется это необходимостью выполнить целую серию операций языкового анализа (разделить слово на слоги, определить ударные и безударные слоги, разграничить звуки, определить их характеристики; определить морфемный состав слова и установить частеречную его принадлежность, выделить грамматические признаки и др.). Однако для успешного обнаружения ошибок опасного места помимо умений языкового анализа учащимся нужно владеть опознавательными признаками орфограмм. Безусловно, у каждой орфограммы имеются свои опознавательные признаки, но среди них можно выделить общие, например определенные звуки и звукосочетания (безударные [а], [и]; парные по глухости и звонкости согласные и их сочетания, сочетания шипящих с гласным звуком, сочетания [j] с гласным звуком и др.); определенные морфемы и стыки морфем. Для обнаружения места в слове, где есть орфограмма отдельных звуков или их сочетаний, помимо умения видеть общие опознавательные признаки орфограмм, требуется обнаруживать звуки в сильных и слабых позициях.

Из сущности действия по обнаружению орфограмм следует, что учащиеся с умственной отсталостью должны иметь представление о понятии «орфограмма». Однако для данной категории детей часто оказывается непосильным понимание абстрактных признаков орфограммы, также им трудно выделять звуки в словах, определять их последовательность (в т.ч. соседние звуки); давать звукам характеристику, дифференцировать их; определять безударные гласные звуки, парные согласные звуки в абсолютном конце слова и перед другими согласными звуками кроме непарных

звонких согласных звуков, сопоставлять звуковой состав слова с буквенным и обнаруживать расхождения произношения и написания, выполнять действия морфемного и грамматического анализа. Объясняются трудности не только несовершенством логических операций, но и недостатками развития фонематического слуха и фонематического восприятия учащихся, у которых часто имеются трудности с произношением, и смешением в их сознании понятий «звук» и «буква», разграничение которых лежит в основе природы орфографии.

Применение орфографических правил также включает в себя ряд важных базовых действий, и для учащихся с умственной отсталостью каждая операция представляет отдельную, достаточно сложную, задачу. Трудность ее решения объясняется небольшим словарным запасом и нарушением семантических полей детей [9], в результате чего они неверно подбирают проверочное слово; словообразовательными ошибками в устной речи и нарушением ее грамматического строя, вызывающим неверное изменение формы слова и ошибочное написание. Помимо этого, в основе успешного применения орфографического правила, на наш взгляд, лежит верное выполнение логических операций сравнения, подведения под понятие и установление причинно-следственных связей, которые у учащихся с умственной отсталостью несовершенны [5]. Также решение орфографической задачи зависит и от состояния временной ориентации, особенно представлений о порядке и последовательности действий, которые у детей с интеллектуальными нарушениями могут быть нарушены [4].

Следует также учитывать, что изучение и применение орфографических правил требует определённого уровня сформированности чтения и техники письма [8], и не требует доказательства появления препятствий в освоении орфографии у детей с умственной отсталостью в связи с недостатками развития названных форм речи.

Подводя итог теоретическому исследованию, отметим, что в качестве критериев оценки состояния орфографического навыка целесообразно использовать базовые операции, входящие в его состав: состояние фонематического слуха и фонематического восприятия; состояние грамматического строя речи и словаря; умения языкового анализа; умения самоконтроля; состояние внимания, памяти, логического мышления, оптико-пространственной ориентации и временных представлений; владение техникой чтения и письма. Считаем также важным включить в состав критериев оценки и состояние мотивации грамотного письма, поскольку от желания писать без ошибок

зависит и степень самоконтроля письменной речи, и ее грамотность. Диагностика учащихся с умственной отсталостью по каждому названному критерию, по нашему мнению, позволит определить необходимые направления коррекционно-развивающей работы и оценить ее эффективность. Представим далее опыт нашего исследования в данном аспекте.

Методика эмпирического исследования

Целью диагностического исследования являлось изучение типичных трудностей учащихся средней школы с умственной отсталостью в освоении орфографического навыка. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование на базе ГОУ ТО «Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ» г. Суворова Тульской области. В диагностике приняли участие 10 подростков с умственной отсталостью легкой степени (учащиеся 5, 6, 7 классов). Содержанием эмпирического исследования стало выявление уровня сформированности орфографического навыка и его базовых операций. Диагностика включала в себя:

- отбор диагностирующих методик на выявление уровня орфографического навыка и его базовых операций с учетом проблематики исследования;
- отбор диагностических материалов с учетом возрастной группы и интеллектуальных особенностей испытуемых;
- проведение диагностики и интерпретация ее результатов.

Для диагностики были отобраны следующие методики:

- методика диагностики дизорфографии автора И.В. Прищеповой;
- методика диагностики дизорфографии автора О. И. Азовой;
- методика выявления индивидуальных особенностей переключаемости произвольного внимания автора М.П. Кононова;
- тест на исследование концентрации внимания автора Б. Бурдона;
- исследование логических операций мышления по методике авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровик
- «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», по методике авторов Н.Я. Семаго и М.М. Семаго «Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка».

Критериями оценки состояния орфографического навыка у исследуемой категории

учащихся являлись: состояние фонематического слуха и фонематического восприятия; состояние грамматического строя речи и словаря; умения языкового анализа; умения самоконтроля; состояние внимания, памяти, логического мышления, оптико-пространственной ориентации и временных представлений; владение техникой чтения и письма; мотивация грамотного письма. В рамках диагностики были выделены пять ожидаемых уровней состояния необходимых навыков: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Результаты исследования и их обсуждение

Количественный анализ полученных результатов дал возможность прийти к выводу, что среди 10 детей, участвовавших в эмпирическом исследовании, нет ни одного, кто показал бы высокий или выше среднего уровень сформированности орфографического навыка. Вместе с тем, отсутствуют и показатели на низком уровне. Все учащиеся показали средний и ниже среднего уровни (рисунок 1).

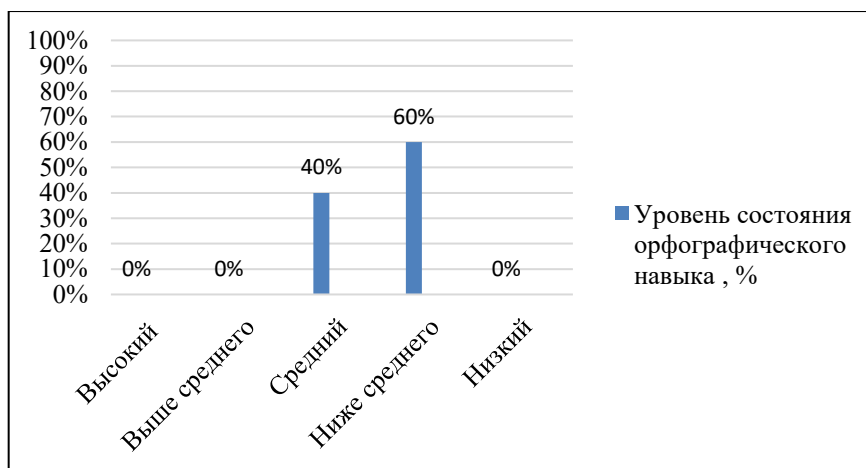


Рисунок 1 - Соотношение уровней состояния орфографического навыка учащихся среднего школьного возраста с умственной отсталостью

Качественный анализ результатов проведенной диагностики позволили сделать ряд оценочных заключений. Исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков показало следующие результаты: дети путают понятия звук/буква; слог/слово, гласные и согласные буквы. При исследовании знаний формулировок орфограмм и усвоения способов проверки орфограмм, обследуемые показали довольно низкий уровень. Только один ученик продемонстрировал высокий результат. Это связано с низкой познавательной деятельностью, недостаточным развитием высших психических функций, возможным наличием речевых нарушений, низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью. Практически никто из обследуемых не опознает «ошибкоопасные» места в словах в полном объеме, т.е. способность обнаруживать орфограммы у детей с умственной отсталостью в основном сформирована на среднем или низком уровне. Среди орфограмм, которые смогли найти дети, многие имеют внешне выраженные признаки (прописная буква в именах собственных, правописание «жи» — «ши» и т.п.). Так же, некоторыми детьми были отмечены безударные гласные в корне слова. Среди детей, которые обнаружили данную орфограмму один продемонстрировал

высокий результат, он не только смог обнаружить орфограмму, но и применил верное правило и подобрал правильное проверочное слово.

Среди учащихся, показавших средний результат или ниже среднего, есть ученики, которые так же отметили орфограмму с безударной гласной в корне слова, но подобрать правило не смогли. Обучающиеся, показавшие низкий уровень в ходе проверки собственных

работ, продемонстрировали незнание орфограмм, и некоторые не смогли найти ни одной ошибки в собственных работах. Также, у данных обучающихся встречаются исправления, не относящиеся к правилам правописания, например: исправляют нашел- нашёл, дописывают элементы букв, или исправляют правильно написание на ошибочное. Результаты письменных работ показали, что большее количество ошибок допущено на следующие орфографические правила: безударная гласная в корне слова, правописание парных согласных, разделительный ь, правила употребления прописных (заглавных) букв, правила переноса слов.). Обнаружены ошибки, связанные со слоговым анализом и синтезом (слитное написание слов и их искажение (с входами-сходами), но они свидетельствуют не о нарушении орфографического навыка, а о дисграфии.

Согласно результатам обследования были выделены следующие трудности психологического характера, которые испытывают обучающиеся: при обследовании уровня мотивации было отмечено, что практически никто из детей не выполнял задания с удовольствием. Можно отметить только одного учащегося, который на протяжении всей работы проявлял интерес и старательно выполнял задания. Во время работы другим учащимся постоянно требовалось стимулировать деятельность. Исключением были задания с наглядным материалом и задания с элементами игры, которые выполнялись с интересом. Однако все испытуемые ученики не осознают четко необходимости безошибочного письма и владения орфографической грамотностью. При исследовании состояния орфографической зоркости отмечено следующее: многие ученики не поняли смысл задания, в некоторых случаях помощь логопеда была неэффективна, с остальными работа была возможна, но только под контролем логопеда.

Звукопроизношение было нарушено у двух детей, у них отмечен увулярный ротацизм. Практически у всех детей есть нарушение звуко-слоговой структуры слова, но проявляется оно только в словах со сложной слоговой структурой. Связанные с этим трудности фонематического слуха и фонематического восприятия подтвердились. Исследование уровня умений производить фонематический анализ и синтез показало, что наибольшее затруднение вызывают задания на дифференциацию гласных и согласных звуков в словах, а также определение согласных звуков по признаку глухости-звонкости. Половина обследуемых детей показала уровень ниже среднего. Место звука в слове многие дети определяют правильно. Также трудности возникали при делении на слоги, большая часть обучающихся не владеет правилом деления на слоги, многие путали понятие слог/слово/ буква/. Исследование ударения в словах показало, что большая часть детей испытывает затруднения в этом задании, а также с трудом усваивают инструкцию по правильной постановке ударения. Никто из учащихся не показал высокий уровень при выполнении этого задания. Письменное задание на исследование умения выделять ударный гласный в письменных упражнениях вызвало наибольшее затруднение. Также частой ошибкой было написание не только гласных букв, но и согласных. Эта ошибка была связана с тем, что многие ученики не различают согласные / гласные буквы и дифференцируют их по принципу синие / красные буквы.

Обследование активного словаря показало, что наибольшие трудности в данной категории вызвало задание с подбором синонимов. Это

затруднение вызвано бедным словарным запасом. Среди детей были те, кто не понял задание, не смогли провести аналогию с примером педагога, подсказка логопеда была не эффективна. Как правило, эти дети составляли словосочетания вместо подбора синонимов. При подборе антонимов также у некоторых детей возникали трудности. Самой распространенной ошибкой было добавление частицы «не» к словам (щедрый- не щедрый, далеко- не далеко и др.). Эти ошибки связаны со скудным словарным запасом.

При обследовании грамматического строя речи было отмечено, что задания, направленные на исследование умения словообразования, вызвали у большинства детей наибольшие затруднения только в одной категории – в умении образовывать притяжательные прилагательные. С образованием уменьшительно-ласкательных форм существительных дети справляются хорошо. Дети со средним уровнем и уровнем выше среднего в целом правильно согласовывали слова, но с отдельными неточностями, у них возникали трудности в употреблении суффиксов и приставок (куклочка вместо куколка, стулик вместо стульчик).

При исследовании языкового анализа и синтеза были получены следующие результаты: два ученика показали уровень выше среднего, два – средний уровень, остальные проявили уровень ниже среднего, это связано с тем, что многие дети испытывают затруднения в умении делить слова на слоги. Самым легким в этой категории оказалось задание на составление предложения из слов, данных в беспорядке. При обследовании грамматических умений были выделены следующие категории, которые вызвали трудности у учеников: подбор родственных слов, морфемный разбор. Были отмечены учащиеся, которые не умеют проводить разбор слов по составу, так как у них не сформированы понятия о частях слова. Только два ученика при обследовании этой категории получили уровень выше среднего. Обследование знаний о частях речи показало, что многие учащиеся не различают их и задают неверные вопросы. Задания на исследование умения осуществлять анализ предложения и определять грамматическую категорию слова в предложении и исследование умения осуществлять анализ словосочетания и определять главную и зависимую часть речи в слове также вызвали затруднение.

Исследование процесса чтения показало, что у всех учащихся присутствует нарушение навыка чтения. У них выявлен следующий способ чтения: целыми словами, с переходом на слоговое, или побуквенное при чтении слов сложной слоговой структуры, а также малознакомых по

содержанию. Скорость чтения не соответствует возрастным нормам. Типичными ошибками при чтении являлись: угадывающее чтение, ошибки в ударении; перестановка букв и слогов. Выразительность при чтении отмечается всего у нескольких детей, но, как правило, к концу текста она пропадает. Почти никто не соблюдает пунктуацию при чтении. Также среди обследуемых были дети, которые не понимали смысла прочитанного, не могли выделить главную мысль и скрытый смысл. Многие дети с уровнем ниже среднего и низким уровнями не справлялись с заданиями, так как не смогли понять прочитанную инструкцию к выполнению. При обследовании техники письма были обнаружены дисграфические ошибки, которые отрицательно влияют на освоение более сложного уровня письма – орфографической грамотности. Также наблюдались недостатки графомоторного развития, в частности, не соблюдалась граница строки, нарушалась точность и плавность движений.

При обследовании зрительной и речеслуховой памяти было отмечено, что наибольшее затруднение вызвали следующие задания: воспроизводить ряд слов и воспроизводить предложения. Однако почти все учащиеся хорошо справились с заданием на исследование умения воспроизводить ряд геометрических фигур. Чуть большее затруднение вызвало задание на исследование умения воспроизводить ряд букв. Обследование внимания показало следующие результаты: все дети хорошо справились с заданием на переключение внимания, ошибки допускались редко и не всеми детьми. Тест на исследование концентрации внимания показал, что многие дети имеют низкую концентрацию внимания. В ходе работы было отмечено, что дети допускают большое количество ошибок и их количество увеличивается по ходу выполнения задания. Обследование процессов мышления показало, что одним из самых сложных заданий стало исследование синтеза (проводилось по методике Н.Я. Семаго и М.М. Семаго). Задание представляло собой сбор разрезных картинок. Многие дети справились с этим заданием только путем наложения, в то же время, один ученик не смог собрать две картинки даже путем наложения. Причинно-следственные связи при сборе картинок установила половина обследуемых, остальные затруднялись в их выполнении. Обследование оптико-пространственного праксиса и гнозиса показало, что почти все дети имеют уровень средний или выше среднего. Обследование временной ориентации выявило, что наибольшие затруднения вызывают задания на понимание конструкций временных отношений.

В целом можно отметить, что дети выполняли задания из данного раздела с трудом. Среди ошибок встречались: непонимание временных последовательностей, непонимание интервалов времени, незнание последовательности единиц и наречий времени. Несколько учеников не поняли инструкцию к выполнению заданий, направленных на исследование понимания конструкций временных отношений. Только один ученик показал высокие результаты при обследовании данной категории.

Исследование навыков самоконтроля показало, что подавляющее большинство обследуемых не в состоянии найти допущенные ошибки, сверяя собственное письмо с образцом. Также было отмечено, что некоторые ученики не имеют достаточный уровень мотивации и неохотно выполняют это задание, тем самым результат их работы ухудшается.

Заключение

Количественный и качественный анализ результатов исследования показали, что большая часть обследуемых учащихся имеет низкий уровень сформированности орфографического навыка. У всех детей была выявлена дизорфография разной степени. Недостаточный уровень орфографического навыка определяется низким уровнем сформированности базовых речевых и неречевых функций и умений учащихся, которые обеспечивают грамотное письмо. У испытуемых с умственной отсталостью выявлены недостатки фонематического слуха и фонематического восприятия вместе с дефектами произношения. Имеются несовершенства грамматического строя речи и недостаточный объем словаря. У детей не в полной мере сформированы умения языкового анализа и синтеза. У страдающих умственной отсталостью подростков зафиксированы низкий уровень самоконтроля и низкая мотивация грамотного письма. У учащихся исследуемой категории недостаточно развиты процессы внимания, памяти, логического мышления (особенно синтеза и умозаключения), имеются недостатки временных представлений. Несовершенство техники чтения и письма также выявлены, и установлено негативное влияние нарушения письменных форм речи на качество грамотного письма. На этом основании можно сделать вывод о том, что существует объективная необходимость в коррекции и совершенствовании орфографического навыка детей с умственной отсталостью. Для улучшения грамотности письма требуется, прежде всего, осуществлять работу по формированию и развитию базовых умений и функций, обеспечивающих овладение умениями ставить орфографическую задачу и решать ее.

Список литературы:

1. Азова О. И. Дизорфография: монография. – М: Творческий Центр Сфера: Логомед Прогноз, 2015. – 367 с.
2. Биба А.Г. Проблемы исправления и предупреждения орфографических ошибок детей с общим недоразвитием речи // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 4. – С. 126-128.
3. Биба А.Г. Формирование орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Том 2. Выпуск 1. – С. 18-22.
4. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
5. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.
6. Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20—21 октября 2021 г.) / гл. ред. С.В. Алёхина; ред. совет : Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова. – М. : МГППУ, 2021. – 376 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – М.: Просвещение, 2010. – 252 с.
8. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
9. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 462 с.
10. Общее образование: результаты мониторинга // Известия РАО. – 2024. – Выпуск № 3. – С.89-102. URL: <https://rusacademedu.ru/> (дата обращения: 06.11.2025).
11. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 128 с.
12. Прищепова И.В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие. – М.: ООО «Издательство Практика», 2013. —256 с.
13. Прищепова И.В. Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. – 2020. – Том 81. № 3. – С. 46-51.
14. Dunworth C. What is dysorthography?. URL: <https://www.topdoctors.co.uk/medical-dictionary/dysorthography/> (дата обращения: 22.10.2025).
15. Dyslexia Dysorthography Dyscalculia: Review of the scientific data (Collective expert reports) // National Library of Medicine. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK10787/> (дата обращения: 2.11.2025).

Y.V. Yanina, A.G. Biba
SPECIFICS OF MASTERING SPELLING SKILLS BY SECONDARY SCHOOL PUPILS
WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article aims to identify the typical difficulties of secondary school pupils with mild mental retardation in mastering spelling skills. Due to the theoretical analysis of the operational composition of spelling skills and the basic functions necessary for its formation, criteria for analyzing the level of mastering spelling skills by students with intellectual disabilities are determined. Through an empirical study of spelling skills, oral speech and non-verbal higher mental functions of secondary school pupils with the named nosology, their problems in the study and application of spelling rules are described and systematized. It was found that all subjected pupils have dysorthography of varying degrees. An insufficient level of spelling skill is also determined by a low level of phonemic hearing and phonemic perception; a violation of the grammatical structure of speech and vocabulary; imperfect language analysis skills, self-control; deficiencies in attention, memory, logical thinking, optical-spatial orientation and temporal representations; reading and writing techniques; low motivation for literate writing.

Keywords: spelling skill, operational composition of spelling action, dysorthography, basic functions of literate writing, pupils with mental retardation, spelling difficulties.

References:

1. Azova O.I. Dysorthography: monograph. – М: Tvorchesky Tsentr Sfera: Logomed Prognoz, 2015. – 367 p.

2. Biba A.G. Problems of correction and prevention of spelling mistakes of children with general speech underdevelopment // Bulletin of Kaluga State university. – 2018. – № 4. –P. 126-128.
3. Biba A.G. Formation of spelling self-control among children with general speech underdevelopment // Bulletin of Kaluga State University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. – 2019. – Volume 2. Issue 1. – P. 18-22.
4. Vygotsky L.S. Problems of Defectology. – M.: Prosveshcheniye, 1995. – 524 p.
5. Glukhov V.P. Special Pedagogics and special Psychology: 2 ed., corr. and added. – M.: Publishing House Urte, 2019. – 295 p.
6. Inclusive education and society: strategies, practices, resources: materials of VI International scientific and practical conference (Moscow, October 20—21, 2021) / pr. ed. S.V. Alyokhina; ed. council: E.N. Kutepova, E.V. Samsonova. – M.: MSPP, 2021. – 376 p.
7. Kornev A.N. Reading and writing disorders among children. – M.: Prosveshcheniye, 2010. – 252 p.
8. Lalaeva R.I. Dysgraphia and dysorthography as disorder of language ability formation among children // Studies of writing and reading disorders. Results and perspectives. – M.: PH MSHI, 2004. – 296 p.
9. Logopathopsychology: textbook for students / ed. by R.I. Lalaeva, S.N.Shakhovskaya. – M.: Gumanitarnyj izdatelsky tsentr VLADOS, 2011. – 462 p.
10. General education: monitoring results // Proceedings of RAE. – 2024. – Issue № 3. – P.89-102. URL: <https://rusacademedu.ru/> (Date of application: 06.11.2025).
11. Paramonova L.G. Dysgraphia: diagnosis, prevention, correction. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2012. – 128 p.
12. Prishchepova I.V. Dysgraphia and its diagnosis among primary schoolchildren with general speech underdevelopment: textbook. – M.: ООО «Izdatelstvo Praktika», 2013. —256 p.
13. Prishchepova I.V. Overcoming of dysgraphia among primary schoolchildren with general speech underdevelopment // Russian Language at school. – 2020. – Volume 81. № 3. – P. 46-51.
14. Dunworth C. What is dysorthography? URL: <https://www.topdoctors.co.uk/medical-dictionary/dysorthography/> (Date of application: 22.10.2025).
15. Dyslexia Dysorthography Dyscalculia: Review of the scientific data (Collective expert reports) // National Library of Medicine. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK10787/> (Date of application: 2.11.2025).

Статья поступила в редакцию 29.09.2025 г.

С БЛАГОДАРНОЙ ПАМЯТЬЮ О НАШИХ КОЛЛЕГАХ

УДК 371.

DOI 10.54072/26586568_2025_8_4_148

О.Н. Кантур

ГУМАНИЗМ КАК СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ МАРКЕРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена воспоминанию о З.В. Видяковой – докторе педагогических наук, профессоре кафедры педагогики Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова Тян-Шанского, посвятившей университету 40 лет педагогической деятельности, преподавателю - наставнику студентов и аспирантов, оставившей яркий след в сердцах и памяти всех, с кем она работала. Кроме того, З.В. Видякова долгие годы сотрудничала с преподавателями Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

В статье рассматривается актуальный и востребованный принцип педагогической деятельности – гуманизм, представляющий собой целостную систему ценностных маркеров, сущность которого состоит в признании безграничных возможностей человека, его способности к совершенствованию, требованиях защиты достоинства личности и ее прав на свободное проявление способностей, убеждений, утверждении блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений. Гуманизм как принцип мировоззрения был в полной мере присущ личности и педагогической деятельности профессора З.В. Видяковой.

Ключевые слова: гуманизм, нравственные ценности, сотрудничество, педагогическая деятельность.

С философских позиций гуманизм – это особый тип мировоззрения, «в центре которого стоит человек с его земными делами и свершениями, с присущими его природе способностями и влечениями, с характерными для него нормами поведения и отношениями. В широком смысле слова гуманизм – доброжелательное отношение к человеку, утверждающего его свободу и достоинство независимо от каких-либо исполняемых им социальных функций и ролей, усматривающее в нем самостоятельный источник творческих сил» [1, с. 567].

В педагогике основу гуманизма составляет признание безграничных возможностей человека и его способности к совершенствованию, требования защиты достоинства личности и ее прав на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждающий блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений» [2, с. 60]. Исследуя проблему гуманистического воспитания, В.А. Сластенин обращает внимание на необходимость «переосмыслить влияние человека на свою жизнь, свое право и ответственность за раскрытие своих способностей и творческого потенциала, понять соотношение между внутренней свободой выбора личности в саморазвитии и самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и

элементов общечеловеческой культуры» [3, с. 14].

Гуманизм в педагогической деятельности и для системы образования в целом, с точки зрения М.Н. Берулавы, – «тенденция в развитии науки как социального института и личности как субъекта социального института и личности как субъекта воспитательного воздействия, утверждающего абсолютную ценность и достоинство человека» [4, с. 38].

Этим критериям в полной мере соответствовала педагогическая деятельность члена Объединения Православных ученых, доктора педагогических наук, профессора Зинаиды Васильевны Видяковой (2.05.1942- 21.02.2015). С 1974 по 2014 год в течение 40 лет она работала на кафедре педагогики в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова Тян-Шанского, пройдя путь от ассистента до процессора.

С удивительным человеком - моим научным руководителем мы познакомились на Москаленковских чтениях в лицее №3 им. К.А. Москаленко г. Липецка. Думаю, она была очень счастливым человеком, потому что посвятила свою жизнь своей любимой профессии, вкладывая в нее свою душу, постоянно напоминая нам, ее ученикам, об основных добродетелях: надежде, благоразумии, мужестве, любви, вере и мудрости.

Зинаида Васильевна обладала особым мировоззрением, признавая, поддерживая и веря в безграничные возможности каждого из нас, с кем работала в педагогическом пространстве, в нашу способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Гуманизм как принцип мировоззрения в научно-педагогической деятельности З.В. Видяковой представляет целостную систему ценностных маркеров.

Заслуживают внимания ее слова о гуманности, которые были записаны мной под ее руководством: «Гуманность понимается как человечность, человеколюбие, уважение к достоинству человека. А гуманное отношение к человеку подразумевает не только восприятие и оценку его положительных качеств, но и комплексное восприятие его личности такой, какой она есть. В этом смысле гуманное отношение к людям направлено на укрепление веры человека в самого себя, его творческое развитие и самосовершенствование. Тогда утверждение блага человека должно стать критерием оценки уровня развития общества» [5, с. 34].

Как невероятно разносторонняя личность, она была для каждого из нас примером в общении, в научной и педагогической деятельности, была носителем и своего рода транслятором важных ценностных установок. Она переживала за наши неудачи, радовалась даже незначительным победам каждого из нас, оказывала помощь при необходимости, проявляла содействие и соучастие. Обладая мудростью человека, ученого и педагога, Зинаида Васильевна могла найти индивидуальный подход к каждому, учитывая особенности его характера и специфику профессиональной деятельности. Вспоминая наши встречи, хочу отметить, что меня всегда удивляло, как точно она выбирала стиль общения со мной, учителем географии. Понимая, необходимость более глубокого исследования проблемы, над которой мы работали, она медленно погружала меня в пучину знаний со словами: «Понимаешь, сначала нам необходимо освоить поверхность океана, а затем медленно опускаться на самое дно, на дне надо рассмотреть каждый камешек и каждую песчинку, а затем, так же медленно, (как там у вас в географии, по-моему, кессонная болезнь,) подниматься на поверхность». Не скрываю, первоначально хотелось ринуться в бой, показать свои способности, но она каждый раз придерживать мой запал, убеждая меня многократно обдумывать каждое слово, фразу, предложение.

Зинаида Васильевна Видякова обладала такими важными для человека духовно нравственными качествами, как: любовь, добро, человеколюбие, сострадание, совесть, терпение,

стойкость духа, соборность, взаимопомощь. Эти качества она старалась передать своим ученикам. Ее гордостью стали 10 аспирантов, успешно защитивших диссертационные исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по следующим темам:

1. Формирование нравственных качеств учащихся начальных классов на уроках гуманитарного цикла (Миляева О.С.).

2. Формирование гражданской позиции старшеклассников во внеклассной работе школы (Стрельникова, Э.П.).

3. Дидактические условия развития познавательных потребностей старшеклассников на уроках информатики (Фролов И.Н.).

4. Педагогические условия воспитания гражданской ответственности будущих сотрудников органов внутренних дел (Кириллов А.В.).

5. Педагогические условия нравственного воспитания молодежи аддиктивного поведения в реабилитационном центре наркодиспансера (Афанасьева Т.А.).

6. Подготовка будущих учителей информатики к осуществлению здоровьесберегающей деятельности учащихся (Крутиков М.А.).

7. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся начальных классов сельской школы: на материале учебного предмета «окружающий мир» (Жбанова О.А.).

8. Организация воспитательной среды в закрытых учебных заведениях России второй половины XVIII в. (Бодров С.С.).

9. Природоохрнительное воспитание учащихся в русской народной школе во второй половине XIX века (Ватутин А.В.).

10. Гуманистические идеи в педагогической системе Константина Александровича Москаленко (Кантур О.Н.).

Формирование нравственных качеств у обучающихся и молодежи с аддиктивным поведением, развитие их понимающего образования и творческого мышления, организация гуманной интеллектуальной и здоровьесберегающей среды в образовательном процессе, воспитание гражданской ответственности, любви к природе и своей Родине – основные направления, которые исследовала З.В. Видякова вместе со своими аспирантами. Исповедуя принцип гуманизма, она обращала внимание на то, что «утверждение в педагогической практике гуманистического подхода к воспитанию, позволяющего содействовать саморазвитию, самоутверждению, самоактуализации личности учащихся, оказывает существенное влияние на содержание и организацию патристического воспитания подрастающего поколения. В данном процессе она рассматривала

следующие направления: жизнетворчество, социализация, историческая идентификация и индивидуализация» [6, с. 36].

Идеи гуманизма сблизили нас с Зинаидой Васильевной в работе над нашим диссертационным исследованием «Гуманистические идеи в педагогической системе К.А. Москаленко». С каждым днем становилось понятно, насколько важными было для моего научного руководителя не только моя научная работа над темой диссертации, но и духовно-нравственная поддержка аспиранта - субъекта исследования, обучающегося, взрослого человека с развитыми когнитивными способностями, силой воли, нравственной свободой мысли и убеждениями. Она всегда стремилась содействовать установлению гармонии не только в душе аспирантов и студентов, но и в самом процессе обучения, находить «золотую середину» между знанием как таковым, мировоззрением и личностью обучающегося, и его поступками.

Вопрос человеческого духа был одним из важных для Зинаиды Васильевны. Работая над разделом «Педагогическая система К.А. Москаленко» в диссертации, мне пришло осознание того, как важно в процессе исследования не упустить самого ученика-ребенка, найти верные слова, характеризующие педагогическую систему. В этот момент была необходима помощь научного руководителя. З.В. Видякова предложила подумать над словами ученого и педагога С.А. Шмакова, который долгие годы работал с К.А. Москаленко - основателем «Липецкого опыта» обучения школьников. С.А. Шмаков отмечал идею К.А. Москаленко: «Смотри, таблица умножения есть, а таблицы духа нет. А первая страничка? Серая и пустая. Она должна быть обращена не только к голове – к сердцу. Есть такие вещи, до которых голова ребенка не дойдет, – только сердцу. Душу и сердце надо упражнять, в том числе и через школьную тетрадку» [7, с. 3]. Стало понятно, что вместе с необходимостью доброжелательного и уважительного отношения к личности и достоинству аспиранта, студента и учащегося, мой научный наставник акцентировала внимание на важности предъявления социальных требований к каждому, усиливая ориентацию на кропотливое изучение педагогической науки.

В этом вопросе особое внимание З.В. Видякова обращала трудолюбию аспирантов и студентов, подчеркивая, что работа над диссертацией или научной статьей должна быть наполнена содержанием, а интерес к работе зависит от глубины мысли, желания и готовности кропотливо заниматься наукой. Отличаясь стремлением

содействовать и поддерживать проявления высокого уровня интеллектуального и нравственного развития каждого аспиранта или студента, она постоянно убеждала всех в необходимости тщательной работы с научной психолого-педагогической, философской литературой. Развивая в своих учениках серьезное отношение к науке, практической деятельности, она стремилась содействовать развитию исследовательских компетенций и разума каждого обучающегося, не только передать ему известный объем сведений, но и пробудить в нем жажду серьезного учебного или научного труда, глубокой и плодотворной мысли. На наш взгляд, в этом заключалась сила продуктивного воспитательного воздействия З.В. Видяковой как ученого и педагога, позволявшая укореняться положительным качествам личности - гуманности, патриотизму, честности, справедливости, трудолюбию у ее учеников.

Зинаида Васильевна умела не только внимательно слушать, но и тактично делать замечания, предлагая для осмысливания образцы поведения в различных социальных и педагогически значимых ситуациях, показывала пути самосовершенствования и самовоспитания. Однажды, понимая мои стремления обобщить большой объем информации, она спокойно посоветовала: «представь себе, что ты птица, летишь и рассматриваешь все вокруг, замечая при этом важные детали», и я вспомнила монолог Катерины из «Грозы» А.Н. Островского: «Я говорю: отчего люди не летают так, как птицы? Знаешь, мне иногда кажется, что я птица. Когда стоишь на горе, так тебя и тянет лететь. Вот так бы разбежалась, подняла руки и полетела», это наставление каждый раз вспоминается, когда начинаю суетиться по мелочам.

Как научный руководитель З.В. Видякова была волевым, требовательным и трудолюбивым человеком. Придавая большое значение постоянной работе над собой, она разделяла идеи известного педагога К.Д. Ушинского. Обращаясь к его записям в дневнике, она пишет: «Ушинский делает очень важный вывод: в условиях разрушения души, падения духа особенно важно проявить волю, заставить себя заниматься, когда нет энергии, желания. Небольшие усилия над собой вознаграждаются рождающейся энергией» [8, с. 24]. Этой энергией З.В. Видякова заряжала своих воспитанников, способствуя развитию у них волевых качеств. Важным принципом в педагогической деятельности она считала отношение педагога к обучающимся как к ответственным субъектам и соавторам собственного развития и образования. Свою позицию она обозначила в

работе «Основные идеи демократической педагогики Джона Дьюи»:

1. Образование призвано обеспечить развитие у ребенка способности к ориентации в культуре, критического мышления, социальной эффективности, моральной ответственности, способности к самоконтролю и саморегуляции (дисциплине), и свободной творческой самореализации во взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми [9, с.88].

2. Если ставить задачу обучить ребенка мыслить и сделать познание им мира осмысленным, то ему не следует давать готовых знаний. «Человек, – подчеркивал Дж. Дьюи, – думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход» [9, с. 91].

Итак, ценностным маркером педагогической деятельности Видякова З.В. считала личную ответственность обучающегося за свои поступки и необходимость постоянной работы над собой.

Большое внимание она уделяла воспитанию чувств обучающегося к самому себе, к окружающим людям и окружающей природе, так как это предполагает целостное осознание, понимание гармонического духовного состояния на основе эмпатии. Важно не только научиться понимать, но развивать понимающее образование. Чтобы состоять как нравственная личность, ребенок должен в равной мере научиться слушать, смотреть, читать, чувствовать созданное и заниматься творческой деятельностью. Интересный пример из жизни З.В. Видяковой помогает понять значение требования, впервые обозначенного в русской дидактике К.Д. Ушинским, строить учебный процесс на непосредственных впечатлениях, конкретных образах, полученных детьми из окружающей действительности. Однажды Зинаида Васильевна рассказывала о том, как ее дочь писала сочинение о природе в начальной школе. Долго думала, переписывала его. А затем они вместе пошли гулять в лес, наблюдения и впечатления от данной прогулки, совместное обсуждение увиденного помогло девочке упорядочить, осмыслить впечатления, сделать необходимые сопоставления, сравнения и выводы, быстро справиться с задачей. В данном примере раскрывается философско-психологическое положение К.Д. Ушинского о развитии сознания обучающегося. «Чем больше впечатлений от внешнего мира получает сознание, чем успешнее их переработка, тем оно развивается» [8, с. 59.]. Развитие сознания – важный маркер педагогической работы З.В. Видяковой с аспирантами и студентами. Систематическое коллективное обсуждение общих психолого-педагогических и

философских вопросов, относящихся к темам диссертационных исследований, помогало научному руководителю устанавливать гуманные отношения с ними на основе уважения, партнерства и диалога.

Важное значение в научно-педагогической деятельности З.В. Видякова уделяла сотрудничеству, не только с позиции реализации постоянной связи между научным руководителем и аспирантами, преподавателем и студентами, учителем и обучающимися, но и с позиции философских взглядов и убеждений. Разделяя идеи Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, она считала, что «без философского подхода нельзя решать теоретические проблемы педагогики» [8, с. 25]. Рассматривая сотрудничество с позиций гуманистических идей общественного воспитания ученых, Зинаида Васильевна придавала большое значение воспитанию «истинных людей», обладающих волей, отличающихся развитыми когнитивными способностями, нравственной свободой мысли и убеждениями, способными к самопознанию и самопожертвованию, вдохновению и сочувствию. Ее взгляд на педагогическую деятельность с философской точки зрения подразумевал убеждение в том, что «вопрос человеческого духа – вопрос жизни», в этом смысле подчеркивался гуманистический характер общественного воспитания, необходимость социальных требований к обучающемуся, входящего в жизнь, что усиливало интересы отдельной личности, ее ориентации на сотрудничество.

Еще одним особенным маркером гуманизма педагогической деятельности З.В. Видяковой была ее личная позиция как учителя и ученого, она ощущала себя носителем одной из величайших в мире педагогических культур и стремилась быть достойной этой культуры, заложенной выдающимися учеными и педагогами в развитии педагогической теории: в области национального воспитания (М.В. Ломоносов, В.Н. Татищев, К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский); гуманистического воспитания (Н.И. Пирогов, В.И. Водовозов, В.Г. Белинский); трудового воспитания (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко); патриотического воспитания (К.Д. Ушинский, В.Н. Татищев, И.А. Каилов), стремилась строить свои отношения с обучающимися на лучших традициях и правилах народной жизни: на началах доброты, отзывчивости, уважения к человеку, душевности и кротости. Она высоко ценила нравственные ценности, акцентируя внимание на том, что «нравственные ценности, сформированные народом в дохристианский период (любовь к Земле и ее защита, любовь к матери, почитание хлеба), являлись определяющими в воспитании

молодого поколения, содействовали утверждению христианской морали на Русской земле и становлению русской школы» [10, с.15]. «На наш взгляд, – пишет мой наставник, – внимание государства и общества должно быть направлено, во-первых, на защиту детства от разрушительных средств информации, во-вторых, на преодоление кризиса семьи. Семейное воспитание – это уникальная форма воспитания детей, подготовка их к жизни» [10, с.15].

Гуманизм предполагает потребность личности в самореализации собственного «Я». Исследуя личностные и ценностные ориентации молодого поколения в книге «Наркомания: в поисках выхода из тупика: нравственное воспитание в системе реабилитации наркозависимой молодежи» З.В. Видякова вместе с И.П. Краснощеченко, Т.А. Афанасьевой на основе анализа современных исследований делает вывод о том, что, «с одной стороны, особенности подросткового и юношеского возраста - потребность личности в самореализации «Я», склонность к риску, привлекательность рискованных моделей поведения, ориентация на группу и ее социальные нормы, ценности, атрибуты и ритуалы, следование им как способ идентификации с группой и самоутверждения в ней, и, с другой - утрата ведущей социализирующей функции системой образования в стране, разрушение возможностей для социально значимой самореализации подростков и усиление «межпоколенческой отчужденности» в обществе, - все это делает современных подростков и молодежь уязвимыми в отношении угрозы влияния распространяющейся наркокультуры. Наркотики становятся атрибутом большинства молодежных субкультур, активно пропагандируются в новых социальных пространствах, доступных для молодежи и не контролируемых взрослым сообществом» [11, с. 20]. Таким образом, вопрос защиты детства и молодежи также является своеобразным маркером в педагогической деятельности З.В. Видяковой.

Важность личностных изменений, происходящих у студентов в процессе реализации различных форм обучения, интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий, по убеждению З.В. Видяковой, создавало условия для активного участия каждого студента в различных мероприятиях, проявлениях самостоятельности, творческого отношения к делу. Ее внимания заслуживали любые высказывания студентов о проведенных занятиях или мероприятиях. Один из ее учеников поделился с ней своими впечатлениями: «Я боялся участвовать в олимпиаде, потому что не привык выступать перед аудиторией, не привык брать на себя ответственность. Для меня

было стрессом выступление на олимпиаде. Но участие в олимпиаде стало для меня полезным опытом» [12, с. 7]. В результате З.В. Видякова делает вывод: «Оценка студентов, принимавших участие в различных мероприятиях, позволила зафиксировать важность интегративных форм в подготовке будущих учителей, обусловивших их личностные изменения, которые сложно заметить педагогу в процессе проведения лекционной работы» [12, с. 7].

Большое внимание Зинаида Васильевна уделяла нравственному воспитанию молодого поколения. Осмысливая особую роль народа в истории и в воспитании детей, она стремилась передать молодым людям опыт, знания, традиции, культуру, «только связь поколений, обеспечивающаяся воспитанием, способствует сохранению идей, нравственных ценностей и создает реальные условия для дальнейшего развития народа и его сохранения на исторической арене» [10, с. 27]. Воспитывая будущих педагогов на традициях русской школы, она обращалась к историко-педагогическому наследию К.А. Москаленко и его соратников. «О.А. Казанский, К.А. Москаленко, С.А. Шмаков, – пишет З.В. Видякова, – обучая будущих учителей технологиям, утверждали «педагогику любви к детям. Действительно их деятельность была направлена на служение людям, а значит, и Отечеству. В этом служении и заключались традиции отечественной школы» [13, с. 6]. Оценивая вклад К.А. Москаленко в педагогическую науку и практику, З.В. Видякова делала акцент именно на гуманистической направленности передового опыта педагога-новатора: «Благодаря этому движению в педагогике получила зарождение идея гуманистического отношения к ребенку, на понимание которой и, особенно, реализацию в практику государственного требования и педагогического принципа потребовался не один десяток лет» [14, с. 159].

Завершая исследование, следует отметить, что как гуманный педагог Зинаида Васильевна ненавязчиво учила студентов и аспирантов уметь жить, поскольку сама жизнь – это самое важное и самое сложное искусство для человека, а жизнедеятельность способствует развитию потенциальных возможностей человека. Ориентируясь на приоритеты нравственных ценностей, З.В. Видякова владела педагогическим тактом и интуицией, историческим мышлением.

И хотя уже прошло 10 лет с тех пор, как с нами нет Зинаиды Васильевны, она остается в памяти и сердцах ее учеников мудрым и заботливым наставником, идеи которого сегодня не только не уходят в прошлое, а, наоборот,

становятся все более актуальными в условиях сохранения и утверждение духовно-нравственных ценностей в обществе и молодежной среде [15].

Список литературы:

1. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин – т философии РАН, Нац. Общ. – науч. Фонд; научно – ред. совет: предс. В.С. Степин. – М.: Мысль, 2001. – 692 с.
2. Словарь по педагогике / А.Ю. Коджаспаров, Г.М. Коджаспарова– М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Слостенин, В.А., И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина, в 2ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.2. – 256 с.
4. Берулава, М.Н. Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации / М.Н. Берулава // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. -2003. - № 2 (195). – С. 32 – 38.
5. Кантур, О.Н. Гуманистические идеи в педагогической системе Константина Александровича Москаленко [текст]: дисс. канд. пед. наук /О.Н. Кантур. – Липецк., 2014. – 169 с.
6. Видякова З. В. Проблемы патриотического воспитания молодежи / З.В. Видякова // Школа: история и современность: межвузовский сборник научных трудов. – Липецк: ЛГПУ, 2009. С.35 – 37.
7. Егорова, Е.А. Право ученика на успех, или еще раз о липецком опыте / Е.А. Егорова // Новаторство педагогических коллективов как фактор развития педагогической теории и практики образования: Материалы научно-практической конференции. – Липецк: РИЦ ЛГПУ, 2007. – 155 с.
8. Видякова З.В. Педагогика Константина Дмитриевича Ушинского. Учебное пособие. – Липецк: ЛГПУ, 2005.– 80 с.
9. Видякова З.В. Основные идеи демократической педагогики Джона Дьюи // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. №3(41). 2012. С. 85-92.
10. Видякова З.В. Становление русской школы в теории и практике с древнейших времен до октября 1917 г.: Диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Липецк, 2001. – 349 с.
11. Видякова З. В. Наркомания: в поисках выхода из тупика: нравственное воспитание в системе реабилитации наркозависимой молодежи / З.В. Видякова, И.П. Краснощеченко, Т.А. Афанасьева. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2012. – 167 с.
12. Видякова З.В. Воспитание современного учителя на традициях отечественной школы // Идеи К.А. Москаленко и современная школа: межвузовский сборник научных трудов. – Липецк: ЛГПУ, 2010. С.5 – 38.
13. Видякова, З.В. К.А. Москаленко – воспитатель будущих учителей / З.В. Видякова // Педагогическое наследие К.А. Москаленко: Материалы областной научно-практической конференции. – Липецк: РИЦ ЛГПУ, 1999. – С. 22-23.
14. Видякова З.В. К.А. Москаленко – организатор учительского движения в 60-е годы XXв.// Новаторство педагогических коллективов как фактор развития педагогической теории и практики образования: Материалы научно-практической конференции. – Липецк: РИЦ ЛГПУ, 2007. – 155 с.
15. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об основах государственной политики по сохранению традиционных духовно-нравственных ценностей»// <http://www.kremlin.ru/acts/news/67074>. [Дата обращения 2.07.2025.]

O.N. Kantur

HUMANISM AS VALUE MARKERS SYSTEM OF TEACHING ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to the memory of Z.V. Vidyakova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor at the Department of Pedagogy of Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov Tyan-Shansky, who devoted 40 years of pedagogical activity to the university, a teacher - mentor of students and graduate students, who left a vivid mark in the hearts and memories of all with whom she worked. In addition, Z.V. Vidyakova was collaborating with lecturers of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky for many years.

The article examines the relevant and demanded principle of pedagogical activity - humanism, which is an integral system of value markers, the essence of which is the recognition of person's unlimited possibilities, his ability to improve, the requirements for protecting the dignity of the individual and his rights to free expression of abilities, beliefs, and the affirmation of human well-being as a criterion for assessing the level of public relations. Humanism as a principle of worldview was fully inherent in the personality and pedagogical activity of Professor Z.V. Vidyakova.

Keywords: humanism, moral values, cooperation, pedagogical activities.

References:

1. New Philosophical encyclopedia: In 4 volumes / Institute of Philosophy of RAS, National general scientific foundation; scientific-ed. council: ch.. V.S. Stepin. – M.: Mysl, 2001. – 692 p.
2. Dictionary of Pedagogy / A.Yu. Kodzhasparov, G.M. Kodzhasparova– M.: ICC "MarT", 2005. – 448 p.
3. Slastenin, V.A., I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. General Pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational establishments / Edited by V.A. Slastenin, in 2 p. – M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2003. – Part 2. – 256 p.
4. Berulava, M.N. Education in social and humanitarian sphere of Russian Federation / M.N. Berulava // Analytical Bulletin of Federation Council of FA of RF. -2003. - № 2 (195). – P. 32-38.
5. Kantur, O.N. Humanistic ideas in pedagogical system of Konstantin Alexandrovich Moskalenko [text]: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences / O.N. Kantur, Lipetsk, 2014. – 169 p.
6. Vidyakova Z.V. Problems of patriotic education of youth / Z.V. Vidyakova // School: history and modernity: interuniversity collection of scientific papers. Lipetsk: LGPU Publ., 2009. P.35-37.
7. Egorova, E.A. Student's right to success, or once again about Lipetsk experience / E.A. Egorova // Innovation of teaching staff as factor in development of pedagogical theory and practice of education: Proceedings of scientific and practical conference. - Lipetsk: RPC LSPU, 2007. 155 p.
8. Vidyakova Z.V. Pedagogy of Konstantin Dmitrievich Ushinsky. Training manual. Lipetsk: LSPU, 2005, 80 p.
9. Vidyakova Z.V. Main ideas of John Dewey's democratic Pedagogy // Issues of modern science and practice. V.I. Vernadsky University. № 3(41). 2012. P. 85-92.
10. Vidyakova Z.V. Formation of Russian school in theory and practice from ancient times to October 1917: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Lipetsk, 2001. – 349 p.
11. Vidyakova Z.V. Drug addiction: in search of way out of impasse: moral education in rehabilitation system of drug-addicted youth / Z.V. Vidyakova, I.P. Krasnoshchechenko, T.A. Afanasyeva. Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2012. 167 p.
12. Vidyakova Z.V. Modern teacher's education based on traditions of Russian school // Ideas of K.A. Moskalenko and modern school: interuniversity collection of scientific papers. Lipetsk: LSPU, 2010. P.5-38.
13. Vidyakova, Z.V. K.A. Moskalenko – educator of future teachers / Z.V. Vidyakova // Pedagogical legacy of K.A. Moskalenko: Materials of regional scientific and practical conference. Lipetsk: RPC LSPU, 1999, P. 22-23.
14. Vidyakova Z.V. K.A. Moskalenko – organizer of teacher movement in 60s of XX century. // Innovation of teaching staff as factor in development of pedagogical theory and practice of education: Proceedings of scientific and practical conference. Lipetsk: RPC LSPU, 2007. 155 p.
15. Decree of President of Russian Federation dated 09.11.2022 № 809 "On fundamentals of State policy for preservation of traditional spiritual and moral values"// <http://www.kremlin.ru/acts/news/67074>. [Date of application 2.07.2025.]

Статья поступила в редакцию 07.07.2025 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: avramenko_nn@tksu.ru.

Ахмадеева Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Высшей школы философии, психологии и социологии. ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий». г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия. E-mail: elena-ram@yandex.ru.

Аубакир Гулмира Сапарбекқызы, магистрантка 2 курса, специальность 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Инновационные процессы в образовании и педагогической науке». Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. г. Пермь, Россия. – г. Астана, Казахстан. E-mail: aubakir_1811@mail.ru.

Бакайкина Ольга Николаевна, заведующий Филиала «Центр социальной реабилитации для инвалидов» Государственного бюджетного учреждения Калужской области «Калужский комплексный центр социального обслуживания населения». г. Калуга, Россия. E-mail: bakaikinaolga@yandex.ru.

Безручко Кирилл Сергеевич, студент психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». г. Воронеж, Россия. E-mail: bezruchko.cyril@yandex.ru.

Биба Анна Григорьевна, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-4931>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tksu.ru.

Богомолова Елена Анатольевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: bogomolovaea@tksu.ru.

Вишневецкая Юлия Владиславовна, педагог-психолог. Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Калужской области «Калужский колледж экономики и технологий», г. Калуга, Россия.

Галиева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Горбачева Елена Игоревна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: gorbachevaei@tksu.ru.

Даренских Светлана Сергеевна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология», АНОВО «Московский международный университет». г. Москва, Россия. E-mail: svetla-ss@yandex.ru.

Зайнуллина Гузель Рамиловна, директор МАОУ ДО «Уфимский городской Дворец детского творчества им. В.М. Комарова». г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Ипатов Алексей Михайлович, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». г. Воронеж, Россия. E-mail: molot.tora@mail.ru.

Кабанов Кирилл Валерьевич, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-3005>, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: KabanovKV@tksu.ru.

Кантур Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель географии МБОУ «Лицей №3 им. К.А. Москаленко» г. Липецка. г. Липецк, Россия. E-mail: kantur.olga@mail.ru.

Кузина Ксения Сергеевна, студентка 4 курса, специальность 37.05.01 Клиническая психология. Институт психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: kuzinakss@tksu.ru.

Меньшиков Владимир Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теологии и религиоведения ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». г. Курск, Россия. E-mail: ss-private@yandex.ru.

Посыпанова Ольга Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, психолог Филиала «Центра социальной реабилитации для инвалидов» Государственного бюджетного учреждения Калужской области «Калужский комплексный центр социального обслуживания населения. г. Калуга, Россия. E-mail: olga.posypanova@yandex.ru.

Самойлова Светлана Петровна, заместитель директора по УВР МАОУ ДО «Уфимский городской Дворец детского творчества им. В.М. Комарова», г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Сафронова Оксана Александровна, магистрант 2-го курса очной формы обучения по программе 44.04.02– Психология, профиль «Психологическое консультирование». Институт психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: SafronovaOA@studklg.ru.

Сеничкина Ольга Викторовна, магистрант программы «Психологическое консультирование» Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: olga.lisevich@mail.ru.

Топольникова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий методическим отделом МАОУ ДО «Уфимский городской Дворец детского творчества им. В.М. Комарова», г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Фортигина Светлана Николаевна, ORCID ID: <http://orcid.org/0000000210519960>; кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента начального образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». г. Челябинск, Россия; E-mail: fortyginasn@cspu.ru.

Хотеева Раиса Ивановна, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии. Институт психологии КГУ им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Чернобельская Ольга Михайловна, студентка кафедры «Психология» АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, Россия. E-mail: ochernobelskaya@mail.ru.

Шавалиева Гульнара Муратовна, магистрантка 2 курса, специальность 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Инновационные процессы в образовании и педагогической науке». Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. г. Пермь, Россия. – г. Астана, Казахстан.

Шаркова Юлия Павловна, психолог Филиала «Центра социальной реабилитации для инвалидов» Государственного бюджетного учреждения Калужской области «Калужский комплексный центр социального обслуживания населения, г. Калуга, Россия. E-mail: yu.sharkova@gmail.com.

Янина Евгения Викторовна, магистрант 2 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Актуальные аспекты теоретической и прикладной логопедии». Кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: yaninaev@tksu.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Natalia Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of Department of General and Social Psychology at Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenko_nn@tksu.ru.

Akhmadeeva Elena Vladimirovna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Psychological Support and Clinical Psychology at Higher School of Philosophy, Psychology and Sociology. Ufa University of Science and Technology. Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia. E-mail: elena-ram@yandex.ru.

Aubakir Gulmira Saparbekkyzy, 2nd-year undergraduate, specialty 44.04.01 "Pedagogical Education", training course "Innovative Processes in Education and Pedagogical Science". Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Perm, Russia. – Astana, Kazakhstan. E-mail: aubakir_1811@mail.ru.

Bakaikina Olga Nikolaevna, head of Branch "Center for Social Rehabilitation for Disabled" of Kaluga Region State Budgetary Institution "Kaluga Complex Center for Social Services of Population", Kaluga, Russia. E-mail: bakaikinaolga@yandex.ru.

Bezruchko Kirill Sergeevich, student of Psychological and Pedagogical Faculty of Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia. E-mail: bezruchko.cyril@yandex.ru.

Biba Anna Grigorievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor of Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education at Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru

Bogomolova Elena Anatolyevna, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Department of Developmental Psychology and Education, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bogomolovaea@tksu.ru.

Vishnevetskaya Yulia Vladislavovna, Kaluga Region State Autonomous Professional Educational Institution "Kaluga College of Economics and Technology", teacher-psychologist, Kaluga, Russia.

Galieva Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Gorbacheva Elena Igorevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, head of Department of Developmental Psychology and Education at Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: gorbachevaei@tksu.ru.

Darenskikh Svetlana Sergeevna, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Psychology, ANOVO Moscow International University, Moscow, Russia. E-mail: svetla-ss@yandex.ru.

Zainullina Guzel Ramilovna, director of Ufa Municipal Palace of Children's Creativity named after V.M. Komarov, Ufa, Republic of Bashkortostan Russia. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Ipatov Alexey Mikhailovich, Candidate of Historical Sciences, associate professor of Department of History of Russia, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia. E-mail: molot.tora@mail.ru.

Kabanov Kirill Valeryevich, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Psychology of Development and Education, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: kabanovkv@tksu.ru.

Kantur Olga Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, geography teacher, MBOU "Lyceum № 3 named after K.A. Moskalenko", Lipetsk. Russia. E-mail: kantur.olga@mail.ru.

Kuzina Kseniya Sergeevna, 4th year student, specialty 37.05.01 Clinical Psychology. Institute of Psychology. Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: kuzinakss@tksu.ru.

Menshikov Vladimir Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Department of Theology and Religious Studies of Kursk State University. Kursk, Russia. E-mail: ss-private@yandex.ru.

Posypanova Olga Sergeevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, psychologist at branch of Center for Social Rehabilitation for Disabled of Kaluga Region State Budgetary Institution Kaluga Integrated Center for Social Services. Kaluga, Russia. E-mail: olga.posypanova@yandex.ru.

Samoilova Svetlana Petrovna, deputy director in education work of Ufa Municipal Palace of Children's Creativity named after V.M. Komarov, Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Safronova Oksana Aleksandrovna, 2nd-year Master's degree student of full-time education. Master degree programme 44.04.02– Psychology, training course "Psychological Counseling". Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: SafronovaOA@studklg.ru.

Senichkina Olga Viktorovna, Master's degree student of Psychological Counseling program at Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: olga.lisevich@mail.ru.

Topolnikova Natalia Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, head of Methodological Department of Ufa Municipal Palace of Children's Creativity named after V.M. Komarov, Ufa Republic of Bashkortostan, Russia. E-mail: DvorecKomarova@yandex.ru.

Fortygina Svetlana Nikolaevna, ORCID ID: <http://orcid.org/0000000210519960> , Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Theory, Methodology and Management of Primary Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: fortyginasn@cspu.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241> , Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of Department of General and Social Psychology. Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Chernobelskaya Olga Mikhailovna, student of Department of Psychology. ANOVO Moscow International University, Moscow, Russia. E-mail: ochernobelskaya@mail.ru.

Shavaliyeva Gulnara Muratovna, 2nd-year Master degree programme 44.04.01 "Pedagogical Education", training course "Innovative Processes in Education and Pedagogical Science". Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Perm, Russia. – Astana, Kazakhstan.

Sharkova Yulia Pavlovna, psychologist. Branch of Center for Social Rehabilitation for Disabled People of Kaluga Region State Budgetary Institution Kaluga Integrated Center for Social Services, Kaluga, Russia. E-mail: yu.sharkova@gmail.com.

Yanina Evgeniya Viktorovna, 2nd-year master's degree student in specialty "Special (Defectological) Education", Master's degree programme "Current Aspects of Theoretical and Applied Speech Therapy". Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education at Institute of Pedagogy. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: yaninaev@tksu.ru.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 8. Выпуск 4 (2025)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет 30.12.2025. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объём 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.

