ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ

Сборник научных трудов



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

Кафедра психологии развития личности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ

Сборник научных трудов

Электронное издание сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2026

УДК 159.9
ББК 88.37
П86

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Рецензент:
кандидат психологических наук,
доцент кафедры фундаментальной психологии и поведенческой медицины
Сибирского государственного медицинского университета
В. С. Иванова

Психологическое пространство личности : сборник научных трудов / под общ. ред. Е. В. Гребенниковой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 96 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,5 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4389 – Режим доступа: свободный.
П86
ISBN 978-5-907791-78-7

Сборник научных трудов «Психологическое пространство личности» является результатом апробации и систематизации научных психологических исследований, осуществляемых профессорско-преподавательским составом кафедры психологии развития личности факультета психологии и специального образования Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).

Предназначен для студентов всех форм обучения, аспирантов и преподавателей, интересующихся вопросами психологии личности.

УДК 159.9
ББК 88.37

ISBN 978-5-907791-78-7

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных трудов «Психологическое пространство личности» (далее – сборник) является результатом апробации и систематизации научных психологических исследований, осуществляемых профессорско-преподавательским составом кафедры психологии развития личности факультета психологии и специального образования ТГПУ.

Предлагаемый сборник отражает актуальные проблемы психологии и включает четыре раздела:

1. Теоретические и методологические проблемы современной психологии: академические исследования и практический опыт.

2. Психология девиантного поведения и психологическая безопасность образовательной среды.

3. Профессиональное становление психолога в образовании и психологическое сопровождение молодых специалистов.

4. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений.

Сборник включает как теоретические обзоры, так и статьи, описывающие результаты эмпирический исследований.

Сборник предназначен для студентов всех форм обучения, аспирантов и преподавателей, интересующихся вопросами психологии личности.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: АКАДЕМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

УДК 159.922

Эволюционное развитие методологических представлений о категории «способности» в работах классиков отечественной психологической науки

The evolutionary development of methodological ideas about the category of «abilities» in the works of the classics of Russian psychological science

Галина Степановна Корытова
Galina Stepanovna Korytova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор методологических представлений классиков отечественной психологической науки в области психологии способностей и одаренности. Показана эволюция развития методологических оснований категориально-понятийного аппарата психологии способностей и одаренности. Проанализировано предметное и содержательное поле категории «способности». Обозначены работы отечественных классиков психологической науки, в которых было заложено начало исследований способностей в советской психологии. Рассматриваются полярные точки зрения классиков на феноменологию способностей, которые способствовали формированию культуры строгого научного подхода в отечественной психологии. Показано, что исследования в области психологии способностей оказали существенное влияние на развитие методологии психологической науки в целом.
Ключевые слова: способности, задатки, психология способностей, одаренность, литературная одаренность, специальные способности, отечественная психология
Keywords: abilities, aptitudes, psychology of abilities, giftedness, literary giftedness, special abilities, domestic psychology

В условиях стремительного развития передовых технологий и повсеместного внедрения инноваций проблемы, связанные с развитием способностей человека, приобретают в наши дни особую актуальность и постоянную востребованность. Их изучение представляет собой комплексную инструментальную задачу, требующую междисциплинарного подхода и глубокого понимания человеческой природы. На начальных этапах научного становления российской психологии проблема теоретико-методологического обоснования категории «способности» долгое время не получала должного внимания со стороны научного сообщества. Проведенные в начале XX в. А. Ф. Лазурским (1874–1917) первые исследования способностей за-

© Корытова Г. С., 2026

кономерного продолжения впоследствии не получили, хотя опубликованная им в 1910 г. статья в научном журнале «Вопросы философии и психологии», издаваемом Московским психологическим обществом, предвещала появление оригинальной концепции данного феномена. Ставшие в России весьма популярными в те годы педологи проблемой способностей практически не интересовались (их внимание было избирательно нацелено на диагностику общего интеллекта) [1]. Фактически получилось так, что начало исследований способностей в советской психологии совпало с выходом в 1940 и 1941 гг. двух известных работ Б. М. Теплова [2, 3]. Их публикация, по мнению Ю. Н. Слепко и В. А. Мазилова, «положила начало традиции, определявшей, как будут рассматриваться и трактоваться способности в советской психологии» [4, с. 160]. Сегодня, почти столетие спустя, определение способностей, по Б. М. Теплову, основание которого постулирует, что этот сложный конструкт являет собой в первую очередь индивидуально-психологические особенности и свойства личности, обеспечивающие успешность выполнения деятельности, остается наиболее цитируемым в научной литературе [5].

Вполне очевидно, что и в наши дни способности остаются одним из наиболее общих конструктов, при этом проблема способностей является, пожалуй, наименее разработанной и самой сложной в современной психологии. На сложность и многогранность психологического феномена «способности» неоднократно обращали внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Так, почти столетие назад, выдающийся методолог и организатор отечественной психологической науки, академик С. Л. Рубинштейн (1889–1960) называл проблему способностей «одной из самых острых, если не самой острой проблемой психологии» [6, с. 26]. Современные исследователи (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, В. Е. Клочко, Л. И. Ларионова, В. А. Мазилов, В. И. Панов, А. И. Савенков, Ю. Н. Слепко, Д. В. Ушаков, Е. П. Федорова, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и др.) констатируют, что проблема изучения способностей и связанной с ними одаренности по-прежнему остается в центре внимания и все еще далека от решения [7, 8]. Сегодня в психологической науке существует целый ряд подходов к определению предметного и содержательного полей способностей. Некоторые исследователи традиционно рассматривают их как врожденные качества, другие подчеркивают роль воспитания и среды в развитии способностей и одаренности. Эта довольно острая дихотомическая дискуссия, уходящая своими корнями в Античную эпоху к полярным представлениям древнегреческих философов («линия Платона» и «линия Демокрита»), продолжается уже много столетий, порождая новые теории и концепции. Пожалуй, к ставшим наиболее известными сторонниками врожденного (биологического) наследования способностей можно отнести большой круг известных ученых – А. Анастази, Г. Айзенка, С. Бёрта, А. Бине, Ф. Гальтона, Д. Дельгадо, Р. Декарта, Р. Заззо, Е. П. Ильина, Н. С. Лейтеса, А. Н. Лука, К. Пирсона, Т. Симона, Ч. Спирмена, Л. Термена, В. С. Фарфеля, В. Д. Шадрикова и др. Значительное количество исследователей, еще со времен Ф. Бэкона, Дж. Локка, К. Гельвеция, Д. Дидро, живших в XVII–XVIII столетиях, являются приверженцами социальной обусловленности выдающихся способностей. Однако наиболее востребованной концептуальной основой из достаточно большого перечня таких метапостроений, объясняющих при-

роду способностей, буквально до недавнего времени оставалась биосоциальная теория конвергенции двух факторов – биологического и социального (наследственности и окружающей среды), предложенная в начале XX столетия немецким психологом В. Штерном (1871–1938) [9].

Исследования в области способностей оказали колоссальное влияние на развитие методологии психологической науки в целом. Истоки понимания того, как формируются и развиваются человеческие способности, были заложены в работах уже упомянутого выше выдающегося методолога отечественной психологии С. Л. Рубинштейна еще в ранний период его научной деятельности в 1924–1929 гг. (когда он в силу разных обстоятельств работал в должности директора Центральной научной библиотеки города Одессы и именно тогда создал методологический фундамент своих знаменитых «Основ психологии», за которые в 1942 г. был удостоен высшей государственной награды СССР того времени – Сталинской премии). Учебная монография С. Л. Рубинштейна «Основы психологии», изданная в 1935 г., помимо многих других достоинств, знаменательна еще и тем, что именно в ней впервые в советской научной психологической литературе в разделе «Личность» появилась глава «Способности» (в 1940 г. название признанной самой читаемой в XX столетии книги отечественной психологии примет ее современное написание: «Основы общей психологии»). В своих трудах С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что способности не являются врожденными качествами, а формируются в процессе деятельности и взаимодействия с окружающим миром. Он первым предложил рассматривать способности как динамическое явление, которое постоянно развивается и совершенствуется. Особое внимание ученый уделял взаимосвязи способностей и деятельности. Остающиеся актуальными проведенные научные исследования в русле личностно-деятельностного (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и функционально-генетического (Э. А. Голубева, Е. П. Ильин, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов, Л. В. Черемошкина и др.) подходов подтверждают, что способности не являются статичными характеристиками, а развиваются в процессе деятельности, в условиях социального взаимодействия (обучение, воспитание и др.). По мнению С. Л. Рубинштейна, именно активная деятельность человека способствует развитию его способностей, а не наоборот. Серьезным вкладом в понимание природы и сущности способностей стала его попытка разработать концепцию о взаимосвязи способностей и личности, согласно которой способности проявляются и развиваются в процессе решения конкретных задач. Она стала основой для многих последующих исследований в области психологии способностей и одаренности [10]. Идеи классика психологической науки о том, что развитие способностей – это активный процесс, продолжают оставаться релевантными современной науке, а его научное наследие вдохновляет молодое поколение исследователей на новые открытия в области психологии способностей. Учение С. Л. Рубинштейна о способностях, систематически изложенное в первом (1940) и втором (1946) изданиях учебной монографии «Основы общей психологии», трансформировалось по мере становления философско-психологической концепции в более поздних работах автора «Бытие и сознание» (1957), «Принципы и пути развития личности» (1959) [6, 11, 12]. И в наши

дни деятельностный подход С. Л. Рубинштейна к пониманию природы способностей и их развития остается одним из самых глубоких и всесторонних в методологии мировой психологической науки.

В рамках культурно-исторической парадигмы представления о том, что способности человека не являются врожденными в полной мере, а формируются в процессе социального взаимодействия и обучения в конце 1920-х гг. поддерживал другой классик отечественной психологии Л. С. Выготский (1896–1934). Он утверждал, что каждый ребенок обладает уникальным потенциалом, который может быть раскрыт при правильном подходе к его развитию [13, 14]. При этом отдельное внимание ученый уделял роли внешней среды в формировании способностей и одаренности. Согласно его мнению, окружающая социальная среда, воспитание и образование играют решающее значение в психическом развитии человека, в том числе его природных способностей. Л. С. Выготский считал, что без соответствующей поддержки и стимуляции даже выдающиеся способности могут остаться нераскрытыми. Концепция культурно-исторического развития Л. С. Выготского (при жизни ученого имевшая наименование «инструментальная теория») открыла новые горизонты в понимании того, как культура и общество влияют на формирование способностей человека. Она позволила впоследствии создавать достаточно эффективные методы работы с одаренными детьми. Его идеи о взаимосвязи обучения, развития и способностей легли в основу современной психологии способностей и личностно ориентированной педагогики. Исследования ученого и сегодня помогают лучше понимать механизмы формирования и развития человеческих способностей.

Стоит заметить, что исследователи, «занимающиеся проблемами одаренности, традиционно основываются на давно изданных и ставших классическими работах Л. С. Выготского, главным образом – на его книге “Воображение и творчество в детском возрасте” (1930)» [7, с. 89]. Однако, говоря о научном вкладе Л. С. Выготского в развитие представлений о человеческих способностях и одаренности, нельзя не остановиться на более ранних работах, где предметом исследования выступила творческая, в большей степени, литературная одаренность. Вероятно, его повышенное внимание к творческим способностям и литературной одаренности было обусловлено тем, что классик отечественной психологии имел базовое филологическое образование, полученное им еще в дореволюционные годы в Московском народном университете им. А. Л. Шанявского. А также тем, что в период послереволюционных преобразований и годы Гражданской войны в России (1917–1923) Л. С. Выготский жил в далекой от российских столиц провинции и, работая литературным редактором издательского отдела Гомельского губернского управления печати, занимался деятельностью, близкой к литературно-художественному творчеству и искусству [15]. В частности, в его монографии «Психология искусства», послужившей в 1925 г. (уже в период научной деятельности в Московском институте экспериментальной психологии) основанием для присвоения ему звания старшего научного сотрудника (аналог современной степени кандидата психологических наук), ученый излагает закономерности художественного творчества, в том числе касающиеся природы, механизмов творческих способностей и личности творца, писателя [16].

Еще одним недавно открывшимся источником анализа феномена способностей и одаренности стали впервые изданные в 2017 г. в нашей стране под общей редакцией Е. Завершневой и Р. ван дер Веера «Записные книжки Л. С. Выготского» [17]. Е. Завершнева и Р. ван дер Веер пишут: «Предположительно, записи этого раздела относятся к 1930 г., когда Выготский провел внутреннюю конференцию по теме одаренности с участием своих сотрудников и аспирантов. Анализ его сжатых заметок представляет определенную сложность, поскольку они написаны им для себя и не предназначались для публикации» [7, с. 90]. Не претендуя на полноту анализа содержания «Записных книжек Л. С. Выготского», авторы этого издания пытаются разобраться в том, «какие мысли и сущностные характеристики феномена одаренности хотел донести до своих коллег основатель культурно-исторической психологии» [7, с. 90]. Они замечают, что Л. С. Выготский в опубликованных заметках определяет одаренность как «образование высшего порядка, аналогичное характерологическим образованиям» [7, с. 182]. Комментаторы «Записных книжек» обращают внимание читателей на появление именно в этом месте в понятийном аппарате ученого термина «зона ближайших возможностей», который впоследствии в его работах приобретет хорошо знакомый нам сегодня вид – «зона ближайшего развития». Этот пункт в своих «Записных книжках» Л. С. Выготский уже тогда расценивал как «самое важное», выделяя его на полях квадратной скобкой и четырьмя вертикальными линиями. Отсюда вполне очевидно, что одаренность в понимании ученого представляет собой «ближайшую перспективу развития личности, ее психологических функций и способностей» [7, с. 90].

Говоря о разработке методологических оснований категории «способности», нельзя упустить из внимания такую значимую фигуру мировой психологической науки как Б. М. Теплов (1896–1965). Уникальная личность, незаурядный интеллект и безупречный облик ученого, влияние которого простирается далеко за пределы одной научной дисциплины, в истории психологии известен как основоположник глобального научного направления – психология индивидуальных различий (дифференциальная психофизиология) и, прежде всего, как первопроходец в изучении специальных способностей. В 1930–1940-х гг. в Московском институте экспериментальной психологии (бывший «челпановский» Институт психологии, ныне Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований) он провел фундаментальные исследования способностей, которые сделали его ученым мирового масштаба и навсегда внесли его имя в блистательный ряд классиков мировой психологии. Практически первым в нашей стране он в 1940 г. публично защитил докторскую диссертацию по психологии (тема «Психология музыкальных способностей»), которая и по сей день является «визитной карточкой» научного наследия ученого. Отличительной чертой исследований Б. М. Теплова в области психологии музыкальных способностей является непревзойденная до настоящего времени их методологическая и методическая четкость, образцовая доказательность: «в то время, когда многие психологические эксперименты страдали от недостатка стандартизации, Теплов применял строгие научные подходы, что позволяло получать надежные и воспроизводимые результаты» [18]. С целью соблюдения методологической чистоты проводимых исследований он «часто применял

математические методы для выражения результатов в виде функций, зависимостей и рядов. Это было обусловлено не только его инженерным складом ума, но и практической необходимостью получения точных, измеримых данных, применимых в реальных условиях. Он также активно обращался к проблемам надежности и валидности тестов, подчеркивая, что любое измерение в психологии должно быть теоретически обосновано и обладать четкими психометрическими характеристиками. Этот методологический ригоризм Теплова стал образцом для последующих поколений исследователей, формируя культуру строгого научного подхода в отечественной психологии» [18].

Б. М. Теплов практически первым начал изучать способности как целостную систему, а не набор отдельных качеств. Он разработал методологию исследования индивидуальных различий, которая позволила глубже понять механизмы формирования способностей вообще (как общих, так и частных). Его работы по исследованию слуха и музыкальной памяти стали классическими в области музыкальной психологии. Ученый не умозрительно, как это делали другие до него, а посредством тщательно выверенных экспериментов эмпирически доказал, что музыкальные способности не являются врожденными в чистом виде, а формируются в процессе деятельности. Широко известное определение способностей, по Б. М. Теплову, повлияло на психологическую науку, так как именно оно стало отправной точкой для концептуальной работы с категорией «способности» [2]. Его многочисленные ученики и последователи изучали разные виды способностей: изобразительные, математические, литературно-творческие, педагогические, моторные (двигательные) и др. В книге «Проблемы индивидуальных различий», опубликованной в 1961 г., Б. М. Теплов писал: «Мы не можем понимать способности как врожденные возможности индивидуума, потому что способности мы определили как “индивидуально-психологические особенности человека”, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития. Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки» [5, с. 9].

В своих исследованиях Б. М. Теплов неизменно опирался на методологический принцип единства врожденных анатомо-физиологических задатков и условий развития. Он показал, что даже при наличии хороших природных данных (задатков) без соответствующей практики и обучения способности человека не могут раскрыться полностью. Методология, разработанная Б. М. Тепловым, позволила создать новые подходы к диагностике способностей [19, 20]. Предложенные ученым методы оценки индивидуальных особенностей человека до сих пор используются в современной психологии. Исследования Б. М. Теплова, его учеников и последователей (В. С. Мерлин, В. Д. Небылицын, В. М. Русалов, И. В. Равич-Щербо, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, М. Н. Борисова, Э. А. Голубева и др.) о взаимосвязи способностей и личности стали основой для поступательного развития диф-

ференциальной психологии. Они убедительно показали, что способности тесно связаны с характером, темпераментом и другими личностными качествами индивида. Именно благодаря Б. М. Теплову психология способностей стала самостоятельной областью научных исследований.

В 1953 г. внимание психологического сообщества Советского Союза было приковано к научной дискуссии, состоявшейся между Б. М. Тепловым и его коллегой по кафедре психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова А. Н. Леонтьевым (1903–1979) (ее материалы были опубликованы полстолетия спустя в 2003 г. на страницах журнала «Вопросы психологии»). Как известно, создатель теории деятельности А. Н. Леонтьев отрицал наличие врожденных способностей и в своих широко известных трудах подчеркивал приоритет социальной среды в их формировании [21]. Он утверждал, что успешное развитие способностей возможно только в условиях активного взаимодействия с другими людьми и участия в совместной деятельности. Особое место в представлениях ученого занимала проблема взаимосвязи способностей и мотивации. В частности, А. Н. Леонтьев показал, что развитие способностей тесно связано с формированием устойчивых мотивов деятельности и стремлением к достижению определенных целей. Тогда, в период дискуссии 1953 г., оба ученых по инициативе А. Н. Леонтьева достаточно пристально обсуждали главу «Способности» из рукописи готовящегося к изданию учебника «Психология для педагогических институтов», написанного учеником и последователем Б. М. Теплова Н. С. Лейтесом (1918–2013). Суть оживленных дебатов заключалась в научном поиске и уточнении того, к какому предметному полю следует относить категорию «способности», с каким содержательным пространством соотносится этот термин. То ли, как считал Б. М. Теплов и его ученики, к задаткам, которые еще не проявились, то ли к тому, что проявилось и сформировалось в совместной деятельности, как полагал А. Н. Леонтьев. А. Н. Леонтьев утверждал, что задатки еще ничего не определяют, поэтому понятие способностей правильнее будет относить к уже сформировавшимся операциональным умениям. Б. М. Теплов, напротив, считал именно индивидуальные врожденные задатки истинными способностями, в отличие от операциональных навыков. Примкнувший к этой дискуссии их коллега С. Л. Рубинштейн, заложивший методологические основания отечественной психологической науки, также не соглашался с А. Н. Леонтьевым, обращая внимание на то, что операциональные деятельностные структуры вообще не входят в предмет психологического изучения [22]. Стоит заметить, что впоследствии в психологии наибольшую популярность получила точка зрения Б. М. Теплова и его последователей, согласно которой врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы и строения организма являются природной основой для развития человеческих способностей. Идеи Б. М. Теплова о взаимосвязи природных задатков и социальной среды и сегодня вдохновляют современных исследователей; его подход к изучению способностей остается актуальным в условиях постоянно меняющегося мира [23, 24].

Научные открытия и методологические подходы классиков отечественной психологии продолжают и в наши дни определять развитие психологической науки и практики работы с одаренными детьми в современном мире. Наследие классиков

отечественной психологии трудно переоценить: оно не только расширило понимание сложной природы человеческих способностей, но и послужило фундаментом для новых исследований. Их работы продолжают оставаться актуальными в современной психологии способностей. Ускоряющийся темп жизни предъявляет новые требования к развивающемуся человеку и его способностям. Современные специалисты в области психологии способностей и одаренности продолжают развивать идеи своих знаменитых предшественников.

Список источников

1. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.
2. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. Психология музыкальных способностей. М., 1985. 328 с.
3. Теплов Б. М. Проблема одаренности // Советская педагогика. 1940. № 4–5. С. 146–154.
4. Слепко Ю. Н., Мазилов В. А. Б. М. Теплов и исследования психологии способностей в российской психологии // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. М., 2021. С. 159–163.
5. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.,1961. 312 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
7. Федорова Е. П. Л. С. Выготский об одаренности как «образовании высшего порядка» // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 4. С. 88–93.
8. Клочко В. Е. Тенденциональный анализ развития представлений об одаренности // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 18–30.
9. Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997. 124 с.
10. Клочко В. Е. Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного исследования // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 100–110.
11. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935. 496 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
13. Выготский Л. С. Педология школьного возраста. Лекции по психологии развития. М., 2022. 320 с.
14. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 2-е изд. М., 1967. 92 с.
15. Корытова А. И., Корытова Г. С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 162–169.
16. Корытова А. И., Корытова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология : материалы VII Сибирского психологического форума. Часть 1. Аттракторы и идентичности человека цифровой эпохи. Образование. Воспитание. Творчество. Томск, 2017. С. 108–112.
17. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М., 2017. 608 с.
18. Борис Михайлович Теплов: Глубокое погружение в наследие выдающегося психолога // ForPsy. URL: https://forpsy.ru/biography/otechestvennye_psikhologi/teplov_boris_mikhaylovich (дата обращения: 07.02.2026).
19. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.

20. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.

21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983. 253 с.

22. Леонтьев Д. А. А. Н. Леонтьев – Б. М. Теплов: дискуссия о проблеме способностей (1953) // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 5–32.

23. Панов В. И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности // Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград, 2011. С. 349–354.

24. Мазилов В. А. Слепко Ю. Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598–622.

УДК 159.922

Актуализация проблемы способностей и одаренности с позиции защитно-совладающего поведения

Actualization of the problem of abilities and giftedness from the perspective of protective and coping behavior

Галина Степановна Корытова
Galina Stepanovna Korytova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор научных представлений об особенностях защитно-совладающего поведения лиц с признаками одаренности. Показано, что исследования копинга (совладания со стрессом) и механизмов психологической защиты являются активно развивающимся направлением в современной психологии. Проанализированы психологические трудности детей с признаками одаренности. Обозначены работы отечественных и зарубежных исследователей, внесших значительный вклад в изучение проблемных вопросов психологии способностей и одаренности в контексте защитно-совладающего поведения.
Ключевые слова: способности, одаренность, психологическая защита, совладание, копинг-поведение, психология способностей и одаренности
Keywords: abilities, giftedness, psychological defense, coping, coping behavior, psychology of abilities and giftedness

В современном мире проблемные вопросы изучения способностей и сопровождения одаренных и талантливых людей становятся все более актуальными, что в первую очередь подтверждается действующей нормативно-правовой базой, активно проводимыми многочисленными психологическими исследованиями в обозначенном направлении. Очевидным подтверждением остроты проблемы одаренности в наши дни выступает широкая практика создания специализированных структурных подразделений в детских учреждениях и образовательных организациях с целью выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности и признаки одаренности. Развивая эту мысль, прежде всего стоит обратить внимание на не подлежащий сомнению аспект, демонстрирующий, что современное общество испытывает постоянно растущую потребность в творческих, неординарно мыслящих, активных согражданах, которые в обозримом будущем смогут определять пути экономического и политического прогресса нашего государства. Нормативно-правовым аргументом в пользу этого выступает не так давно вышедшее Постановление Правительства РФ №1738 «Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития». Правительственный документ регламентирует порядок идентифи-

© Корытова Г. С., 2026

кации талантливых и способных представителей молодого поколения россиян, а также психолого-педагогическое и иное сопровождение дальнейшего развития одаренных детей и молодежи.

Проблема развития и воспитания одаренных детей имеет первоочередное государственное значение, так как от уровня подготовки будущих специалистов зависит трудовой потенциал страны. В пользу актуальной злободневности и своевременности рассматриваемой проблемы свидетельствует статья 77 действующего Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Она констатирует необходимость повсеместного выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также создание для них на государственном уровне необходимых условий, содействующих получению образования. В Федеральном законе специально оговаривается, что для субъектов, демонстрирующих незаурядные способности и добившихся выдающихся достижений, законодательно могут предусматриваться специальные меры поощрения и стимулирования [1]. В 2016 г. приказом № 134 Министерства образования и науки Российской Федерации в стране был утвержден «Перечень обязательных сведений о развитии обучающихся с признаками одаренности», подлежащих мониторингу на уровне государства. В нем, помимо персональных данных ученика, регулярно обновляется информация об его индивидуальных достижениях, итогах участия в предметных олимпиадах, научных и творческих мероприятиях, изобретательских конкурсах и пр.

Пристальное внимание специалистов, занятых обучением и воспитанием подрастающего поколения, сегодня сосредоточено на личностном развитии и психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с признаками одаренности. Безусловно, это вызвано в том числе и тем, что риски возникновения проблемных ситуаций в межличностных взаимоотношениях одаренного человека с окружающими людьми достаточно высоки. Об этом свидетельствует довольно большой поток психологической литературы, рассматривающей проблемное поле феномена человеческой одаренности (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич, Г. Гарднер, Дж. Рензулли, Л. Сильверман, Э. Торренс, К. Хеллер и др.). Аналитический обзор литературы убедительно свидетельствует о том, что у одаренных детей нередко отмечается неравномерность «психического развития, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, которые при отсутствии системы поддержки могут привести к школьной и социальной дезадаптации» [2]. Крайним проявлением такой диссинхронии, по мнению Е. И. Щебланова, С. О. Петровой и других исследователей способностей и детской одаренности, «выступает феномен двойной исключительности, например, сочетание высокого общего интеллекта и значительного отставания в развитии частных когнитивных способностей: в том числе вербальных (дислексия) или регуляторных (синдром дефицита внимания и гиперактивность)» [3, с. 101]. Некоторые авторы отмечают, что работе со способными детьми нередко сопутствуют трудности психодиагностики и идентификации способных детей вследствие широкой распространенности скрытых форм одаренности [4, 5]. С. А. Хазова пишет: «Любому исследователю, зани-

мающемуся изучением детей, обладающих незаурядными способностями, приходится прежде всего решать вопрос об идентификации одаренности, что само по себе представляет сложную и многоаспектную проблему и является следствием принятия той или иной концептуальной модели одаренности» [6, с. 162].

Будучи порой уже вполне зрелыми людьми, одаренные личности часто сталкиваются с особыми трудностями в процессе социализации и адаптации к окружающей среде. Их уникальные способности могут как помогать, так и мешать им в повседневной жизни, поскольку человек, обладающий выдающимися способностями, в силу своей очевидной непохожести на других зачастую испытывает повышенное психоэмоциональное напряжение вследствие как открытого, так и латентного давления со стороны общества и окружающих. Как отмечается в книге американских психологов К. Тэкэкс и М. Карне «Одаренный ребенок», изданной в нашей стране в 1991 г., общество привычно пронизано недоверием к «умникам» [7]. Вслед за О. А. Токаревым следует согласиться с тем, что дети с признаками одаренности обладают рядом личностных и поведенческих особенностей, «которые могут привести к непониманию их сверстниками, конфликтности их взаимоотношений, вплоть до изоляции ребенка со стороны детей, имеющих обычный уровень развития способностей» [8, с. 73]. Среди таких черт ряд авторов, в частности Е. К. Ягловская, называют «неумение слушать собеседника; стремление командовать; брать на себя роль организаторов совместных игр; тенденцию демонстрировать собственные знания (которая во многом закрепляется взрослыми); стремление монополизировать внимание взрослого; нетерпимость по отношению к менее успешным детям; неконформность (склонность отвергать нормативные требования, особенно если они не отвечают интересам ребенка или кажутся ему бессмысленными); привычка поправлять других и т. п.» [8, с. 73; 9].

В некоторых исследованиях обнаруживаются данные о том, что обучающиеся с признаками одаренности предрасположены к «опасности развития внутренних нарушений, обусловленных тем, что они чаще, чем обычные дети, подвергаются изоляции и одиночеству. Их повышенные чувствительность, эмоциональность и интенсивность также могут вносить свой вклад в нарастание тревожности и страхов» [10]. «Появление высокого уровня тревожности у одарённых детей может провоцироваться их чрезмерным стремлением соответствовать ожиданиям взрослых. Родительские, собственные, социальные требования быть успешным могут вести к боязни неудачи, ощущению собственной неполноценности или к перфекционизму» [10]. Обзор современных отечественных исследований, посвященный исследованию способностей и одаренности (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, С. О. Петрова, С. А. Хазова, В. Д. Шадриков, Е. И. Щебланова) показал, что полученные данные в этой области достаточно разнообразны и противоречивы [3, 11–13]. В частности, высокий уровень самосознания одаренных детей, как правило, сопровождается ранним пониманием своего отличия от других, убежденностью в собственной эффективности и самостоятельностью суждений. Нередко сопровождаемое оппозиционностью и неприятием со стороны близкого окружения (одноклассники, одногруппники, педагоги, коллеги по работе, сослуживцы и т. п.) подобное положение обуславливает негативное са-

мовосприятие одаренной личности, приводя в конечном итоге к ее самоизоляции или чувству отчуждения в социуме. Однако в том случае, когда одаренность оценивается индивидом и его окружением как очевидная заслуга, это, напротив, может развивать у него чувство превосходства над другими и даже высокомерие.

Согласно данным сравнительных исследований, проведенных в недавнем прошлом за рубежом (К. Кеннеди, Дж. Фарли, М. Нейхарт, А. Ринн), «развитые когнитивные способности обеспечивают большинству одаренных детей более адекватное понимание себя и других, использование конструктивных копинг-стратегий для решения личных и межличностных проблем и, соответственно, более успешную психосоциальную адаптацию» [3, с. 100]. Однако ряд западных психологов (Ф. Геноле, Ж. Балейте, Л. Йео, К. Уайли) не беспричинно, как считает С. А. Хазова, указывают на возможные ограничения и научную некорректность подобных исследований личностных особенностей одаренных детей, поскольку в них преимущественно «участвуют обучающиеся по специальным программам, прошедшие конкурсный отбор, который может отсеивать одаренных соискателей с высокой тревожностью и проблемами социально-психологической адаптации» [3, с. 100].

Вместе с тем в тех же и других научных публикациях (В. С. Юркевич, Е. И. Щебланова, С.О. Петрова, Т. Кросс, А. Гессер, А. Ринн, Ф. Геноле, Ж. Балейте) «широко представлены данные о большей уязвимости интеллектуально одаренные детей и подростков в отношении эмоциональных и социальных проблем, а также нарушений психического здоровья» [3, с. 100]. Эти данные, как считают Т. Кеттлер, А. Ринн, Л. Сильверман, Б. Гиллман, объясняются их «более ранней и выраженной склонностью к стрессу и глубоким переживаниям, вследствие опережающего интеллектуального развития и очень раннего осознания угроз и несчастий окружающего мира, в том числе глобальных, о которых их ровесники обычно не задумываются [3, с. 100]. Кроме того, в последние годы особое внимание (С. С. Ермаков, В. С. Юркевич, Ю. Д. Бабаева) обращается на возможность столкновения интеллектуально одаренных учащихся с уникальными, свойственными именно им проблемами и повседневными трудностями [14, 15]. Подобные трудности и проблемы, способные усиливать тревожность и негативные эмоции, могут быть связаны как с индивидуальными особенностями интеллектуально одаренных детей, так и с токсичным отношением к их способностям и одаренности со стороны близкого окружения в семье, школе и обществе в целом [16]. Такое положение дел нередко создает стрессогенные ситуации, требующие для преодоления наличия в поведенческом репертуаре личности эффективных механизмов совладания (копинга) и психологической защиты. Как представляется очевидным, защитно-совладающее поведение выступает важным психологическим паттерном, помогающим способным и высокоодаренным людям справляться с возникающими жизненными трудностями.

Согласно современным исследованиям, защитно-совладающее поведение представляет собой сложную многоуровневую систему, объединяющую механизмы психологической защиты и совладания [17]. Этот психологический феномен рассматривается в качестве интегративного процесса, направленного на адаптацию личности к стрессовым и конфликтным ситуациям, при этом включающий как бессознательные, так и осознанные механизмы. Сущность защитно-совладающего по-

ведения заключается в динамическом взаимодействии двух компонентов, к числу которых относят практически неосознаваемые механизмы психологической защиты личности и осознанные механизмы совладания со стрессом и тревожными состояниями (копинг-стратегии) [18]. С позиции традиционных психоаналитических представлений глубинной психологии, берущих начало в конце XIX столетия в ранних работах З. Фрейда, его учеников и последователей (А. Фрейд, М. Кляйн, К. Юнг, О. Кернберг, Х. Кохут, Д. Винникот), психологическая защита являет собой метасистему бессознательных механизмов человеческой психики, которые снижают эмоциональное напряжение и защищают личность от внутреннего конфликта или внешней угрозы. В ортодоксальном психоанализе допускается, что широкий спектр психозащитных механизмов (вытеснение, проекция, сублимация, перенос, замещение, рационализация, регрессия, отрицание, реактивные образования и др.) способен искажать восприятие реальности, но помогает временно восстановить внутреннее равновесие в условиях стресса и экскизитных ситуаций. Психозащитные механизмы часто носят паллиативный характер (от позднелат. *pallio* – «сглаживать», «прикрывать»), по сути лишь смягчая вызванный стрессом и тревогой дискомфорт, не приводя к эффективному разрешению проблемной ситуации. Не стоит забывать и о том, что чрезмерное использование защитных механизмов способствует невротизации личности, когда индивид начинает уклоняться от неизбежных в жизни каждого человека сложных жизненных ситуаций или намеренно отказывается от новых вызовов, что тормозит его личностное развитие [19].

Однако важно понимать и то, что психологическая защита не всегда является негативным явлением. Она может служить временным буфером, позволяющим «собраться с силами» и затем осознать и обдумать более эффективные и конструктивные способы совладания со стрессом (так называемый копинг). В понимании Р. Плутчика и его последователей (Г. Келлерман, Х. Конт, Р. Лихи, Н. Мак-Вильямс) многообразные механизмы психологической защиты обладают полярными модусами и проявляются по-разному: от простейших и примитивных механизмов вытеснения и отрицания до зрелой и адаптивной рационализации и сублимации [20]. В психологической литературе последних десятилетий (С. К. Нартова-Бочавер, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова, А. Л. Журавлев) утверждается: для ослабления переживаемой тревоги и преодоления стрессогенных ситуаций человеку необходимы не только неосознаваемые защитные механизмы, которые непроизвольно снижают психоэмоциональное напряжение, но и осознанные, преднамеренные механизмы совладания, направленные на психологически щадящую адаптацию индивида к не поддающимся контролю и регуляции трудностям [21, 22].

Совладающее поведение (син. копинг, копинг-поведение от англ. *to cope* – «совладать», «преодолевать») принято рассматривать как осознанные действия, направленные на активное взаимодействие с неблагоприятной ситуацией. Копинг определяется как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, направленные на преодоление стрессовых психогений, которые оцениваются как высокие или превышающие ресурсы человека. Пионеры в области изучения копинга, авторы транзактной модели стресса и копинга американские психологи Р. Лазарус и С. Фолькман в известной монографии «Стресс, оценка ситуации и совладание с ней», опублико-

ванной в 1984 г., рассматривали копинг как динамический процесс, включающий когнитивную оценку, переоценку и эмоциональную переработку ситуации при столкновении со стрессовым событием. Их базовая позиция заключается в признании того, что копинг приводит к изменению стрессогенной ситуации, если это оказывается возможным, или в конечном счете исчерпывается приспособлением индивида к тревоге, если ситуация неконтролируема. В настоящее время, почти полвека спустя, принято считать, что механизмы копинга пластичны, целенаправленны, учитывают особенности ситуации и включают процессы обдумывания и анализа, в то время как психологическая защита ригидна, автоматизирована, предполагает большое количество неосознаваемых реакций и не дифференцирована в отношении ситуации [21].

Успешность адаптации личности к стрессу определяется уровнем развития совладающего поведения, который регулируется посредством применения средовых условий (копинг-ресурсов) и поведенческих стратегий (копинг-стратегий), формирующихся на основе личностного опыта. Совладающее поведение обеспечивает возможность использования личностью объективно существующих и доступных ей социальных ресурсов (копинг-ресурсы), а также наличие в ее поведенческом репертуаре стратегий поведения (копинг-стратегии), соответствующих индивидуальным особенностям и конкретным обстоятельствам. Изучение копингов охватывает широкий спектр вопросов – от теоретических моделей до прикладных исследований, связанных с психологическим благополучием и адаптацией личности. Особое внимание вызывает изучение особенностей защитно-совладающего поведения разных категорий и субъектов научных исследований. Ввиду этого актуализируется интерес научного сообщества к изучению многообразных личностных конструктов, в частности, психологических особенностей способностей и феномена одаренности в принципиально новом аспекте социального поведения – копинга, «определяющегося как особое и целенаправленное, совладающее со стрессом поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека и позволяет справиться с трудными жизненными событиями и обстоятельствами способами, адекватными личностным особенностям индивида и психологически напряженной ситуации» [23, с. 159].

Исследования копинга (совладания со стрессом) и механизмов психологической защиты являются активно развивающимся направлением в современной психологии. Обе эти темы привлекают внимание исследователей благодаря их заметной роли в адаптации личности, психологическом благополучии и взаимодействии с трудными жизненными ситуациями. В частности, аналитический обзор научной литературы, выполненный в содержательном пространстве психозащитного и совладающего поведения, позволяет присоединиться к мнению С. А. Хазовой, констатирующей, что имеющиеся «исследования совладающего поведения одаренных детей не очень многочисленны и принадлежат в основном зарубежным ученым. В отечественной психологии такие работы фактически отсутствуют» [6, с. 163]. В ряду наиболее известных работ в обозначенном направлении выделяются научные статьи австралийских психологов Э. Фрайденберг, Р. Льюиса, Дж. Вейлланта, в которых говорится, что «совладание одаренных зависит от того, с какими проблемами им приходится справляться. При возникновении трудностей

со сверстниками одаренные предпочитают открытое выяснение отношений. В конфликтах с учителями используют пассивную стратегию ухода. Семейные трудности обдумывают наедине с собой [6, с. 163]. В некоторых исследованиях отмечается, что в отличие от своих обычных сверстников одаренные подростки менее склонны обращаться за поддержкой к психологам, а в случае имеющих место быть у них серьезных затруднений сосредоточиваются на какой-либо своей, лично им интересной деятельности [24]. Актуальная научная литература содержит мнение, что одаренные в меньшей степени склонны психологически ощущать себя беспомощными. По итогам проведенного диссертационного исследования С. А. Хазова пишет: «Совладающее поведение одаренных старшеклассников действительно отличается от совладающего поведения их сверстников, что позволяет говорить о его качественном своеобразии. Одаренные старшеклассники реже прибегают к социальной поддержке и религиозному опыту, реже не справляются с трудностями и обвиняют в причинах их возникновения себя. Однако они несколько чаще, чем их сверстники, при возникновении проблем замыкаются в себе и не делятся своими переживаниями с окружающими [6, с. 163].

В процессе взросления и социализации «каждый ребенок сталкивается с большим разнообразием ситуаций, вызывающих эмоциональные состояния, выражение которых чревато дальнейшим конфликтом и дополнительной опасностью. В результате ребенок развивает защитные стратегии, представляющие собой косвенные пути переживания эмоционального конфликта и совладания с ним. Большую роль в становлении системы защиты играют ранние отношения между ребенком и его родителями. Ошибочно выбранный родителями стиль взаимодействия с ребенком, нарушение коммуникации в семье могут стать препятствием в реализации его базисных потребностей в безопасности, принятии автономии и этим стимулировать формирование чрезмерных или неадекватных способов (механизмов) психологической защиты» [25, с. 93]. Конструктивные копинг-механизмы помогают одаренным личностям развиваться и реализовывать свой потенциал. Интересно отметить, что некоторые одаренные люди используют компенсаторные механизмы**,** чтобы справиться с чувством одиночества или непонимания со стороны окружающих. К примеру, посредством психозащитного механизма сублимации они могут глубоко и надолго погружаться в творчество или интеллектуальную деятельность, что помогает им временно отвлечься от проблем [26]. В фрейдизме принято считать, что сублимация преобразует внутренние конфликты и переживания творца (писателя, художника, музыканта и др.) в продуктивные и социально приемлемые формы деятельности, включая создание литературных произведений или иных творческих продуктов [27].

Стратегии совладания со стрессом (копинг-стратегии) играют ключевую роль в адаптации одаренных личностей. Они помогают справляться с эмоциональным напряжением, вызванным несоответствием между ожиданиями окружающих и реальными возможностями индивида. Достаточно очевидно, что особую роль в защитно-совладающем поведении лиц с признаками одаренности играет самооценка и самоотношение. Если она недостаточно устойчива, то это может привести к использованию неконструктивных копинг-стратегий. Например, человек может при-

бегать к изоляции или агрессии как дезадаптивному способу психологической самозащиты. Современные исследования показывают, что успешная адаптация одаренных людей во многом зависит от их способности гибко использовать различные копинг-стратегии. Ключевую роль в таком поведении может взять на себя эмоциональный интеллект, помогая выбирать наиболее подходящие способы совладания в каждой конкретной ситуации. Особую значимость приобретают средовые копинг-ресурсы в форме поддержки со стороны окружающих. Когда близкие люди понимают особенности одаренной личности и помогают ей развивать здоровые механизмы совладания, это существенно улучшает качество жизни. Соответственно, социальная поддержка становится важным фактором успешной адаптации в неприязненно настроенном социуме.

Таким образом, логично заключить, что проблема одаренности неразрывно связана с механизмами психологической защиты и совладанием со стрессом (копингом). Понимание этой взаимосвязи позволит разрабатывать эффективные стратегии поддержки одаренных личностей и помогать им успешно справляться с жизненными вызовами. Не случайно профильные специалисты указывают на «три важнейшие проблемы, с которыми сталкивается реальная практика работы с одаренными детьми, это проблема обучения явно одаренных; проблема выявления одаренности; проблема развития одаренности, причем, как развития «одаренной способности, так и развитие личности в целом» [28, с. 203]. Сегодня не вызывает сомнений необходимость создания целостной системы работы с интеллектуально и творчески одаренными людьми – прежде всего с детьми, которая обеспечивала бы им режим наибольшего социального благоприятствования (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Л. В. Ларионова, А. И. Савенков, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков). Творчески одаренные люди генерируют нестандартные идеи и решения**,** которые могут стать основой для инноваций в науке, технологиях, искусстве и других сферах – без поддержки социума их потенциал нередко остается нереализованным. Работа с талантливыми людьми ускоряет развитие инновационных проектов**:** их оригинальный взгляд позволяет находить эффективные пути там, где традиционные методы заходят в тупик. Создание благоприятных условий способствует долгосрочной мотивации**:** одаренные личности остаются в среде, где их ценят и дают возможности для роста, а не уходят из-за непонимания или давления. Инвестиции в развитие способностей одаренных людей дают мультипликативный эффект: их открытия и разработки могут принести прибыль, признание и пользу не только непосредственному окружению, но и обществу в целом. Раскрытие творческого потенциала, уникальные достижения одаренных людей обогащают культуру, науку и экономику, создавая основу для будущего прогресса. В связи с этим изучение трудностей и преград, с которыми сталкиваются одаренные дети и взрослые, а также способов, с помощью которых они с этими трудностями справляются, уровня их психологической безопасности и адаптированности в различных сферах приобретает особое значение и во все времена остаются актуальными.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.03.2026).

2. О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению школьников в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : Письмо Минобразования РФ № 28-51-513/16 // Первое сентября. 2003. № 72. URL: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200307215 (дата обращения: 27.03.2026).

3. Щебланова Е. И., Петрова С. О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 97–106.

4. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.

5. Корытова А. И., Корытова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология : материалы VII Сибирского психологического форума. Часть 1. Аттракторы и идентичности человека цифровой эпохи. Образование. Воспитание. Творчество. Томск, 2017. С. 108–112.

6. Хазова С. А. Интеллектуальная одаренность и совладание с трудностями // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. С. 162–166.

7. Тэкэкс К., Карне М. Одаренные дети : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М. : Прогресс, 1991. 376 с.

8. Токарев О. А. Одаренные дети: трудности в общении // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 37. С. 73–75.

9. Ягловская Е. К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 61–70.

10. Суднева О. Ю. Одарённые дети: особенности и сложности развития // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11 (19). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennye-deti-osobennosti-i-slozhnosti-razvitiya (дата обращения: 27.03.2026).

11. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 95 с.

12. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. М., 2011. 245 с.

13. Лейтес Н. С. Психология одаренных детей и подростков. М., 1996. 95 с.

14. Ермаков С. С. Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в школе // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 41–49. DOI: 10.17759/jmfp.2016050304

15. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203

16. Корытова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39. DOI: 10.17223/17267080/65/2

17. Корытова Г. С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 112–117.

18. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение в педагогической деятельности. Улан-Удэ, 2006. 307 с.

19. Никольская И. М. Психологическая защита. СПб., 2007. 476 с.

20. Корытова Г. С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников // Фундаментальные исследования. 2006. № 11. С. 89–92.

21. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.

22. Журавлев А. Л., Крюкова Т. Л., Сергиенко Е. А. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы. М., 2008. 481 с. ISBN 978-5-9270-0141-5.

23. Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170 DOI: 10.15293/2658-6762.1901.10

24. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.

25. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.

26. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. 142 с.

27. Корытова А. И., Корытова Г. С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 162–169.

28. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников : 19.00.01 : дис. … канд. психол. наук. Кострома, 2002. 233 с.

УДК 159.922

Литературно-художественная одаренность: ее субстантивность и место в современной парадигме специальных способностей

Literary and artistic talent: its substance and place in the modern paradigm of special abilities

Галина Степановна Корытова, Алена Игоревна Корытова
Galina Stepanovna Korytova, Alyona Igorevna Korytova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье с позиций ретроспективного подхода показана феноменология и субстантивность специальных способностей. Обозначены их место и роль в предметном и содержательном полях отечественной теории способностей. Показан выдающийся вклад отечественных ученых-психологов в изучение общих, частных и специальных способностей. Специальные (профессионализированные) способности рассматриваются как комплекс типологических особенностей, психических процессов и личностных свойств, которые развиваются и формируются в профессиональной деятельности и обеспечивают успешность ее выполнения. Предложен авторский вариант определения специальных литературно-художественных способностей и их соотнесение с категорией «литературно-художественная одаренность».
Ключевые слова: способности, психология способностей, одаренность, специальные способности, литературно-художественная одаренность, литературная одаренность, общие способности, литературные способности
Keywords: abilities, psychology of abilities, giftedness, special abilities, literary and artistic giftedness, literary talent, general abilities, literary abilities

В современной психологической науке литературные способности в первом приближении определяются как «специальные способности человека, позволяющие с определенной долей успешности осуществлять творческую литературную деятельность» [1, с. 196]. При этом специальные способности в целом принято рассматривать как комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих успешность выполнения конкретных видов деятельности и обеспечивающих успех в узком кругу этих видов деятельности. История изучения специальных способностей в мировой психологической науке связана с работами как отечественных, так и зарубежных ученых. Она берет свое начало в работах известного британского естествоиспытателя и психолога Ф. Гальтона (1822–1911), признаваемого сегодня основоположником первых исследований человеческих способностей. В его трудах «Наследственный гений» (1869), «Исследование человеческих способностей и их развитие» (1883) выделяются проблемы соотношения наследственных и средовых факторов, взаимосвязи специальных и общих способностей. В конце XIX столетия Ф. Гальтоном впервые предпринимаются попытки создания

© Корытова Г. С., Корытова А. И., 2026

простейших тестов – стандартизованных методов измерения способностей и формулируется столь активная практически на протяжении последнего столетия проблема соотношения способностей и деятельности [2].

Эмпирические начала исследований специальных способностей зародились несколько позже, в первые годы XX столетия в работах немецко-американского психолога Г. Мюнстерберга (1863–1916), проводившего в Гарвардском университете в период с 1905 по 1916 г. многочисленные опыты с привлечением массивных выборочных совокупностей, составленных из работников крупных промышленных компаний, расположенных в соседнем индустриальном мегаполисе Чикаго (США). Г. Мюнстерберг предпринял первые в научной психологии попытки установить с помощью психотехнических методов имеющиеся связи между психофизиологическими особенностями человека и его профессиональными качествами, проявляющимися на конкретном рабочем месте. В числе таковых он и возглавляемая им группа ученых-психологов изучали специальные способности для конкретных рабочих профессий (строители, грузчики, механики, электрики, телефонисты, радисты, моряки, рабочие на конвейере и шумных производствах, сборщики механизмов, лаборанты, диспетчеры, операторы, контролеры качества, водители трамвая, ювелиры, стенографисты, хирурги и др.). Стоит заметить, что еще задолго до этого, в 1890-х годах, первый в мире профессор психологии Дж. Кеттелл (1860–1944) из Колумбийского университета (США) начал разрабатывать психологические тесты, ориентированные на стандартный профотбор и профориентацию, которые с определенной долей достоверности могли предсказать успешность человека в тех или иных профессиях. Он не фокусировался как Г. Мюнстерберг на конкретных отдельных профессиях, а занимался разработкой психологических тестов для оценки способностей, важных в ряде профессиональных сфер: время реакции на стимулы, дискриминационная чувствительность, острота зрения и слуха, мышечная, тактильная и болевая чувствительности, объем внимания, скорость восприятия, мелкая моторика, объем легких (который в те времена ошибочно связывали с умственными способностями). Дж. Кеттелл создавал преимущественно базовые тесты общих способностей, а не комплексные профтесты (тесты профессионализированных, так называемых специальных способностей), поскольку прямой привязки их к профессиям Дж. Кеттелл не делал). Конкретное применение этих тестов к профессиям развивали заметно позже его непосредственные ученики и последователи, к числу которых относят и основоположника психотехники Г. Мюнстерберга (ныне она известна под названием «прикладная психология») [3].

Почти половину своей жизни аналитическому изучению специальных способностей в различных областях профессиональной деятельности посвятил американский психолог Э. Флейшман (1927–2021). В 1954 г. он опубликовал научную работу, посвященную структуре и измерению физических (физиологических) способностей человека. Став в 1957 г. профессором Йельского университета (штат Коннектикут, США), он активно изучал организационную психологию и провел ряд эмпирических исследований, посвященных подбору и обучению персонала, а также прогнозированию эффективности работы сотрудников компаний. Спустя почти сорок лет, в 1991 г., Э. Флейшманом была опубликована таксономия человеческих

способностей, включающая 52 типа специальных способностей, систематизированных по четырем классам: когнитивные, психомоторные, физические и сенсорные. В том же году он издал «Справочник по человеческим способностям: определения, измерения и требования к должностным обязанностям» и вскоре был удостоен престижной научной премии имени Дж. Кеттелла от Американского психологического общества (APA) за выдающийся вклад в развитие прикладной психологии.

Во второй половине XX столетия внимание зарубежных психологов (преимущественно американских) сосредоточилось на изучении структуры общих способностей, главным образом на описании априорных моделей структуры общего интеллекта. Априорная (от лат. *a priori* – «от предшествующего») модель – это преимущественно теоретическая модель, созданная на основе предварительных знаний и предположений без проведения эксперимента или сбора эмпирических данных. Незначительная часть моделей интеллекта имели апостериорный (от лат. *a posteriori* – «из последующего») характер и были созданы на основе данных, полученных в результате наблюдений, экспериментов или имеющегося у ученого личного практического опыта. В ряду популярных и вызывавших активные дискуссии в научном психологическом сообществе стоит назвать работы известных зарубежных психологов XX столетия – авторов априорных моделей общих/умственных способностей (син. общего интеллекта) Д. Гилфорда (структурная модель интеллекта), Г. Гарднера (модель множественного интеллекта), Р. Стернберга (триархическая модель интеллекта), Э. Торндайка (многофакторная социальная модель), С. Барта (функциональная модель интеллекта), Г. Айзенка (кубическая модель интеллекта). Авторами известных апостериорных моделей интеллекта были Ч. Спирмен (двухфакторная модель интеллекта), Л. Терстоун (модель первичных умственных способностей), Р. Кеттелл (трехуровневая модель интеллекта), Ф. Вернон (иерархическая модель интеллекта), Д. Векслер (модель вербального и невербального интеллекта), Дж. Равен (модель продуктивных свойств интеллекта) [4].

Научный вклад отечественных психологов в изучение специальных способностей является гораздо более значительным, нежели у их американских коллег. Отечественная теория специальных способностей создавалась на протяжении всего XX столетия трудами многих выдающихся советских и российских психологов и профильных специалистов. Так, в Советском Союзе и современной России специальные способности ранее активно изучали и продолжают изучать в настоящее время выдающиеся психологи прошлого и наши современники. В ряду тех, кто внес основополагающий вклад в развитие музыкальных способностей, в первую очередь необходимо назвать Б. М. Теплова (музыкальные способности), К. К. Платонова (летные способности), В. И. Киреенко (художественно-изобразительные способности), В. А. Крутецкого (музыкальные способности), Л. И. Уманского (организаторские способности), Н. Ф. Кузьмину (педагогические способности), М. Г. Давлетшина (технические способности), А. Г. Ковалева (литературные способности), М. В. Ветлужскую (эмпатийные врачебные способности), А. Ц. Пуни (двигательные спортивные), Б. В. Беляева (лингвистические способности) [6].

Говоря о влиянии отечественных ученых на современную парадигму способностей, отдельно стоит отметить научный вклад М. А. Холодной (род. 1949), из-

вестной оригинальными исследованиями в сфере психологии общего интеллекта и умственной одаренности. В своей уникальной монографии «Психология интеллекта», впервые выпущенной в 1997 г. издательством Томского государственного университета, она предложила рассматривать интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта и разработала его структурно-интегративную модель. Обозначив новый подход к пониманию природы интеллекта, М. А. Холодная доказывает, что он выступает особой формой «организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [7, с. 243].

На основе структурно-интегративной методологии М. А. Холодная создала иерархическую модель интеллекта как носителя своих свойств. В соответствии с этой моделью различия в интеллекте объясняются различиями в ментальных механизмах и структуре ментального опыта. Она выделила трехуровневую систему ментального опыта: когнитивный (ментальные структуры для оперативной переработки информации), метакогнитивный (структуры саморегуляции интеллектуальной активности) и интенциональный (ответственный за индивидуальные интеллектуальные склонности). Эти положения позволили М. А. Холодной внести значительный вклад в развитие теории интеллекта, предложив альтернативный взгляд на его природу и структуру, а также предложив методологический подход для анализа целостности психического явления. Ее работы способствовали углубленному пониманию индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности и формированию более комплексного представления о структуре интеллекта [7].

К началу XXI столетия документом, определяющим основы государственной политики в психолого-педагогической работе с одаренными и способными детьми в России, стала «Рабочая концепции одаренности», созданная четверть века назад при участии ведущих специалистов нашей страны в области способностей и детской одаренности. Коллектив авторов «Рабочей концепции одаренности» (Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, И. К. Калиш, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич) возглавили В. Д. Шадриков (1939–2025) и Д. Б. Богоявленская, предлагавшие разные теоретические подходы к пониманию способностей. Их ключевое различие заключается в акцентах на структуре, механизмах и роли личности в реализации способностей [8]. В частности, создатель функционально-генетического подхода (теории функциональных систем в психологии способностей) В. Д. Шадриков считал, что способности являются свойствами функциональных систем, отвечающих за психические функции. Они проявляются в том, насколько успешно человек осваивает и выполняет какую-либо деятельность. В своих трудах он выделял три уровня способностей:

Способности индивида – имеют врожденную природу, биологическую основу (например, особенности восприятия или двигательные реакции). Они работают за счёт функциональных механизмов.

Способности субъекта деятельности – развиваются на базе врожденных под влиянием обучения и опыта. Здесь ключевую роль играют операционные механизмы (навыки, интеллектуальные операции, освоенные в процессе деятельности).

Способности личности – способности, дополненные нравственными и мотивационными установками. За них отвечают мотивационные (личностно-регулирующие) механизмы (мотивация, эмоциональность, самоконтроль) и определяют социальную успешность человека [9].

Следовательно, можно видеть, что, согласно видению феномена способностей В. Д Шадриковым, их развитие идет поступательно от природных данных через навыки к личностным качествам. При этом подходы авторов «Рабочей концепции одаренности» дополняют друг друга: В. Д. Шадриков фокусируется на структуре и механизмах способностей, а Д. Б. Богоявленская – на творческом потенциале и личностных качествах одаренной личности. Д. Б. Богоявленская разработала диагностический метод «Креативное поле», который позволяет оценить не только текущий уровень развития имеющихся у индивида способностей, но и потенциал их возможного развития. Она ввела понятие интеллектуальной инициативы – способности человека выходить за рамки заданных условий задачи и проявлять творческую активность. В своих трудах Д. Б. Богоявленская подчеркивает, что одаренность – это системное качество психики, а не просто высокий уровень отдельных способностей [2].

Переходя от рассмотрения общих (умственных) специальностей к специальным (профессиональным/профессионализированным), необходимо акцентировать внимание на том, что психологические основы специальных способностей, как, впрочем, и общих способностей, в нашей стране были заложены классиком отечественной и мировой психологической науки Б. М. Тепловым (1896–1965), научное наследие которого признано эталоном методологической строгости, образцом глубины анализа индивидуальных различий и комплексного подхода к изучению психики. Он создал первую в мире целостную психологическую теорию способностей и охарактеризовал их как индивидуально-психологические особенности, связанные с успешностью деятельности, связав с личностными и физиологическими факторами. К основным и методологически значимым позициям классической теории способностей Б. М. Теплова можно отнести ряд высказанных им положений и предложенных дефиниций:

1. Определение способностей, по Б. М. Теплову, согласно которому они представляют индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, обеспечивают успешность выполнения деятельности, но при этом не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, хотя и облегчают их приобретение.

2. Динамичность способностей: они существуют только в процессе развития, возникают и формируются в ходе осваиваемой деятельности. Способность, которая не развивается, со временем утрачивается. Нельзя говорить о способности, возникшей до начала развития, и о способности, достигшей вершины развития.

3. Непосредственная связь способностей с личностью: они коренятся в личности, несут на себе печать индивидуальности. Они не пассивно обслуживают деятельность, а активно формируют её, позволяя индивиду раскрывать свой потенциал.

4. Задатки как основа способностей. Согласно воззрениям ученого, биологические задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, строения организма, органов чувств и движения, выступающие природной основой для развития способностей. Это «стартовый капитал» в виде свойств нерв-

ной системы, типа мышления или физических данных, которые даны человеку от рождения. Будучи предпосылками развития, они могут повлиять на развитие той или иной способности только во взаимодействии с определенными условиями.

5. Одаренность как сочетание способностей. Одаренность понимается как своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в деятельности. Это не просто сумма способностей, а качественно новое образование, которое формируется в результате их взаимодействия. Каждая способность приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей [10].

В 1940 г. практически первым в СССР Б. М. Теплов публично защитил докторскую диссертацию по психологии на тему «Психология музыкальных способностей» (монография будет опубликована только в послевоенное время, в 1947 г.). Исследуя специальные музыкальные способности, ученый пришел к выводу, что «музыкальность свойственна всем людям, но у разных людей музыкальные способности неодинаковы, а для успешной реализации музыкальной деятельности важны не только собственно музыкальные данные, но и многие другие, одинаково важные и для других видов деятельности. Он предложил новую структуру музыкальных способностей, включающую в качестве обязательных такие компоненты, как ритмическое и ладовое чувство, способность к произвольному оперированию музыкальными слуховыми представлениями. Новизна проведенного Б. М. Тепловым исследования заключалась также и в том, что он описал феномен музыкальности «как единство эмоциональной отзывчивости на музыку и совокупности взаимосвязанных между собой отдельных музыкальных способностей» [11].

Большое внимание в своих научных работах Б. М. Теплов уделял вопросу о природе способностей вообще и о роли врожденных особенностей. Он отмечал сложную, опосредованную зависимость развития способностей от их природных предпосылок и подвергал критике идеи о предопределенности индивидуальных способностей. К научным заслугам Б. М. Теплова относится и то, что он «сформулировал гипотезу о наличии общих и частных способностей. Общие способности существуют внутри частных и неразрывно связаны с ними, их можно найти как неизменную величину в разных видах деятельности, именно наличие у одного человека общих компонентов одаренности, важных для успешного выполнения разных видов деятельности, и дает разносторонне одаренных людей» [11].

Пожалуй, одним из наиболее сложных и запутанных в психологической теории способностей, по мнению ряда современных авторов, в наши дни остается вопрос о соотношении общих (умственных) и частных (специальных) способностей. Необходимо констатировать, что подчеркивание связи специальных способностей с общими было принципиальным подходом для отечественной психологической науки на протяжении всей ее современной истории. Классик и методолог советской психологии С. Л. Рубинштейн (1889–1960) в середине XX столетия также неоднократно говорил и писал о взаимопроникновении общих и специальных способностей, их единстве и связи с развитием личности [12]. Ученик и последователь Б. М. Теплова, основатель Пермской психологической школы В. С. Мерлин (1898–1982) считал, что наличие общих способностей не исключает ни их единства со специальными, ни воз-

можности их взаимоисключения [13]. Как известно, «общие способности необходимы для всех видов деятельности человека, они одинаковым образом проявляют себя в различных видах человеческой активности и свойственны для многих людей. К ним в первую очередь относят общие умственные способности (высокий интеллект), тонкость и точность ручных движений (тонкая моторика), работоспособность (выносливость), развитая память, избирательная концентрация, переключаемость и объем внимания, совершенная речь и ряд других» [1, с. 199]. Аналитический обзор эмпирических данных показывает, что специальные способности могут проявляться в различных сферах деятельности: музыкальной, математической, художественно-изобразительной, спортивной, технической и других. Специальные способности, также иногда означаемые словом «одаренность», «обеспечивают успешность выполнения индивидом специфических видов деятельности, осуществление которых требует наличия у человека природных задатков особого рода и их развития. Например, это могут быть музыкальные, лингвистические, математические, технические, художественно-изобразительные, литературные, хореографические спортивные и некоторые другие способности» [1, с. 199].

Ранее уже отмечалось, что к числу специальных способностей с полным правом относят литературные способности, позволяющие человеку с определенной долей успешности осуществлять творческую литературную деятельность, востребованную в разных видах профессиональной литературной деятельности и литературно-художественного творчества (писатели, поэты, драматурги, сценаристы, литературные критики, литературные работники, журналисты и др.) [14]. Литературные способности являются сложным психическим образованием, охватывающим разнообразные стороны интеллектуальной деятельности и эмоциональной сферы, тесно связанным с личностью и с ее направленностью [15]. Вопрос о сущности процесса литературного творчества и о природе литературного таланта всегда интересовал российских ученых, как психологов, так и литературоведов. Однако состояние психологической науки в дореволюционный период не позволяло профессионально остановиться на изучении этого вопроса. Статьи и книги о литературном творчестве, выходившие в то время, являлись, как правило, ненаучными и идеалистическими, а само творчество, и не только литературное, рассматривалось как процесс таинственный и непознаваемый. «Первые собственно-психологические работы по психологии литературного творчества, появившиеся в начале XX в., зачастую имели междисциплинарный характер. Преимущественно такие исследования проводились представителями глубинной психологии, ассоциативной психологии и гештальтпсихологии. Безусловно, особый вклад в развитие психологии литературного творчества на этапе становления этого научного направления был сделан фрейдистами – приверженцами глубинной психологии (психоанализа)» [16, с. 164].

В первой половине XX в. психология литературного творчества и литературной одаренности находилась в стадии формирования, характеризовалась методологическим разнообразием и отсутствием единой теоретической базы. Исследования того времени были фрагментированы, часто опирались на субъективные подходы или были связаны с другими областями (психопатологией, эстетикой), а проблема литературной одаренности оставалась практически неизученной. «Столетие назад

исследователи, заложившие фундамент психологических подходов к анализу литературного творчества, сформулировали ряд узловых проблем, наметили способы их решения, которые впоследствии оспаривались, дополнялись, но так или иначе выступили почвой для развертывания новых поисков в психологии литературного творчества на протяжении всего XX столетия и до настоящего времени» [16, с. 167].

К середине XX столетия в Советском Союзе вышел из печати ряд основательных научных работ, в которых ученые, преимущественно литературоведы и литературные критики (М. М. Бахтин, Б. А. Грифцов, Г. М. Ленобль, А. Г. Цейтлин, В. Г. Маранцман), проявляя интерес к личности и творчеству писателя, интуитивно стали задаваться вопросами литературных способностей [17–21]. Однако пройдет еще несколько десятилетий, прежде чем появятся первые научные труды, в которых будут предприняты попытки описания и объяснения литературных способностей и литературно-художественного творчества с позиции психологического знания (М. П. Арнаудов, А. Г. Ковалев, Я. А. Пономарев, А. Н. Лук, А. Л. Гройсман) [22–25]. В 1979 г. на базе Всесоюзного НИИ искусствознания (Москва) «состоялся круглый стол Комиссии комплексного изучения художественного творчества, созданный при Научном совете по истории мировой культуры Академии наук СССР. Темой встречи ученых выступили проблемы упорядочения и развития терминологии, используемой в исследованиях литературы и процессов литературно-художественного творчества. В совещании приняли участие специалисты в области психологии, литературоведения, философии, эстетики, лингвистики, театроведения, изобразительного искусства, музыковедения, других гуманитарных и общественных наук» [26, с. 110]. Значимым результатом этого знаменательного для психологической науки события стала публикация сборника научных статей «Психология процессов художественного творчества», посвященного «проблемным вопросам одной из наиболее актуальных областей современной науки об искусстве и художественной литературе – психологии литературного творчества писателей» [26, с. 110].

Современное состояние содержательного поля психологии литературно-художественных способностей находится в зоне внимания специалистов в области психологии личности (психологии индивидуальных различий) и психолингвистов. По мнению известного российского лингвиста, доктора психологических наук А. А. Леонтьева (1936–2004), особую роль в развитии литературных способностей играет языковая компетентность индивида. Ученый утверждал, что владение языком (по мнению многих исследователей – важнейшим компонентом литературных способностей) является фундаментом для создания литературных художественных произведений. Он разграничил язык как стандарт и как способность и сформулировал общепринятое определение языковой способности как «совокупности физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [27, с. 54].

Новое видение проблемы способностей и одаренности с позиции защитно-совладающего поведения предполагает рассмотрение литературно-художественной одаренности не только как набора высоких способностей, но и как особого способа взаимодействия личности с миром, включающего специфические механизмы преодоления трудностей социализации и адаптации. Такой подход акцентирует внима-

ние на том, как одаренные люди используют свои ресурсы (интеллектуальные, творческие, личностные) для совладания с вызовами, а также на роли психозащитных механизмов и копинга в этом процессе [28]. Исследования последнего времени (С. А. Хазова, Т. Л. Крюкова, Э. Фрайденберг, Р. Льюис, Дж. Вейллант) показывают, что одаренные личности часто выбирают адаптивную психологическую защиту и осознанные конструктивные копинги (стратегии совладания), связанные с интеллектуальной оценкой и анализом эмоциогенной ситуации [29]. Одаренные дети реже прибегают к социальной поддержке по сравнению со сверстниками, но при этом могут чаще замыкаться в себе, не делясь переживаниями с окружающими и родителями [30], редко обращаясь за помощью к педагогам и психологам [31]. Вероятно, это связано с особенностями их защитно-совладающего поведения, внутренней позицией локус контроля и стремлением одаренных личностей самостоятельно находить правильные и эффективные копинг-стратегии решения проблемных ситуаций.

Вполне очевидно, что на развитие способностей и личности в целом могут влиять нарушения психического развития, при этом нередки случаи, когда у некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья обнаруживаются незаурядные способности и таланты, высокий творческий потенциал, для развития которых требуется специальная помощь и индивидуальная психолого-педагогическая и социальная поддержка [32]. В ряде исследований последнего времени обнаруживаются коннотативные интерпретации, указывающие на то, что некоторые дизонтогенетические нарушения психического развития могут сочетаться с признаками одаренности, при этом иногда могут возникать сложности с идентификацией последних. Для обозначения лиц, у которых признаки одаренности, в том числе литературной, сочетаются с трудностями обучения (дислексия, дисграфия, дискалькулия, психмоторные проблемы и др.), патологиями внимания, гиперактивностью (СДВГ) или другими нарушениями когнитивных функций и поведения**,** синдромом Аспергера (высокофункциональный аутизм), иногда предлагают термины «двойной дар» или «двойная исключительность» [33]. Безусловно, такая категория детей с одновременными признаками одаренности, психического дизонтогенеза и ограниченными возможностями здоровья, для обозначения которых и им подобных в 1988 г. американским психиатром Д. Треффертом (1933–2020) был предложен общепризнанный сегодня во всем мире термин «саванты» (от фр. *savant* – «учёный», «эрудит»), требуют предельно большого внимания со стороны педагогов, школьных психологов и создания специальных коррекционных подходов и методов их психологической адаптации к современному социуму [34]. Стоит констатировать, что современная социально-культурная среда порой демонстрирует недоброжелательный настрой и негативистское отношение к индивидуальной уникальности и непохожести детей-вундеркиндов на нормотипичную вариацию (диагноз «савантизм» отсутствует в действующем перечне психических расстройств Международной классификации болезней десятого пересмотра МКБ-10, но иногда может встречаться в клинических заключениях) [35].

Таким образом, подводя итог сказанному выше можно резюмировать, что специальные способности в целом, в том числе и литературно-художественная одаренность, представляют собой сложное явление, требующее комплексного изучения. Литературные способности – это удивительная и уникальная индикация человече-

ской психики, которая объединяет в себе талант, трудолюбие и особое видение мира. Сегодня принято считать, что практически каждый человек рождается с определенным потенциалом к восприятию и созданию литературно-художественных и поэтических текстов, но далеко не каждый способен развить в себе этот дар до уровня настоящего мастерства и таланта. В основе литературных способностей лежит уникальная способность к образному мышлению. Писатель видит мир через призму слов, превращая обычные явления в яркие метафоры и символы. Он способен уловить тончайшие модусы и оттенки человеческих эмоций, передать их через художественный текст. Дальнейшие исследования в этой малоизученной области помогут раскрыть внутренний потенциал талантливых писателей, разработать эффективные методы развития литературных дарований.

Список источников

1. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197). С. 196–204.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 317 с.
3. Шульц Д. История современной психологии. СПб., 2002. 532 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 2007. 368 с.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 335 с.
6. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М., 2010. 319 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002. 264 с.
8. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 95 с.
9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М., 2019. 274 с.
10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
11. Борис Михайлович Теплов // Психологическая газета. URL: https://psy.su/persons/in_memoriam/psy/129280/ (дата обращения: 15.03.2026)
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940. 596 с.
13. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь, 1990. 107 с.
14. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературно-художественные способности в дискурсивной практике: теоретико-исторический обзор // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 210–224.
15. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.
16. Корытова А. И., Корытова Г. С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 162–169.
17. Грифцов Б. А. Психология писателя. М., 1988. 462 с.
18. Ленобль Г. М. Писатель и его работа. М., 1966. 396 с.
19. Цейтлин А. Г. Труд писателя: Вопросы психологии творчества, культуры и техники писательского труда. М., 1962. 591 с.
20. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М., 1977. 206 с.
21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 423 с.
22. Арнаудов М. П. Психология литературного творчества. М., 1970. 653 с.
23. Ковалев А. Г. Психология литературного творчества. Л., 1960. 136 с.

24. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. 304 с.

25. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества. М., 2003. 184 с.

26. Корытова А. И., Корытова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология : материалы VII Сибирского психологического форума. Часть 1. Аттракторы и идентичности человека цифровой эпохи. Образование. Воспитание. Творчество. Томск, 2017. С. 108–112.

27. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 2006. 243 с.

28. Хазова С. А. Интеллектуальная одаренность и совладание с трудностями // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. С. 162–166.

29. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.

30. Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.

31. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение в педагогической деятельности. Улан-Удэ, 2006. 307 с.

32. Ерёмина Ю. А., Корытова Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 79-85.

33. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. М., 2008. 211 с.

34. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.

35. Тэкэкс К., Карне М. Одаренные дети : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М. : Прогресс, 1991. 376 с.

УДК 159.955.1

Конфликтология и современность: теоретический анализ проблемы

Conflictology and Modernity: A Theoretical Analysis of the Problem

Наталья Геннадьевна Барышникова
Natalia Gennadievna Baryshnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
ngbar@yandex.ru

Научный руководитель: Ольга Викторовна Каракулова
кандидат психологических наук,
декан факультета психологии и специального образования, доцент
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
karakulova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается одно из направлений в психологии – конфликтология, с позиции, прежде всего, глубокого понимания процесса воспитания личности, обучения компетенциями, позволяющими предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации любого уровня. Выделяются основные вехи развития данного направления, влияние конфликта на участников образовательного процесса, последствия неразрешённых конфликтов для школьника. Проанализированы результаты докладов Уполномоченного по правам ребёнка Томской области за период с 2019 по 2024 г. Обоснована необходимость в российском образовании на должном уровне уделить внимание формированию конфликтологических компетенций студентов педагогических вузов и колледжей как базовому компоненту профессиональной подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: конфликтология, конфликтологические компетенции, управление конфликтом, конфликтогенность, образовательная среда, анализ конфликтных ситуаций, навыки разрешения конфликтов, будущий педагог

Keywords: conflictology, conflict management competencies, conflict management, conflictogenicity, educational environment, conflict analysis, conflict resolution skills, future teacher

Конфликтология – направление в психологии относительно молодое, хотя и существует с глубокой древности, уходя корнями к истокам социальной философии. С точки зрения социальных связей, взаимодействия и отношений людей, их поведения и поступков, понимание сущности самого человека и общества тесно связано с пониманием конфликтов. Отдельные виды конфликтов описываются и изучаются философами, политологами, социологами, правоведами, педагогами, военными, математиками, экономистами и др. Конфликтология развивается на стыке многих наук, но прежде всего психологии и социологии.

Несмотря на то, что тема конфликта как предмета исследования встречается в произведениях древней литературы (греческая мифология, русские былины, сужде-

© Барышникова Н. Г., 2026

ния античных и древнекитайских мыслителей и др.), находит отражение во взглядах мыслителей Средних веков (Аврелий Августин, Фома Аквинский), эпохи Возрождения (Н. Кузанский, Н. Макиавелли, Н. Коперник, Дж. Бруно), Нового времени и эпохи Просвещения (Френсис Бэкон, Жан-Жак Руссо, Адам Смит), и только в начале XX в. конфликтология формируется как относительно самостоятельная теория [2, с. 16]. В этот период представляют интерес взгляды Г. Зиммеля, именно он ввёл термин «социология конфликта» в работе «Социология» (1908). Его по праву считают основоположником функциональной теории конфликта. Накопленный большой объём информации по проблемам конфликта, и тот период времени, который можно охарактеризовать как время с сильнейшими социальными потрясениями, быстрым развитием науки и техники, привели к возникновению целого ряда наук и концепций.

В отечественной психологии исследование и разработка проблемы конфликтов проходят непростой путь, но качественно отличаются от взглядов западных коллег. Для российской психологической науки всегда был и остаётся глубокий интерес к внутреннему миру человека, в том числе и по проблемам внутренних противоречий и конфликтов. «Классическое» наследие отечественной психологии представляют работы Л. С. Выготского, а именно «Психология детства», работы В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина.

Современные российские психологи (Ф. Е. Василюк, В. В. Столин) возрождают интерес науки к внутреннему миру человека, переживаемым им конфликтам, последствиям и способам восприятия и проживания критических ситуаций разного типа. Исследования Л. А. Петровской посвящены понятийной схеме описания социально-психологических конфликтов. А. Я. Анцуповым были предложены семь, а затем спустя пять лет вместе с А. И. Шипиловым одиннадцать групп понятий в психологическом анализе конфликта [3, с. 17].

Основываясь на фундаментальных для российской науки представлениях о противоречиях и кризисах в развитии и становлении личности человека, которые были сформулированы Л. С. Выготским, отечественные психологи в области изучения конфликтов стремятся к его глубокому пониманию и описанию в контексте общей психологической феноменологии личности в отличие от ориентации сегодняшней западной психологии на «работу» с конфликтом. Это важный и принципиальный момент, который необходимо подчеркнуть.

«Возможно, XXI век поставит человечество перед альтернативой: либо он станет веком конфликтологии, либо он будет последним веком в истории цивилизации. Конфликты XX в. являлись основной причиной гибели людей. Две мировые войны, более 200 крупномасштабных войн, локальные военные конфликты, террор, вооружённая борьба за власть, убийства, самоубийства – все эти виды конфликтов, по самой приближённой оценке, унесли в завершившемся столетии более 300 млн человеческих жизней» – это цитата из учебника, авторами которого являются ведущие отечественные специалисты в области конфликтологии А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов.

Начало XXI в. ознаменовалось очередными военными конфликтами, сегодняшняя геополитическая ситуация приближает мир к третьей мировой войне. Общемировая обстановка влияет как на государства и народы в целом, так и на каждого человека в отдельности, дети и подростки не исключение.

Сегодня психология – необходимость нашего времени, и в первом ряду – конфликтология, с позиции, прежде всего, глубокого понимания процесса воспитания личности, обучения компетенциями, позволяющими предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации любого уровня.

Важной площадкой для обучения навыкам разрешения конфликта становятся педагогические учреждения высшего и среднего профессионального образования. Попадая в особую психологическую среду педагогического вуза или колледжа, которая формирует ценностные ориентиры будущих педагогов, студент должен овладеть набором конструктивных стратегий решения конфликтных ситуаций среди участников образовательного процесса, овладеть навыками и умениями распознавать виды конфликтов, отличать патологию от нормы и другой патологии, понимать причины изменений в поведении ребёнка и правильно реагировать, не усугубляя ситуацию, а помогая в её разрешении и в то же время прививая нормы поведения, позволяющие в будущем правильно реагировать в конфликтных ситуациях.

Конфликтологическая компетентность педагогических работников является сегодня необходимостью. Общество столкнулось с новыми вызовами: жизнь в условиях неопределённости, повышенном шумовом фоне, высоком уровне избыточной информации, потеря социальной стабильности, постоянные реформы и социальные кризисы, большое количество агрессивных сюжетов в СМИ, использование интернет-пространства для реализации агрессии, высокая социальная дифференциация, индивидуализм, постоянный рост потребностей, высокая конкуренция интересов, размывание нравственных ориентиров и ценностей. Вызовы системе образования сегодня: изменение общественного статуса педагога и системы образования в массовом сознании (педагог больше не эксперт, требования уважения «не проходят»), изменение ожиданий и требований родителей к детскому саду и школе: «Вы обязаны…», психологические дефициты самих родителей и их невысокая педагогическая и порой общая грамотность, рост числа детей с СДВГ и другими особенностями развития, у детей дефицит родительского внимания, перегруженность родителей работой, усиление конфликта поколений в школе.

Анализ обращений граждан в адрес Уполномоченного по правам ребёнка Томской области на протяжении последних пяти лет показывает стабильный рост жалоб в адрес системы образования. В докладах Уполномоченного по правам ребёнка Томской области приведены следующие цифры:

2019 год – 125 обращений [5, с. 35];

2020 год – 140 обращений (рост 12 % к предыдущему году) [5, с. 35];

2021 год – 167 обращений (рост 19,3 % к предыдущему году) [6, с. 43];

2022 год – 175 обращений (рост 4,8 % к предыдущему году) [7, с. 55];

2023 год – 177 обращений (рост 1,1 % к предыдущему году) [8, с. 10];

2024 год – 191 обращение (рост 7,9 % к предыдущему году) [9, с. 10].

Тенденция очень тревожная, основная масса обращений – это конфликты в школе, в том числе травля обучающихся.

Подростки, молодые люди юношеского возраста большую часть времени проводят в школе, техникумах, колледжах, вузах, и отношения, которые складываются в коллективах и с преподавателями, в значительной степени влияют на их дальней-

шую судьбу. Если за время обучения в школе и в других учебных заведениях подростки и молодые люди юношеского возраста не освоили допустимые способы взаимодействия с другими людьми в обществе, возникает риск, что в дальнейшем они не смогут выстраивать отношения. Это может проявляться в неспособности построить близкие отношения, неумении дружить, взаимодействовать в коллективе, а могут быть более тяжёлые последствия в результате деструктивного поведения (правонарушения, суицидальные попытки, примыкание к различным группировкам и пр.).

Управление конфликтом предполагает умение поддерживать его ниже того уровня, на котором он становится угрожающим и может нанести вред с тяжёлыми последствиями как для отдельных участников, так и для общества в целом. Умелое управление конфликтом – это выбор такой стратегии, которая создаёт ресурсное состояние для развития отношений, получения опыта конструктивного устранения проблемы, основанных на гуманистических ценностях человеческой жизни, уважении личности и интересов другого человека, взаимопонимания и сотрудничества.

Ряд исследований, направленных на изучение представлений о конфликтной ситуации в России, показали примерно одинаковое число респондентов, имеющих негативные и позитивные представления о конфликте, треть предпочитает стратегию соперничества, треть пассивные стратегии (уклонение, уступку), остальные – продуктивные стратегии (компромисс, сотрудничество). Выявлена прямая связь негативных представлений о конфликтной ситуации, пассивных стратегий поведения (уклонение, уступки) и заниженного уровня самооценки и притязаний либо, напротив, прямую связь позитивных представлений о конфликтной ситуации, активных стратегий поведения (компромисса, сотрудничества, соперничества) и адекватного уровня самооценки и притязаний. Но наиболее эффективная стратегия поведения в конфликте – это сотрудничество. И такую стратегию поведения можно сформировать в процессе обучения и воспитания школьников.

Несмотря на обширность проводимых исследований по теме формирования конфликтологических компетенций при подготовке будущих педагогов, в науке не раскрыты теоретические и методические аспекты подготовки будущих педагогов к реализации своих профессиональных обязанностей в ситуациях конфликта в современной образовательной среде. В соответствии с государственными нормативно-правовыми актами последних лет одной из значимых сторон подготовки будущих педагогов является освоение компетенций, связанных с диагностикой, профилактикой и умением разрешения конфликтных ситуаций. Это полностью соответствует принципиально новому качеству в развитии современной образовательной системе: у выпускников образовательных организаций должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, удовлетворяющие современным потребностям государства, общества.

Модернизация системы образования и переход на новые образовательные стандарты предъявляют высокие требования к личности педагога, его психологической устойчивости и коммуникативной культуре. Образовательная среда по своей природе является конфликтогенной, так как объединяет участников с разными социальными установками, возрастными особенностями и ценностями [10, с. 101]. Современная школа характеризуется высокой психологической напряжен-

ностью и многообразием конфликтных узлов (учитель–ученик, учитель–родитель, учитель–администрация). Особенную остроту эта проблема приобретает для выпускников педагогических колледжей. Вступая в профессиональную деятельность в раннем возрасте, молодые специалисты часто оказываются безоружными перед лицом агрессии, деструктивного поведения учащихся или давления со стороны родителей. В таком раннем возрасте (19–20 лет) зачастую молодой специалист не обладает достаточным жизненным опытом и навыками эмоциональной саморегуляции. Кроме того, в период обучения в колледже студенты попадают под возрастную категорию юношества, характеризующуюся как кризисный период в жизни личности, так как на данном этапе происходит переход во взрослую жизнь. Часто в данном возрасте у студентов наблюдаются нигилизм, максимализм, завышенная самооценка, поиск ценностных ориентиров. В этот период через конструктивное разрешение конфликтных ситуаций формируется социальная адаптивность, способность анализировать собственные поступки, стрессоустойчивость и уверенность в себе. Неспособность конструктивно управлять конфликтами может привести к профессиональной деформации, эмоциональному выгоранию и снижению эффективности учебного процесса. При этом в системе среднего профессионального образования (СПО) основной акцент зачастую делается на методическую подготовку, в то время как в учебных планах СПО блоку конфликтологии уделяется недостаточно внимания.

Другая сторона проблемы – последствия неразрешённых конфликтов для школьника. Ребёнок большую часть времени проводит в школе, поэтому школьные отношения в значительной степени влияют на его дальнейшую судьбу. Именно в школе ребёнок учится строить отношения с окружающими. Если за время обучения младший школьник, подросток не освоил способы взаимодействия, которые допустимы в обществе, в дальнейшем он не сможет выстраивать отношения или сам станет отвергаемым. Это проявляется в виде конфликтов, правонарушений, попыток суицида, примыкания к каким-либо группировкам, попадания в руки мошенников и пр. Умение педагога вовремя увидеть назревающий конфликт и предотвратить угрозы, бойкоты, травлю, манипуляции и силовые методы, конструктивно разрешить конфликтную ситуацию – это путь, в основе которого лежит ценность построения конструктивных отношений и умение договариваться в сложных условиях, а применяя медиативные практики, восстановительный подход в процессе разрешения конфликтов, происходит душевное исцеление пострадавших, восстановление взаимопонимания между сторонами, поиск сотрудничества, всё это положительно влияет на всех участников образовательного процесса и школьники овладевают социально-коммуникативными навыками.

Пришло время в российском образовании на должном уровне уделить внимание формированию конфликтологических компетенций студентов педагогических вузов и колледжей как базового компонента профессиональной подготовки будущего педагога и должен включать в себя когнитивный (знание теории), мотивационно-ценностный (установки на сотрудничество) и деятельностный (умения) компоненты. Эффективное формирование конфликтологических компетенций у будущих педагогов можно обеспечить за счёт использования интерактивных технологий: соци-

ально-психологического тренинга, метода анализа конфликтных ситуаций (разбор кейсов), имитационного моделирования педагогических ситуаций. Овладев знаниями и умениями в области конфликтологии, будущий педагог в ситуации конфликта, агрессии, деструктивного поведения участника образовательного процесса сможет сохранить устойчивость, перевести конфликт в деловое русло, применять техники медиации и примирения.

Список источников

1. Выготский Л. С. Мышление и речь; Психология искусства; Вопросы детской психологии. М., 2024. 848 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов. М., 2011. 512 с.
3. Цветков В. Л. Конфликтология : учебное пособие. М., 2024. 184 с.
4. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года № СК-13/07вн, утверждённая Министром просвещения Российской Федерации 18.06.2024 // Институт воспитания РФ. URL: https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/491/5v08jrekpxv2p183v6d8ezcadsn9k7bi.pdf (дата обращения: 20.05.2025).
5. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области : ежегодный доклад Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области по итогам 2020 года. Томск, 2021. 78 с. // Официальный интернет-портал Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. URL: https://todeti.tomsk.ru/ (дата обращения: 17.04.2025).
6. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2021 году : доклад по итогам деятельности Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. Томск, 2022. 128 с. // Официальный интернет-портал Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. URL: https://todeti.tomsk.ru/ (дата обращения: 17.04.2025).
7. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2022 году : доклад по итогам деятельности Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. Томск, 2023. 194 с. // Официальный интернет-портал Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. URL: https://todeti.tomsk.ru/ (дата обращения: 17.04.2025).
8. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2023 году : доклад по итогам деятельности Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. Томск, 2024. 170 с. // Официальный интернет-портал Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. URL: https://todeti.tomsk.ru/ (дата обращения: 17.04.2025).
9. О соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2024 году : доклад по итогам деятельности Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. Томск, 2025. 200 с. // Официальный интернет-портал Уполномоченного по правам ребёнка в Томской области. URL: https://todeti.tomsk.ru/ (дата обращения: 20.05.2025).
10. Ангеловская С. К. Особенности формирования конструктивных стратегий конфликтного поведения субъектов образовательной среды колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 4 (32). С. 101–105.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 159.9.075

Склонность к девиантному поведению подростков с нормативным и задержанным психическим развитием

Propensity for deviant behavior in adolescents with normative and delayed mental development

Елена Владимировна Гребенникова[1], Ольга Владимировна Гребенникова[2]
Elena Vladimirovna Grebennikova[1], Olga Vladimirovna Grebennikova[2]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Асиновский техникум промышленной индустрии и сервиса, Асино, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования склонности к девиантному поведению подростков с нормативным и задержанным психическим развитием, полученные с помощью тест-опросника Э. В. Леус и А. Г. Соловьёва. Выявлено, что большинство подростков с нормативным психическим развитием показывают ориентацию на социально обусловленное поведение и не имеют признаков агрессивного, делинквентного, зависимого и самоповреждающего поведения. В то время как большинство подростков с ЗПР демонстрируют отсутствие ориентации на социально обусловленное поведение, имеют сформированные модели делинквентного и агрессивного поведения, что, безусловно, требует комплексной помощи со стороны специалистов.
Ключевые слова: девиантное поведение, подросток, нормативное психическое развитие, задержка психического развития
Keywords: deviant behavior, adolescent, normative psychological development mental retardation

Проблема девиантного поведения имеет давнюю историю изучения, и сегодня достаточно хорошо проработана теоретическая основа девиантного поведения [1–3], имеется немало наработок в отношении его психопрофилактики и психокоррекции [4–6]. Однако следует признать, что обозначенная проблема, несмотря на достаточно большое количество выполненных исследований, по-прежнему остаётся актуальной. Другое дело, изменяется спектр обсуждаемых вопросов, который прежде всего обусловлен запросами специалистов-практиков. Одним из обсуждаемых вопросов сегодня является девиантное поведение подростков с ограниченными возможностями здоровья, в частности с задержкой психического развития (ЗПР).

Рассматривая категорию подростков с ЗПР, важно определить два отягощающих фактора. С одной стороны – это подростковый возраст с его типичными кризисными проявлениями, а с другой стороны – особенность психического развития данной категории подростков.

© Гребенникова Е. В., Гребенникова О. В., 2026

Считается, что подростки представляют собой группу повышенного риска с позиции развития девиантного поведения, поскольку имеют ряд особенностей, в частности [7, 8]:

– внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая перестройкой «Я-концепции»;

– пограничность и неопределенность социального положения;

– стремление к новизне, оригинальности поведения, желание понимать, бороться, достигать, утверждаться, попытки изменить существующую систему оценок и взглядов.

Одним из факторов риска для формирования девиантного поведения в подростковой среде является задержка психического развития. Почему ЗПР так тесно связана с повышенным риском развития девиантного поведения? Ответ кроется в психологических особенностях подростков с данным диагнозом, а именно в недостаточности у них когнитивных, эмоционально-волевых и личностных ресурсов, что затрудняет адаптацию к школьным и социальным требованиям, а также повышает риск развития девиантного поведения [9, 10].

Целью проводимого исследования являлось изучение склонности к девиантному поведению подростков с нормативным и задержанным психическим развитием.

Эмпирическая часть исследования была проведена на базе двух образовательных учреждений г. Томска с участием 50 подростков, из них 25 подростков с нормативным развитием и 25подростков – с ЗПР.

На первом этапе исследования были сформированы две группы подростков (с нормативным психическим развитием и ЗПР), собран материал, касающийся семей, в которых воспитываются подростки.

Выявлено, что большая часть подростков с нормативным развитием и подростки с ЗПР воспитываются в полных семьях (64 %). В зависимости от группы подростков доля родителей с высшим или средним профессиональным образованием составляет 88 % и 80 % соответственно.

Второй этап исследования предусматривал определение склонности к различным поведенческим девиациям и степени их выраженности у подростков двух групп, а также проведение сравнительного анализа результатов двух исследуемых групп.

Обследование подростков осуществлялось с помощью тест-опросника Э. В. Леус и А. Г. Соловьёва по 5 шкалам [11]:

– социально обусловленное поведение (СОП) – показывает искренность и социальную адаптированность, отражает ориентацию на групповые нормы и подверженность влиянию среды;

– делинквентное поведение (ДП) – отражает выраженность склонности к поведению, нарушающему правовые нормы;

– зависимое (аддиктивное) поведение (ЗП) – оценивает склонность к уходу от реальности путём изменения психического состояния (от злоупотребления веществами до формирования устойчивой зависимости);

– агрессивное поведение (АП) – выявляет предрасположенность к агрессивным реакциям, в том числе к насилию (вербальная и физическая агрессия, враждебность);

– самоповреждающее поведение (СП) – оценивает склонность к действиям, наносящим вред собственному здоровью и жизни).

Используемый тест-опросник включал 75 вопросов, разбитых на пять блоков (по количеству шкал) по 15 вопросов в каждом. Каждый вопрос требовал выбора одного из трех вариантов ответа: «да» (2 балла), «иногда» (1 балл) и «нет» (0 баллов). В зависимости от набранной по шкале суммы баллов оценивали степень выраженности конкретных видов девиантного поведения: отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации (0–10 баллов), легкая степень социально-психологической дезадаптации (11– 20 баллов), высокая степень социально-психологической дезадаптации (21–30 баллов).

1. Результаты диагностики в группе подростков с нормативным психическим развитием:

По шкале СОП сформированную модель социально обусловленного поведения имеют 12 % подростков, 84 % подростков показывают ориентацию на социально обусловленное поведение и у 4 % подростков отсутствует ориентация на социально обусловленное поведение.

По шкале ДП ситуативная предрасположенность к делинквентному поведению характерна для 28 % подростков, у 72 % подростков она отсутствует.

По шкале ЗП ситуативная предрасположенность к зависимому поведению выявлена у 20 % подростков, у 80 % такая зависимость отсутствует.

По шкале АП ситуативная предрасположенность к агрессивному поведению определена у 12 % подростков, у 88 % подростков признаки агрессивного поведения отсутствуют.

По шкале СП сформированную модель аутоагрессивного поведения имеет небольшая часть подростков (8 %), ситуативную предрасположенность 20 % подростков, у 72 % подростков аутоагрессивное поведение отсутствует.

Таким образом, большинство подростков с нормативным психическим развитием показывают ориентацию на социально обусловленное поведение, что соответствует возрастной норме; не имеют признаков агрессивного, делинквентного, зависимого и самоповреждающего поведения.

2. Результаты диагностики в группе подростков с ЗПР:

По шкале СОП у 72 % подростков выявлено отсутствие ориентации на социально обусловленное поведение, 24 % подростков показывают ориентацию на социально обусловленное поведение и 4 % имеют сформированную модель социально обусловленного поведения.

По шкале ДП сформированная модель делинквентного поведения обнаружена у 48 % подростков, ситуативную предрасположенность к делинквентному поведению имеют 28 % подростков, отсутствуют признаки делинквентного поведения у 24 % подростков.

По шкале ЗП ситуативную предрасположенность к аддиктивному поведению имеют 52 % подростков, у 48 % подростков аддиктивное поведение отсутствует.

По шкале АП агрессивное поведение выявлено у 60 % подростков, 16 % подростков имеют ситуативную предрасположенность к агрессивному поведению и у 24 % подростков признаков агрессивного поведения не выявлено.

По шкале СП аутоагрессивное поведение отсутствует у 40 % подростков, 60 % подростков имеют ситуативную предрасположенность к аутоагрессивному поведению.

Таким образом, для большинства подростков с ЗПР характерно:

1) отсутствие ориентации на социально обусловленное поведение, что, вероятно, связано с особенностями эмоционально-волевой сферы, саморегуляции и социального взаимодействия;

2) наличие сформированной модели делинквентного и агрессивного поведения.

Сравнивая подростков двух исследуемых групп выявили, что между подростками с нормативным психическим развитием и их сверстниками с ЗПР имеются достоверно значимые различия (U-критерий Манна – Уитни, $p < 0{,}05$) по трем шкалам: СОП, ДП, АП. Полученные результаты могут указывать на большую склонность к девиантному поведению подростков с ЗПР и необходимость психолого-педагогического сопровождения, основу которого должны составлять [12–15]:

– адресность и формирование доверительных отношений к окружающим (родителям, специалистам, которые хотят помочь подростку);

– учет семейных обстоятельств и вовлечение родителей в процесс сопровождения трудного подростка;

– психологическая поддержка и развитие эмоционального интеллекта с целью формирования у подростков способности социально позитивно выражать свои эмоции и конструктивно решать споры;

– помощь в поиске позитивных моделей поведения и переключение на альтернативные виды деятельности, например, творчество, спорт и др.;

– создание безопасной среды для подростков, которые сталкиваются с чувством отчуждения и одиночества в образовательном учреждении через организацию специальных поддерживающих групп;

– профилактика повторяющихся девиаций через жизненное целеполагание;

– помощь в социальной адаптации прежде всего через развитие коммуникативных навыков.

Таким образом, учитывая сказанное выше, можно сделать вывод, что важно вовремя выявить подростков с ЗПР, склонных к девиантному поведению, и оказать им всестороннюю помощь (психологическую, социальную, образовательную) с учетом особенностей развития подростка и специфики девиантных отклонений.

Список источников

1. Липунова О. В. Психология отклоняющегося поведения : учебное пособие. Саратов : Ай Пи Ар Медиа, 2019. 375 с.

2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. М., 2001. 160 с.

3. Жигинас Н. В., Зверева Н. А., Гребенникова Е. В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания // Вестник ТГПУ. 2014. Вып. 1 (142). С. 39–44

4. Буйневич Т. В., Ратникова Э. Л. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа с учащимися девиантного поведения : методическое пособие. Минск : Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2014. 88 с.

5. Зиннуров Ф. К. Педагогическая система профилактики девиантного поведения подростков в условиях социокультурной деятельности : монография. Казань : Центр инновационных технологий, 2011. 526 с.

6. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учебное пособие. 2-е изд. М. : Генезис, 2016. 216 с.

7. Майсак Н. В. Диагностика и коррекция личностных особенностей подростков с девиантным поведением : монография. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2009. 167 с.

8. Волков Б. С. Психология подростка : учебное пособие М. : Гаудеамус : Акад. Проект, 2005. 203 с.

9. Жигинас Н. В., Гребенникова Е. В., Аксенов М. М., Зверева Н. А. Микросоциально-средовые факторы девиантного поведения подростков: обоснование персонологического подхода к диагностике и психопрофилактике // Вестник ТГПУ. 2014. Вып. 5 (146). С. 87–91.

10. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М. : Сфера, 2009. 320 с.

11. Бабкина Н. В., Вильшанская А. Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. 2020. № 5. С. 11–21.

12. Соловьёв А. Г., Леус Э. В. Оценка склонности подростков к социально-психологической дезадаптации вследствие девиантного поведения // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2013. № 2. С. 100–102.

13. Ничишина Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье : пособие для педагогов. Минск : Национальный институт образования, 2018. 248 с.

14. Левшунова Ж. А., Басалаева Н. В., Макушева И. О. Профилактика девиантного поведения : учеб. пособие. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2022. 86 с.

15. Федосеева А. М., Бабкина Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии : методическое пособие для педагогов-психологов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. 66 с.

УДК 159.9

Интернет-аддикция как угроза психологической безопасности образовательной среды

Internet addiction as a threat to the psychological safety of the educational environment

Анна Сергеевна Ошкина
Anna Sergeevna Oshkina

Томский государственный педагогический университет, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Russia

Научный руководитель: Ольга Николаевна Чучалова
Томский государственный педагогический университет, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема интернет-аддикции как деструктивного фактора, дестабилизирующего психологическую безопасность современной образовательной среды в условиях цифровизации. Обосновывается актуальность исследования, связанная с необходимостью осмысления механизмов влияния зависимого поведения на личностное развитие обучающихся и поиском способов нейтрализации сопряженных рисков. На основе анализа научных подходов раскрываются основные виды и механизмы формирования интернет-зависимости у детей и молодежи, подчеркивается многофакторная природа данного феномена. Особое внимание уделяется системному анализу угроз, которые аддиктивное поведение создает для психологического благополучия субъектов образовательного процесса на индивидуально-личностном, межличностном и средовом уровнях. Предлагаются направления профилактики и коррекции интернет-аддикции, базирующиеся на принципах создания психологически безопасной цифровой образовательной среды, включая внедрение системного мониторинга, формирование цифровой культуры обучающихся и повышение компетентности родителей и педагогов.

Ключевые слова: интернет-аддикция, психологическая безопасность, образовательная среда, цифровая гигиена, профилактика зависимости, дети и гаджеты, родительское просвещение, цифровая компетентность, кибербуллинг

Keywords: Internet addiction, psychological safety, educational environment, digital hygiene, addiction prevention, children and gadgets, parental education, digital competence, cyberbullying

Современный этап развития системы образования характеризуется глубокой трансформацией, обусловленной процессами цифровизации всех сфер общественной жизни. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс открыло широкие возможности для индивидуализации обучения, расширения доступа к информационным ресурсам и реализации инновационных педагогических практик. Однако наряду с очевидными позитивными эффектами цифровая трансформация образовательной среды породила новые вызовы и риски,

© Ошкина А. С., 2026

среди которых особое место занимает проблема интернет-аддикции, приобретающая масштабы социально-психологического феномена, угрожающего психологической безопасности всех участников образовательных отношений. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления глубинных механизмов влияния интернет-зависимости на личностное развитие обучающихся, а также поиском эффективных способов нейтрализации деструктивных последствий этого явления в контексте обеспечения психологической безопасности образовательной среды [1].

Понятие интернет-аддикции, вошедшее в научный дискурс в конце XX в., сегодня рассматривается как форма нехимической зависимости, проявляющаяся в навязчивом стремлении к уходу от реальности путем изменения психического состояния посредством фиксированной активности в сети Интернет [2]. Исследователи выделяют различные виды интернет-аддикции, включая зависимость от социальных сетей, игровую зависимость, навязчивый веб-серфинг и зависимость от онлайн-покупок. В контексте образовательной среды наиболее значимыми являются первые две формы, поскольку именно они наиболее распространены среди детей и молодежи и оказывают наиболее выраженное влияние на их учебную деятельность и социализацию. Как отмечают Л. К. Фортова, А. М. Юдина и Чжань Не, интернет-аддикция подростков представляет собой сложный многофакторный феномен, детерминированный как индивидуально-психологическими особенностями личности, так и социокультурными условиями, включая характер организации образовательной среды [3].

Психологическая безопасность образовательной среды традиционно понимается как состояние защищенности участников образовательного процесса от угроз их психологическому благополучию, обеспечивающее возможность полноценного личностного развития и успешной социализации. А. А. Пфетцер, М. С. Яницкий и А. В. Серый, исследуя принципы проектирования цифровой образовательной среды, выделяют две группы угроз психологической безопасности: прямые, связанные с деструктивным информационным воздействием, и косвенные, обусловленные особенностями организации виртуальной среды, способствующими формированию аддиктивных паттернов поведения. Интернет-аддикция в этом контексте выступает одновременно и как следствие воздействия этих угроз, и как самостоятельный фактор, порождающий новые риски [4].

Анализ механизмов формирования интернет-зависимости позволяет выделить несколько ключевых факторов, действующих в образовательной среде. Во-первых, это особенности организации учебного процесса в условиях цифровой трансформации, когда использование электронных устройств и интернет-ресурсов становится неотъемлемым элементом образовательной деятельности. Размывание границ между учебной и досуговой активностью в цифровом пространстве создает благоприятную почву для формирования аддиктивного поведения. Во-вторых, существенную роль играет возрастная специфика обучающихся: подростковый и юношеский возраст характеризуется повышенной уязвимостью к формированию зависимостей в силу незавершенности процессов формирования ценностно-смысловой сферы, потребности в социальном признании, поиске идентичности и склонности

к рискованному поведению. В-третьих, важным фактором является недостаточная сформированность у обучающихся навыков саморегуляции и критического мышления, необходимых для безопасного взаимодействия с цифровой средой [5].

Интернет-аддикция как угроза психологической безопасности образовательной среды проявляется на нескольких уровнях. На индивидуально-личностном уровне она выражается в деформации когнитивной сферы обучающихся: снижении концентрации внимания, ухудшении памяти, нарушении логического мышления, невозможности длительного удержания фокуса на учебной задаче. Многочисленные исследования фиксируют, что у обучающихся с признаками интернет-зависимости снижается академическая успеваемость, формируется поверхностный характер усвоения знаний, нарушается способность к глубокому осмыслению учебного материала. Эти изменения непосредственно противоречат целям образования, ориентированным на развитие критического мышления и формирование целостной научной картины мира.

На эмоционально-личностном уровне интернет-аддикция проявляется в росте тревожности, эмоциональной нестабильности, снижении трудоспособности. Уход в виртуальное пространство часто становится для обучающихся способом компенсации неудач в реальной жизни, включая академические трудности и проблемы в межличностных отношениях. Формируется порочный круг: неудачи в учебе и социализации стимулируют погружение в виртуальную реальность, что, в свою очередь, ведет к дальнейшему отставанию в учебе и дезадаптации. Особую опасность представляет деформация ценностно-смысловой сферы личности, когда виртуальные достижения начинают доминировать над реальными, а ценности, транслируемые в интернет-пространстве, вступают в противоречие с традиционными образовательными и воспитательными ориентирами [6].

На уровне межличностных отношений интернет-аддикция ведет к обеднению коммуникативных навыков, трудностям в установлении и поддержании эмоционально значимых контактов с одноклассниками и педагогами. Обучающиеся, проводящие значительную часть времени в виртуальном пространстве, часто демонстрируют снижение эмпатии, неспособность к распознаванию эмоциональных состояний собеседника, трудности в разрешении конфликтных ситуаций. Это создает напряжение в классном коллективе, снижает эффективность групповых форм учебной работы и негативно сказывается на общем психологическом климате образовательного учреждения. Психологическая безопасность образовательной среды, предполагающая возможность открытого диалога, взаимной поддержки и уважения, в таких условиях оказывается существенно нарушенной [7].

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является влияние интернет-аддикции на формирование социальной идентичности обучающихся. Виртуальное пространство предоставляет возможности для конструирования множественных идентичностей, что в определенных случаях может способствовать личностному развитию, однако при аддиктивном характере взаимодействия с сетью приводит к фрагментации самосознания, утрате целостности личности. Особую озабоченность вызывает феномен кибербуллинга, который часто сопровождает интернет-аддикцию и представляет собой серьезную угрозу психологической безопасности об-

разовательной среды. Обучающиеся, вовлеченные в аддиктивные отношения с интернет-пространством, могут выступать как в роли жертв травли, так и в роли агрессоров, что усиливает деструктивный потенциал зависимого поведения [8].

Современные исследования свидетельствуют о том, что проблема интернет-аддикции приобретает межнациональный и межкультурный характер, требуя выработки согласованных подходов к ее решению на международном уровне. Сравнительные исследования, проведенные в России и Китае, показывают, что, несмотря на различия в социокультурных контекстах, основные закономерности формирования интернет-зависимости у подростков имеют универсальный характер, что позволяет говорить о возможности применения профилактических стратегий с учетом национальной специфики [9]. В этом контексте особую значимость приобретает интеграция усилий педагогов, психологов, родителей и государственных институтов в создании системы осмысления интернет-аддикции в образовательной среде.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях распространения интернет-аддикции требует реализации комплексной системы мер, включающей диагностическое, профилактическое и коррекционное направления. Диагностический компонент предполагает регулярное мониторинговое исследование склонности обучающихся к интернет-зависимости, выявление групп риска, а также оценку состояния психологической безопасности образовательной среды в целом. При этом важно использовать валидные и надежные диагностические инструменты, позволяющие дифференцировать нормативное использование интернет-ресурсов от патологических форм зависимости. Е. К. Погодина и Д. А. Смильгин подчеркивают необходимость организации систематической диагностической работы, которая позволит своевременно выявлять первые признаки формирования аддиктивного поведения и принимать адекватные предупреждающие меры [9].

Профилактическое направление является приоритетным в системе мер по нейтрализации угроз, связанных с интернет-аддикцией. Эффективная профилактика должна базироваться на принципах междисциплинарного подхода, объединяющего усилия педагогов, психологов, социальных работников и медицинских специалистов. Важнейшим условием успешности профилактической работы является создание в образовательном учреждении психологически безопасной среды, характеризующейся высоким уровнем доверия, взаимной поддержки, возможностью открытого обсуждения проблем, включая трудности, связанные с использованием интернет-ресурсов [10]. Профилактические мероприятия должны быть направлены на формирование у обучающихся навыков саморегуляции, критического мышления, умения выстраивать здоровые межличностные отношения как в реальной, так и в виртуальной среде.

Особую роль в профилактике интернет-аддикции играет организация досуговой деятельности обучающихся, создание условий для реализации их потенциальных возможностей в различных сферах – спорте, творчестве, общественной деятельности. Альтернативные формы активности, обеспечивающие переживание успеха, признания и самореализации, являются важным фактором снижения риска формирования зависимости от виртуального пространства. При этом важно учитывать, что профилактическая работа должна быть адресована не только обучаю-

щимся, но и их родителям, а также педагогическому коллективу. Повышение цифровой компетентности всех участников образовательных отношений, формирование у них понимания рисков, связанных с интернет-зависимостью, и способов их минимизации является необходимым условием обеспечения психологической безопасности образовательной среды [8].

Коррекционное направление предполагает оказание специализированной психологической помощи обучающимся, у которых уже сформированы признаки интернет-аддикции. Такая работа должна строиться с учетом индивидуальных особенностей аддикта, глубины зависимости, наличия сопутствующих проблем. Эффективными подходами в коррекции интернет-зависимости являются когнитивно-поведенческая терапия, направленная на изменение паттернов мышления и поведения; семейная психотерапия, ориентированная на гармонизацию детско-родительских отношений; групповые формы работы, позволяющие развивать навыки межличностного общения и эмоциональной регуляции. Важно подчеркнуть, что коррекционная работа должна осуществляться квалифицированными специалистами в тесном взаимодействии с педагогами и родителями.

Создание психологически безопасной цифровой образовательной среды требует пересмотра подходов к проектированию образовательного процесса с учетом факторов, способствующих или препятствующих формированию интернет-аддикции. Принципы такого проектирования, предложенные А. А. Пфетцер, М. С. Яницким и А. В. Серым, включают обеспечение защищенности от деструктивного информационного воздействия, формирование ценностно-смысловой регуляции поведения как внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности, а также создание условий для продуктивного развития личности в условиях цифровизации. Реализация этих принципов предполагает, что использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе должно быть педагогически целесообразным, дозированным и контролируемым, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся [4].

Нельзя не отметить, что важным направлением обеспечения психологической безопасности образовательной среды является формирование у обучающихся информационной культуры, включающей не только технические навыки работы с информацией, но и этические принципы взаимодействия в цифровом пространстве, способность к критической оценке информации, понимание рисков, связанных с интернет-активностью. Интеграция элементов информационной безопасности в содержание различных учебных дисциплин, проведение внеурочных мероприятий, направленных на формирование осознанного отношения к использованию интернет-ресурсов, являются важными компонентами этой работы. Особое внимание следует уделять развитию у обучающихся рефлексивной позиции по отношению к собственному поведению в сети, способности анализировать мотивы и последствия своей интернет-активности [6].

Проблема интернет-аддикции как угрозы психологической безопасности образовательной среды требует дальнейшего глубокого изучения. Перспективными направлениями исследований являются: разработка и апробация комплексных моделей профилактики интернет-зависимости, учитывающих специфику различных

уровней образования; изучение взаимосвязи между особенностями цифровой образовательной среды и рисками формирования аддиктивного поведения; исследование эффективности различных коррекционных подходов; анализ факторов, способствующих формированию резильентности к интернет-аддикции. Важным представляется также изучение позитивных аспектов цифровизации, которые могут быть использованы для повышения психологической безопасности образовательной среды и профилактики зависимого поведения.

Таким образом, интернет-аддикция представляет собой серьезную угрозу психологической безопасности образовательной среды, проявляющуюся на индивидуально-личностном, межличностном и средовом уровнях. Формирование зависимого поведения обучающихся обусловлено комплексом факторов, включающих возрастные особенности, недостаточную сформированность навыков саморегуляции, размывание границ между учебной и досуговой активностью в цифровом пространстве, а также недостаточную эффективность существующих профилактических мер. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях распространения интернет-аддикции требует реализации системной работы, включающей диагностику, профилактику и коррекцию аддиктивного поведения, а также формирование цифровой культуры всех участников образовательных отношений. Создание психологически безопасной цифровой образовательной среды, базирующееся на принципах защищенности, ценностно-смысловой регуляции и личностного развития, является стратегическим направлением противодействия угрозам, связанным с интернет-зависимостью [9]. Дальнейшее развитие научных исследований в этой области, а также внедрение разработанных моделей в практику образовательных учреждений позволят минимизировать риски, связанные с интернет-аддикцией, и обеспечить условия для полноценного развития личности в эпоху цифровой трансформации образования.

Список источников

1. Егоров А. Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России. 2015. № 4(33). С. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-internet-addiktsiyah-i-podhodah-k-ih-korrektsii (дата обращения: 26.03.2026).

2. Войскунский А. Е., Митина О. В., Гусейнова А. А., Рустамова Н. Э. Диагностика зависимости от Интернета: сравнение методических средств // Медицинская психология в России : электронный научный журнал. 2015. № 4 (33). С. 11.

3. Фортова Л. К., Юдина А. М., Не Ч. К вопросу об интернет-аддикции подростков в России и Китае // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50. С. 114–122.

4. Пфетцер А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 5. С. 157–164.

5. Малыгин В. Л., Искандирова А. И., Феклисов К. А. Интернет-зависимое поведение у подростков. Факторы риска формирования, клинические проявления, профилактика // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья :

материалы I Всероссийской научно-практической конференции, 17–18 октября 2011 г. М., 2011. С. 78–85.

6. Методические рекомендации по профилактике интернет-зависимости среди детей и молодежи / Министерство просвещения Российской Федерации. М., 2024. 409 с.

7. Москаленко О. Л. Проблема интернет-аддикции в анализе российских и зарубежных исследований // Психиатрия и психофармакотерапия им. П. Б. Ганнушкина. 2024. № 5. С. 18–25.

8. Пережогин Л. О. Интернет-аддикция и коморбидные ей состояния у детей и подростков // Наркология. 2016. Т. 15, № 8. С. 68–70.

9. Погодина Е. К., Смильгин Д. А. Интернет-зависимость в подростковой среде: организация профилактической работы в школе // Выхаванне і дадатковая адукацыя. 2025. № 1. С. 15–18.

10. Киселева Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 3. С. 46–50. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-podrostkov-predraspolozhennyh-k-internet-zavisimosti (дата обращения: 26.03.2026).

УДК 37.018.1

Обзор эффективных сайтов для повышения психолого-педагогической грамотности родителей детей раннего возраста

A review of effective websites for improving the psychological and pedagogical literacy of parents of young children

Екатерина Владимировна Ващенко[1,2], Лариса Станиславовна Грода[2]
Ekaterina Vladimirovna Vashchenko, Larisa Stanislavovna Groda

[1]Томский государственный педагогический университет, Россия
[1]Tomsk State Pedagogical University, Russia
[2]Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 54»
[2]Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Kindergarten No. 54”

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, Россия
buravljova-nata-bn@rambler.ru.

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения психолого-педагогической грамотности родителей детей раннего возраста в условиях информационной перегрузки и избыточности противоречивого контента в сети Интернет. Представлен комплексный аналитический обзор Рунета, ориентированного на поддержку семьи: от государственных порталов до специализированных платформ психологических центров и авторских блогов. В работе обоснованы и применены критерии оценки качества цифровых ресурсов, включающие научность подходов, верифицированность авторства, доступность изложения для неспециалистов, интерактивность и актуальность контента. На основе проведенной экспертизы выявлены содержательные дефициты, в числе которых недостаток ресурсов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, профилактике родительского выгорания и роли отца в раннем возрасте. Практическим результатом исследования стал «Навигатор цифровых ресурсов», структурированный по ключевым запросам семей. Статья адресована педагогам дошкольных учреждений, психологам и родителям, заинтересованным в использовании верифицированных источников информации.
Ключевые слова: родители, дети раннего возраста, психолого-педагогическая грамотность, цифровые ресурсы, верификация контента, навигатор ресурсов, дошкольное образование, раннее развитие, родительское просвещение
Keywords: parents of young children, psychological and pedagogical literacy, digital resources, content verification, resource navigator, preschool education, early development, and parental education

Современное родительское воспитание невозможно представить без обращения к цифровым источникам информации. В эпоху избыточного контента, когда на запрос «развитие ребенка в два года» поисковые системы выдают множество противоречивых ответов, перед семьей встает сложная задача фильтрации данных. Особенно остро эта проблема проявляется в отношении детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет), поскольку именно в этот период закладываются основы личности:

© Ващенко Е. В., Грода Л. С., 2026

формируется базовое доверие к миру, развивается автономия, происходит активное становление речи и познавательных процессов. Любые педагогические или психологические ошибки, допущенные на этом этапе, могут иметь отсроченные негативные последствия для развития ребенка. В условиях, когда родители вынуждены совмещать заботу о ребенке с профессиональной деятельностью и ведением быта, потребность в надежных, доступных и структурированных источниках знаний становится критически важной [1]. В данной статье представлен комплексный аналитический обзор сегмента Рунета, ориентированного на психолого-педагогическую поддержку семьи, а также предлагается навигационная система по основным сайтам поддержки родителей.

Ключевым ориентиром для российских родителей по праву считается федеральный информационно-просветительский портал «Растим детей. Навигатор для современных родителей» [2]. Созданный в рамках реализации национального проекта «Образование», этот ресурс представляет собой государственный подход к систематизации знаний о воспитании. Особенностью портала является его строгая верификация: материалы проходят экспертизу Министерства просвещения РФ и Фонда новых форм развития образования. Для родителей, воспитывающих детей раннего возраста, здесь выделен отдельный раздел «Раннее детство», в котором освещаются вопросы физического развития, становления речи, формирования режима дня и возрастных кризисов. Преимуществом портала является тот факт, что, помимо статей, здесь представлены видеолекции с участием ведущих отраслевых специалистов, списки рекомендованной литературы, интерактивные тесты для самодиагностики родительских компетенций, а также регулярно проводимые вебинары. Однако, как показывает практика, формат государственного портала, при всей его научной достоверности, иногда воспринимается родителями как излишне академичный, а навигация требует привыкания, особенно у молодых мам, привыкших к более визуально насыщенным интерфейсам и клиповой подаче информации.

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения в условиях ДОУ нами было замечено, что высоким доверием у родителей пользуются ресурсы, имеющие многолетнюю историю и рекомендации профессионального сообщества. К таковым относится сайт «Дошкольник.РФ», который позиционируется как портал для семьи и разработан при участии Центра здоровьесберегающих педагогических технологий и Института социального конструирования [3]. Для родителей воспитанников группы раннего возраста ценность этого ресурса заключается в наличии четкой структуры материалов по возрастам, обширной коллекции сценариев адаптационных игр и консультаций по кризису трех лет. Важным аспектом является ориентация ресурса на практическое применение: родитель может не только прочитать теоретическую статью о развитии мелкой моторики, но и сразу же найти картотеку пальчиковых игр, адаптированных для детей второго-третьего года жизни, а также получить готовые конспекты занятий, которые легко реализовать в домашних условиях. Подобные ресурсы выполняют важную просветительскую функцию, позволяя родительской аудитории ознакомиться с первоисточниками, минуя искажения, которые часто вносят блогеры-непрофессионалы, стремящиеся к упрощению сложных педагогических концепций.

Особый сегмент составляют ресурсы, ориентированные на раннее развитие и непосредственно связанные с организацией быта и досуга. Сайт «Раннее развитие детей» представляет собой уникальный пример долгосрочного проекта, где методические материалы соседствуют с опытом реальных семей [4]. Для родителей маленьких воспитанников здесь особенно ценны разделы, посвященные сенсорному развитию и обучению через игру без принуждения. Опыт работы в группе раннего возраста показывает, что наиболее востребованными у взрослых членов семей являются ресурсы по теме «игровая деятельность дома». Именно здесь запросы родителей часто выходят за рамки стандартных педагогических рекомендаций: им нужны идеи для сенсорных коробок, рецепты безопасного пластилина, советы по организации развивающей среды в условиях ограниченного пространства квартиры, а также рекомендации по использованию природных и бросовых материалов для развивающих игр. Указанный ресурс, а также портал «Страна Мастеров» успешно закрывают эту потребность, хотя последний требует определенной адаптации, так как изначально ориентирован на более широкую аудиторию и содержит сложные для маленьких детей техники, что требует от родителей предварительной селекции материалов [5].

Нами, как непосредственными участниками образовательного процесса, была проведена экспертиза ресурсов, посвященных вопросам здоровья и безопасности, которые неразрывно связаны с психологическим комфортом. Здесь выделяется специализированная газета и сайт «Добрая Дорога Детства», которая, несмотря на кажущуюся узость тематики (безопасность дорожного движения), дает важные методики формирования безопасного поведения у детей младшей возрастной группы [6]. Родители детей раннего возраста часто не учитывают, что привычки соблюдения правил формируются уже в 2–3 года через подражание и игровые ситуации, а не через вербальные наставления. Кроме того, ресурс предлагает материалы по нравственному воспитанию, что перекликается с задачами, стоящими перед педагогами дошкольных учреждений. Дополняет этот сегмент портал «Здоровье детей», являющийся приложением к газете «Первое сентября», где публикуются статьи врачей-педиатров и детских психологов о соматическом здоровье, режиме дня и профилактике нервно-психических нарушений у детей раннего возраста [7].

Однако при всем многообразии полезных ресурсов существует ряд дефицитных зон, которые были выявлены в ходе анализа. Во-первых, это ресурсы, ориентированные на работу с особыми детьми раннего возраста. Хотя на портале «Растим детей» присутствует раздел «Особые дети», узкоспециализированных платформ, дающих пошаговые инструкции для родителей, воспитывающих детей с задержкой речевого развития, расстройствами аутистического спектра или сенсорными нарушениями, критически мало. Существующие ресурсы, такие как «Особенное детство», носят скорее характер сообщества взаимопомощи, нежели систематизированного методического навигатора [8]. Во-вторых, наблюдается дефицит ресурсов, освещающих психологическое состояние самого родителя. Большинство сайтов фокусируются на ребенке, игнорируя фактор родительского выгорания, который напрямую влияет на качество привязанности в раннем возрасте. Существующие статьи на эту тему носят либо поверхностный характер, либо перегружены клини-

ческой терминологией, что снижает их доступность для широкой аудитории. В-третьих, недостаточно представлены ресурсы, ориентированные на взаимодействие с отцами, воспитывающими детей раннего возраста: большинство контента ориентировано на материнский опыт, в то время как роль отца в период от года до трех лет является ключевой для формирования у ребенка чувства безопасности и социальной компетентности.

Разработка критериев оценки качества контента стала ключевым этапом настоящего исследования. На основе анализа научных подходов, изложенных в работах Е. В. Якушиной, а также собственного педагогического опыта, были выделены следующие критерии:

1) научность и верифицированность авторства, предполагающий наличие у авторов статей профильного педагогического или психологического образования, ссылки на научные источники (труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона);

2) доступность изложения, то есть отсутствие излишней терминологии или ее грамотная адаптация для неспециалистов, использование наглядных примеров из семейной практики;

3) интерактивность, включающая возможность задать вопрос эксперту, получить обратную связь в разумные сроки, а также наличие форумов, модерируемых специалистами;

4) актуальность контента, определяемая датой последнего обновления материалов и соответствием современным санитарно-эпидемиологическим нормам и рекомендациям Министерства здравоохранения.

Применение указанных критериев к анализируемым сайтам позволило выявить, что государственные порталы и ресурсы, созданные при участии академических институтов, безусловно, лидируют по критериям научности, но часто проигрывают по интерактивности. Авторские же блоги и форумы выигрывают в доступности и создании поддерживающего сообщества, но несут риски распространения антинаучных советов, таких как отказ от вакцинации или применение жестких методов воспитания, не соответствующих возрастным особенностям.

В условиях избыточности информации особую роль играют сайты-навигаторы и безопасные браузеры. Детский браузер «Гогуль», хоть и был создан как инструмент ограничения доступа к нежелательному контенту, представляет интерес и для родительского просвещения, поскольку его база содержит только сайты, одобренные педагогами и психологами [10]. Однако, как показала экспертиза, подобные ресурсы требуют регулярного обновления ссылок, так как многие рекомендованные ими сайты со временем утрачивают актуальность или прекращают существование. Это подчеркивает необходимость создания не просто статичного списка ссылок, а живого, постоянно обновляемого инструментария, который должен быть интегрирован в систему психолого-педагогического сопровождения семьи на уровне дошкольного учреждения.

Практическим результатом проведенного аналитического исследования стал «Навигатор цифровых ресурсов», разработанный специально для родителей воспитанников группы раннего возраста нашего дошкольного учреждения. Данный инструмент представляет собой структурированный каталог верифицированных ин-

тернет-площадок, распределенных по ключевым запросам семей: от вопросов возрастной психологии и кризиса трех лет до методик раннего речевого развития и организации домашнего досуга. В таблице представлена структура навигатора, которая позволяет родителям быстро найти ответ на конкретный запрос, минуя информационный шум, а также учитывает выявленные дефицитные зоны.

Навигатор цифровых ресурсов для родителей детей раннего возраста

Категория запроса	Название ресурса и ссылка	Ключевое содержание для родителей группы раннего возраста
Государственная поддержка и нормативная база	«Растим детей. Навигатор для современных родителей»	Раздел «Раннее детство»: адаптация к ДОУ, кризис трех лет, физическое развитие, консультации экспертов Минпросвещения, календарь развития по месяцам
Классические методики раннего развития	«Библиотека маленького гения»	Адаптированные описания систем Монтессори, Никитиных, Зайцева; практические советы по созданию развивающей среды дома, принципы свободы выбора деятельности
Практика игр и занятий	«Раннее развитие детей»	Игры для сенсорного развития, математика для малышей, поделки из подручных материалов, опыт семейного воспитания, организация тематических недель
Прикладное творчество и досуг	«Страна Мастеров»	Идеи для совместного творчества: безопасные материалы, сенсорные коробки, развитие мелкой моторики через поделки, мастерим из фетра и бумаги
Речевое развитие и чтение	«Дошколенок»	Развитие речи от одного до трех лет, пальчиковые игры, стихи и потешки для малышей, подборки книг для чтения с родителями, артикуляционная гимнастика
Безопасность и здоровье	«Добрая Дорога Детства»	Формирование безопасного поведения с раннего возраста, игры по ПДД для самых маленьких, культура взаимодействия, профилактика детского травматизма
Психологическое состояние родителя	«Я – родитель»	Профилактика родительского выгорания, техники самопомощи, консультации психологов, горячая линия поддержки семьи
Взаимодействие с ДОУ	Сайт и официальная группа ДОУ	Оперативная информация о режимных моментах, рекомендации педагогов группы, фотоотчеты о деятельности, онлайн-консультации специалистов

Таким образом, проведенный анализ сегмента Рунета, посвященного воспитанию детей раннего возраста, свидетельствует о наличии качественного контента, способного стать надежной опорой для семьи. Однако эффективность использования этого контента напрямую зависит от наличия системы навигации, позволяющей родителям отличать научно обоснованную информацию от субъективных мнений, не имеющих педагогической ценности. Роль педагога в данном процессе трансформируется: от простого транслятора знаний он переходит к функции тьютора в цифровом пространстве, помогая семье выстраивать безопасные и продуктивные маршруты получения информации. Дальнейшее развитие данной работы видится в создании интерактивных форм взаимодействия (например, родительских клубов на базе дошкольного учреждения с использованием дистанционных технологий, онлайн-гостиных с приглашенными специалистами), что позволит объединить возможности проверенных цифровых ресурсов с живым общением и профессиональной поддержкой.

Формирование психолого-педагогической грамотности родителей – это не разовое мероприятие, а непрерывный процесс, успешность которого во многом определяется качеством инструментов, предоставляемых им обществом и системой образования. Только совместные усилия педагогов, психологов и самих семей, вооруженных достоверным знанием, способны обеспечить гармоничное развитие ребенка в первые, самые важные годы его жизни.

Список источников

1. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 384 с.

2. Растим детей : федеральный информационно-просветительский портал. URL: https://растимдетей.рф/ (дата обращения: 26.03.2026).

3. Дошкольник.РФ : сайт для воспитателей, логопедов, дефектологов и родителей. URL: http://doshkolnik.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

4. Данилова Л. Раннее развитие детей : информационный портал для родителей. URL: https://www.danilova.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

5. Страна Мастеров : сайт о прикладном творчестве для детей и взрослых / гл. ред. Т. Н. Проснякова. URL: https://stranamasterov.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

6. Добрая Дорога Детства : информационный портал. URL: http://www.dddgazeta.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

7. Здоровье детей : приложение к газете «Первое сентября». URL: https://zdd.1sept.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

8. Особенное детство : портал поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ. URL: https://osobennoedetstvo.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

9. Гогуль : детский браузер / компания «Новое Поколение». URL: https://internet-i-deti.ru/ (дата обращения: 26.03.2026).

УДК 159.9:37.06

Личностный потенциал как ресурс психологической безопасности обучающихся в образовательной среде

Personal potential as a resource for the psychological safety of students in the educational environment

Екатерина Сергеевна Кузнецова
Ekaterina Sergeevna Kuznetsova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
vividy1983@yandex.ru

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
bulatova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен психологической безопасности обучающихся в образовательной среде. Анализируются современные подходы к определению психологической безопасности, рассматривается классификация видов безопасности, раскрывается структура личностной безопасности, обосновывается ключевая роль личностных черт обучающихся в формировании и поддержании психологической безопасности. В качестве интегральной основы внутренних детерминант безопасности предложена концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева. Показано, что развитый личностный потенциал позволяет обучающемуся воспринимать вызовы среды как ресурс развития, сохраняя устойчивость и целостность.

Ключевые слова: психологическая безопасность, безопасность личности, образовательная среда, обучающиеся, личностный потенциал, жизнестойкость
Keywords: psychological safety, personal safety, educational environment, students, personal potential, hardiness, self-determination

Проблема безопасности личности в образовательной среде приобретает особую актуальность в условиях современного общества, характеризующегося высокой степенью неопределенности, информационной перегрузкой и трансформацией традиционных социальных институтов. Образование как институт профессиональной социализации предъявляет к личности обучающегося требования не только академического, но и психологического характера: способность к саморегуляции, толерантность к неопределенности, готовность к самостоятельному выбору и ответственности за собственное развитие [1].

Как справедливо отмечает И. А. Баева, «безопасность личности является важнейшим условием полноценного развития человека» [2]. Однако традиционные подходы к обеспечению психологической безопасности в образовании долгое время ориентировались преимущественно на создание внешних, средовых условий защиты,

© Кузнецова Е. С., 2026

оставляя в тени вопрос о внутренних ресурсах личности, позволяющих обучающемуся самостоятельно сохранять устойчивость и целостность перед лицом вызовов. Современные исследования демонстрируют, что даже при объективно благоприятных условиях образовательной среды обучающиеся могут испытывать выраженное чувство небезопасности [3]. Это указывает на значимость индивидуально-психологических факторов, определяющих восприятие и интерпретацию среды.

В психологической науке безопасность рассматривается как состояние защищённости личности, обеспечивающее сохранение её целостности и возможность развития. В гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс) безопасность интерпретируется как базовое условие личностного роста, при этом особый акцент делается на субъективном переживании защищённости, а не только на объективных характеристиках среды. По мнению Э. Фромма, оппозиция «опасность – безопасность» связана с необходимостью подлинного бытия в мире; активное изучение мира и других людей позволяет уменьшить опасность [4]. Основоположником отечественной научной школы психологии безопасности в образовании является И. А. Баева. В рамках разработанной ею концепции выделяются две взаимосвязанные категории: психологическая безопасность образовательной среды и психологическая безопасность личности. Первая понимается как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия, удовлетворяющее потребность в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды» [1]. Вторая определяется как «психическое состояние, позволяющее сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, обеспечивающее сопротивляемость деструктивным внешним и внутренним воздействиям, отражающееся в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [1].

Б. А. Еремеев определяет психологическую безопасность как «осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие» [3]. Данное определение акцентирует активную позицию субъекта, его способность к рефлексии и осознанному отношению к жизненным обстоятельствам. Многомерность феномена позволяет выделить различные основания для классификации. По уровню рассмотрения различают макросоциальный (национальная безопасность), мезосоциальный (безопасность локальной среды) и микросоциальный (безопасность личности) уровни. По сфере проявления выделяют психологическую безопасность в образовании, информационно-психологическую, профессиональную безопасность и безопасность в экстремальных ситуациях.

На основе субъектного подхода Г. В. Валеевой и З. И. Тюмасевой выделяются четыре варианта соотношения субъективного и объективного: истинная безопасность, субъективная опасность, объективная опасность, иллюзия безопасности [5]. Эта типология демонстрирует, что субъективное ощущение безопасности может не совпадать с объективным положением дел, что требует особого внимания к диагностике и психологическому сопровождению. Структура личностной безопасности включает когнитивный (понимание угроз, знание способов защиты), аффективный (эмоциональная устойчивость), регулятивный (саморегуляция, контроль поведе-

ния) и ценностно-смысловой (наличие осмысленных целей, внутренний локус контроля) компоненты. В концепции Н. Е. Харламенковой и соавторов психологическая безопасность личности существует на двух уровнях: имплицитном (неявные, часто неосознаваемые представления) и эксплицитном (осознаваемые, вербализуемые представления). Структура безопасности включает три компонента: позитивное окружение, опытность/информированность, внутренний комфорт [6].

Проведённый анализ классификаций и структурных компонентов приводит к выводу: независимо от уровня и контекста, ключевым звеном безопасности оказывается сам человек – его способность распознавать угрозы, интерпретировать их значение и выбирать адекватные способы реагирования. Типология «субъективная опасность – иллюзия безопасности» демонстрирует, что один и тот же внешний контекст может восприниматься разными обучающимися как угрожающий или безопасный. Эта вариативность указывает на существование значимых внутренних детерминант, выступающих фильтром, преломляющим воздействие внешних условий.

К числу личностных характеристик, оказывающих наиболее существенное влияние на психологическую безопасность обучающегося, относятся: жизнестойкость (система убеждений, включающая вовлечённость, контроль и принятие риска) [7]; саморегуляция (способность осознанно управлять активностью) [8]; толерантность к неопределенности (способность воспринимать новые, противоречивые ситуации как нормальные) [9]; самоэффективность (уверенность в собственной компетенции, своей способности организовать необходимые действия для достижения целей) [10]; осмысленность жизни (наличие устойчивых жизненных целей) [11]. Эти черты не являются изолированными; они образуют взаимосвязанную систему, которую можно обозначить как личностный потенциал. Теоретической рамкой для понимания внутренних детерминант психологической безопасности выступает концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева. Личностный потенциал определяется как «интегральная характеристика индивидуально-психологических способностей личности, отражающая меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счёте – меру преодоления личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [11]. Д. А. Леонтьев подчёркивает, что личность – это не гомеостатическая система, стремящаяся к покою, а структура, которая удерживает себя и направляет собственное развитие в изменяющихся условиях. Следовательно, и безопасность не может быть сведена к гомеостазу – отсутствию угроз. Подлинная психологическая безопасность развивающейся личности – это «динамическое равновесие», состояние, при котором неопределённость и вызовы среды не запускают защитные механизмы, блокирующие развитие, а интегрируются в деятельность [11]. В структуре личностного потенциала выделяются компоненты, непосредственно связанные с обеспечением психологической безопасности обучающихся. Потенциал выбора – способность осуществлять осознанный, ответственный выбор в ситуациях неопределённости; он позволяет воспринимать угрозы не как фатум, а как задачи, требующие решения. Самоопределение – процесс и результат осознанного выбора личностью собственной позиции, целей и средств саморазвития; оно создаёт ценностно-смысловой каркас, позволяющий

сохранять устойчивость даже при размытости ближайших ориентиров. Жизнестойкость – система убеждений, обеспечивающая ресурс совладания с вызовами; вовлечённость снижает страх перед новизной, контроль формирует чувство «я могу на это повлиять», принятие риска превращает безопасность из «брони» в «крылья» [7, 11]. Эти компоненты взаимосвязаны и в совокупности создают тот ресурс, который позволяет личности осознавать угрозы и возможности, выбирать адекватные стратегии совладания и сохранять устойчивость в процессе действий.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что психологическая безопасность обучающегося в образовательной среде детерминируется не только внешними средовыми факторами, но и внутренними ресурсами личности, интегральным выражением которых выступает личностный потенциал. Развитый личностный потенциал даёт возможность воспринимать вызовы образовательной среды как ресурс развития, сохраняя при этом устойчивость, целостность и способность к самореализации. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной модели, разработкой диагностического инструментария для оценки личностного потенциала обучающихся и созданием программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие потенциала выбора, самоопределения и жизнестойкости.

Список источников

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : Союз, 2002. 271 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 3. С. 5–19.
3. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : материалы Первого Международного форума. СПб. : Книжный Дом, 2006. С. 101–103.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : АСТ, 2019. 288 с.
5. Тюмасева З. И., Валеева Г. В., Орехова И. Л., Романова Е. А. Критерии и показатели психолого-оздоровительной оценки безопасности и здоровьесбережения образовательной среды в системе «вуз – школа» // Фундаментальные исследования. 2015. № 8-1. С. 158–167.
6. Харламенкова Н. Е., Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В. и др. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции. М. : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.
7. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2. P. 265–274.
8. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.
9. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределённости // Большая российская энциклопедия : научно-образовательный портал URL : https://bigenc.ru/c/tolerantnost-k-neopredelionnosti-a67ee0/?v=8020440 (дата публикации: 29.05.2023, дата обновления: 03.08.2023).
10. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13. № 2. P. 130–136.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. 3-е изд. стер. М. : Смысл, 2024. 680 с.

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9.07

Исследование профессиональной идентичности студентов педагогов-психологов

Research of professional identity of students of educational psychologists

Елена Ивановна Черных, Марина Станиславовна Садиева,
Кристина Владимировна Ефремчева
Elena Ivanovna Chernykh, Marina Stanyslavovna Sadieva, Kristina Efremcheva Vladimirovna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. В статье представлены особенности профессиональной идентичности студентов педагогов-психологов, рассмотренные через призму концепции воспроизводства профессионального сообщества. Анализируется эмоциональное отношение, активная/пассивная позиция и мотивация профессионального обучения, обусловливающие формирование профессиональной идентичности студентов. Выявленные мотивационные и личностные детерминанты интерпретируются в контексте психологических механизмов интеграции разноуровневых деятельностей. Обсуждается роль студента как потенциального носителя позиции «интегратора» в системе воспроизводства человеческого капитала. В исследовании приняли участие первокурсники Томского государственного педагогического университета. Методики: опросник профессиональной идентичности студентов-психологов (У. С. Родыгина); определение мотивации профессионального обучения (В. Г. Каташев); мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир); контент-анализ. Выявленные мотивационные и личностные детерминанты являются значимыми и требуют внимания в период обучения в вузе.
Ключевые слова: студенты педагоги-психологи, профессиональная идентичность, профессиональная идентификация, воспроизводство профессиональной деятельности, деятельностный потенциал, позиция интегратора, психологические разрывы
Keywords: psychology students, professional identity, professional identification, reproduction of professional activity, activity potential, position of an integrator, psychological gaps

В условиях увеличения потребности в квалифицированных кадрах высшим учебным заведениям важно не только передавать знания и оттачивать навыки, но и осуществлять целенаправленную деятельность по формированию у студентов профессиональной идентичности, которая выступает эмпирическим референтом «деятельностного потенциала» – способности субъекта удерживать и развивать сложные формы деятельности при смене поколений.

Профессиональная идентичность студентов влияет на их представление о будущей профессии, эмоциональное отношение и желание освоить данную профессию. Она помогает формированию профессиональной приверженности – осознан-

© Черных Е. И., Садиева М. С., Ефремчева К. В., 2026

ному и стабильному решению посвятить свою жизнь выбранной профессии и быть в ней максимально эффективным [1]. В контексте задач воспроизводства профессионального сообщества профессиональная идентичность приобретает дополнительное измерение: она становится условием связности между требованиями профессии, образовательной средой и индивидуальными траекториями.

Сформированная профессиональная идентичность может помочь студентам своевременно определить свой карьерный путь, максимально эффективно использовать предоставляемые образовательным учреждением возможности и достичь профессиональных успехов. Последствием неразрешенных сложностей при становлении профессиональной идентичности является снижение учебной и профессиональной мотивации [2], а также риск возникновения «ценностно-смыслового разрыва» между образовательной траекторией и реальными потребностями профессиональной среды.

Выделяют несколько подходов к определению термина «профессиональная идентичность»: как к результату профессионального развития; как субъектному основанию, связанному с профессиональным выбором; как построению профессионального будущего [3].

Также понятие профессиональной идентичности тесно переплетается с профессиональной идентификацией.

Профессиональная идентификация студентов представляет собой механизм, обусловленный профессионально ориентированной социализацией студента в процессе его профессионального обучения и воспитания в особой, соответствующей профессии среде и профессиональной практики, результатом которой является профессиональная идентичность.

Е. А. Володарская рассматривает профессиональную идентификацию как процесс формирования профессиональной идентичности. Можно также сказать, что идентичность – это состояние и структура идентифицированности, а идентификация – процесс ее формирования [4].

Согласно мнению В. И. Слободчикова и Н. А. Исаева, благодаря процессу профессиональной идентификации человек через образование получает культурные коды о том, каким образом ему необходимо взаимодействовать с миром, в результате чего он способен сформировать свои жизненные смыслы и ориентиры [5].

Обучаясь в вузе, студент формирует свою профессиональную идентичность следующим образом: он познает себя через получение теоретической информации, узнает требования к представителям выбранной профессии, оценивает себя на соответствие данным требованиям, получает обратную связь от преподавателей относительно своих знаний и навыков, раскрывает свой потенциал через профессиональные активности, в том числе в стенах учебного заведения. На основании этого у студента формируется самовосприятие личности и ее восприятие окружающими, складывается образ себя как будущего профессионала, строятся стратегии профессионального развития и реализации [6].

В. И. Воробьева выделила три группы факторов, оказывающих влияние на профессиональную социализацию: индивидуально-личностные, образовательные, социально-профессиональные [5].

Ю. Н. Гут с соавторами отмечают, что в основе профессиональной идентичности лежит комплексный личностный механизм, складывающийся из совокупности профессиональных конструктов: самоопределения, пригодности, профессионально важных качеств, готовности, разработки профессионального жизненного плана [7].

Профессиональная идентичность студентов-психологов формируется в течение всего периода обучения в вузе, и, как показано в исследовании У. С. Родыгиной, динамика ее роста имеет переломный момент. Самые низкие параметры профессиональной идентичности характерны студентам первого курса, последующее обучение сопровождается их возрастанием, после чего наблюдается постоянное снижение к выпуску [8].

Многие студенты педагоги-психологи, заканчивая высшее учебное заведение, не идут работать по профессии, их ожидания от профессионального обучения будущей профессии и реальность нередко не совпадают. Часто фраза «школьный психолог» используется в высказываниях в негативном аспекте. Данные обстоятельства способствуют образованию дефицита кадров педагогов-психологов в образовательных учреждениях.

В психологии труда данный феномен может быть интерпретирован как проявление «деятельностно-позиционного разрыва»: традиционная позиция «транслятора знаний» не обеспечивает связности между требованиями профессии и индивидуальными траекториями выпускников. Требуется трансформация позиции в «интегратора», способного переводить профессиональные задачи в образовательные форматы и проектировать социальные лифты [9].

По нашему мнению, выявление особенностей профессиональной идентичности первокурсников позволит корректировать процесс идентификации, рассматривая его не как изолированный психологический процесс, а как элемент воспроизводства профессионального сообщества.

Для реализации поставленных целей были использованы следующие методики:

1. Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов (У. С. Родыгина);
2. Методика на определение мотивации профессионального обучения (В. Г. Каташев);
3. «Методика мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана).
4. Контент-анализ ответов на вопросы: «В чем состоит моя индивидуальность?», «Какой Я через 5 лет?».

В исследовании приняло участие 38 студентов первого курса бакалавриата Томского государственного педагогического университета факультета психологии и специального образования в возрасте от 17 до 39 лет. Опрос обучающихся проводили в октябре 2025 г. и феврале 2026 г. (табл. 1).

Диагностика профессиональной идентичности обучающихся студентов педагогов-психологов показала, что 89 % первокурсников имеют положительное эмоциональное отношение к получаемой профессии. Эмоции удовлетворенности потребностей в профессии выражены в разной степени, 26 % респондентов демонстрируют высокий уровень и 34 % – средний уровень положительного отношения

к учебному процессу и получению профессиональных знаний в области психологии. В целом эмоциональное отношение студентов ФПСО соответствует нормативным значениям опросника профессиональной идентичности педагогов-психологов У. С. Родыгиной [8]. Обучающиеся с радостью думают о своем профессиональном будущем, где они в качестве психолога оказывают помощь другим людям (табл. 2).

Таблица 1

Показатели профессиональной идентичности студентов педагогов-психологов по методике У. С. Родыгиной

Шкала	Нормативное значение	Среднее значение	Уровень положительных эмоций, %			Отрицательные эмоции, %
			низкий	средний	высокий	
Эмоциональное отношение	6,48	6,5	29	34	26	11
Осознанная активность	7,61	6,4	Уровень активного отношения, %			Пассивное отношение, %
			низкий	средний	высокий	
			29	45	18	8

Таблица 2

Распределение студентов первокурсников по типам профессиональной идентичности (опросник профессиональной идентичности студентов-психологов У. С. Родыгиной)

Шкала «осознанной активности»	Шкала «эмоционального отношения»		
	отрицательное	нет преобладания	положительное
Низкий	тип 1 (3 %)	тип 2 (3 %)	тип 3 (3 %)
Средний	тип 4 (5 %)	тип 5 (8 %)	тип 6 (13 %)
Высокий	тип 7 (3 %)	тип 8 (8 %)	тип 9 (55 %)

Показатели осознанной активности по отношению к приобретаемой профессии оказались менее однородными и ниже нормативных параметров методики. У 92 % студентов педагогов-психологов выражена активная позиция по отношению к приобретаемой профессии, однако только 18 % из них проявляют активность на высоком уровне. Большая часть (45 %) опрошенных характеризуются средним уровнем осознанности получения образования в области психологии.

С точки зрения концепции воспроизводства профессиональной деятельности, данный результат может свидетельствовать о наличии «когнитивного разрыва»: студенты положительно оценивают профессию эмоционально, но не до конца осознают её связь с реальными профессиональными задачами. Это создает риск «лифта в никуда», когда выпускник не видит траектории применения своих компетенций.

В зависимости от выраженности и соотношения показателей эмоционального отношения к профессии и осознанной активности по результатам диагностики были определены типы профессиональной идентичности у обучающихся ФПСО ТГПУ.

Все типы, сопровождающиеся отрицательными эмоциями относительно профессии (1, 4, 7), а также типы с пассивной позицией (2, 3) выявлены у незначитель-

ной доли обучающихся от 3 до 5 %. Такие студенты не ощущают себя представителем выбранной профессии, не желают связывать с ней свою жизнь и не видят в ней личностного смысла. Они не имеют стремления к профессиональному росту, освоению образовательной программы. У них могут возникать сомнения в правильности выбора профессии или желание сменить сферу профессиональной деятельности, считая ее бесперспективной. Также отрицательные эмоции обучающихся могут быть связаны с несовпадением ожиданий и реальности или ощущением, что их способности, навыки, умения не находят должного применения. Обучающиеся могут критически оценивать учебный процесс, а также искать альтернативные пути своего профессионального развития.

Средневыраженная активная позиция и индифферентные эмоции относительно профессии (тип 5, 6, 8), характеризуют от 8 до 15 % обучающихся первокурсников ФПСО. Такие студенты проявляют умеренную активность в учебной и профессиональной деятельности: стараются выполнять учебные задания, интересуются отдельными аспектами профессии, способны планировать свои действия и брать на себя ответственность, однако их вовлеченность носит ситуативный характер. Профессия не вызывает у них яркого интереса, но и не отталкивает. Обучающиеся переживают обучение как необходимый этап, рационально подходят к процессу обучения, ориентированы на результат, при этом сама профессия воспринимается ими нейтрально, без выраженного эмоционального отклика или чувства принадлежности к профессиональному сообществу. Возможно, присутствует неуверенность в своем профессиональном выборе и поиск личного смысла в учебной деятельности. Обучающиеся с таким типом профессиональной идентичности находятся на этапе становления.

У 55 % студентов (тип 9) – активная позиция, сопровождающаяся положительными эмоциями относительно профессии. Обучающиеся с данным типом идентичности характеризуется высокой степенью вовлеченности в учебно-профессиональную деятельность и ориентированы на развитие своих профессиональных компетенций, навыков и знаний. Они проявляют инициативность, ответственность, имеют чувство удовлетворения своим профессиональным выбором. Такие обучающиеся склонны воспринимать профессиональные трудности как неотъемлемую часть профессионального роста, способны конструктивно воспринимать обратную связь в отношении своей учебной и профессиональной деятельности. Сочетание активной позиции и позитивного эмоционального отношения к профессии указывает на формирование зрелой, устойчивой профессиональной идентичности, а также на высокий потенциал к успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности.

С позиции исследования тип 9 может рассматриваться как предпосылка для формирования позиции «интегратора»: студенты с высокой осознанной активностью и позитивным эмоциональным отношением потенциально способны к «перепозиционированию» – трансформации из «транслятора» в «интегратора», владеющего инструментами проектирования социальных лифтов и связывающего личные смыслы с профессиональными задачами.

Проведенный корреляционный анализ параметров профессиональной идентичности показал статистически значимую связь между позицией активного/пас-

сивного отношения студента к приобретаемой профессии и его эмоциями удовлетворенности/неудовлетворенности (r_s = 0,394, n = 38, p < 0,05).

Анализируя результаты диагностики студентов ФПСО ТГПУ по методике В. Г. Каташева, можно говорить о преобладании среднего уровня мотивации профессионального обучения. 66 % студентов педагогов-психологов положительно относятся к учебе, но воспринимают ее прежде всего как обязанность, а не как осознанную ценность. Активность студентов проявляется преимущественно при возникновении интереса к личности преподавателя, форме подачи материала, конкретной тематике, которую они считают практически полезной и применимой. Они не всегда понимают, как конкретная дисциплина, тема связаны с их будущей или текущей практической профессиональной деятельностью. Интерес к учебе у студентов поддерживается возможностью получения диплома о высшем психологическом образовании (табл. 3).

Таблица 3

Уровень мотивации профессионального обучения первокурсников ФПСО ТГПУ по методике В. Г. Каташева

Параметр	Низкий уровень	Средний уровень	Нормальный уровень	Высокий уровень
Среднее	–	40,1 ± 6,4	37,6 ± 5,9	36,15 ± 9,4
Количество	–	66 %	18 %	16 %

Нормальный и высокий уровень мотивации профессионального обучения имеют, соответственно, 18 % и 16 % обучающихся ФПСО ТГПУ.

В том числе стоит сказать, что преобладание «обязанностной» мотивации (средний уровень по Каташеву) может свидетельствовать о недостаточной «смысловой связности» между учебной деятельностью и профессиональными целями. Механизм «смыслового замыкания» предполагает создание условий, при которых профессиональные задачи обретают личностный смысл для студента. Без запуска этого механизма даже высокий уровень предметных знаний не гарантирует формирования деятельностного потенциала для работы в профессии.

Особенности мотивации к профессиональной деятельности студентов оценивались методикой К. Замфир в модификации А. Реана (табл. 4, 5).

Таблица 4

Показатели мотивации профессиональной деятельности студентов ФПСО ТГПУ по методике К. Замфир в модификации А. Реана

Параметр	Внутренняя мотивация (ВМ)	Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)
Среднее	4,13 ± 0,9	3,5 ± 1	3,0 ±2,0
Количество	87 %	8 %	5 %

Согласно результатам диагностики, представленным в таблице 4, у студентов первого курса бакалавриата наиболее выражена внутренняя мотивация, что проявляется у 87 % обучающихся, за ней следует внешняя положительная мотивация, самое низкое значение имеет внешняя отрицательная мотивация.

Таблица 5

Мотивационные комплексы профессиональной деятельности студентов ФПСО ТГПУ по методике К. Замфир в модификации А. Реана

Мотивационные комплексы	Количество, %
ВМ > ВПМ > ВОМ	60,5
ВМ = ВОМ > ВПМ	8
ВОМ > ВПМ > ВМ	5
ВОМ > ВМ > ВПМ	3
ВМ = ВПМ > ВОМ	10,5
ВН = ВПМ = ВОМ	5
ВПМ > ВОМ > ВМ	5
ВПМ > ВОМ = ВМ	3

Анализ соотношения видов мотивации обучающихся позволяет выделить мотивационные комплексы студентов-психологов ФПСО.

Мотивационный комплекс, в котором преобладает внутренняя мотивация, за ней следует внешняя положительная мотивация, и наименьшее влияние оказывает внешняя отрицательная мотивация имеют 23 обучающихся (60,5 %). Данный мотивационный комплекс является наиболее благоприятным для учебного и профессионального развития, так как мотивация в меньшей степени зависит от внешних факторов.

С точки зрения модели воспроизводства профессиональной деятельности, доминирование внутренней мотивации (ВМ > ВПМ > ВОМ) создает благоприятную основу для запуска механизма «перепозиционирования»: студенты, ориентированные на внутренние ценности профессии, потенциально более восприимчивы к трансформации позиции из «транслятора» в «интегратора». Однако для реализации этого потенциала необходимы организационно-психологические условия: проектные сессии, программы развития, обеспечивающие «совместную схематизацию» профессиональных задач и образовательных задач.

Для определения личного отношения студентов к процессу овладения профессией был проведен письменный опрос без ограничения по времени в открытой форме. Ответы на вопросы: «В чем состоит моя индивидуальность?» и «Я через 5 лет» обрабатывали с помощью контент-анализа. Всего было получено 232 выражения, характеризующего значимые индивидуальные особенности обучающихся, и 161 высказывание, определяющее видение себя после окончания обучения.

Свою индивидуальность студенты определяли через особенности характера (32 %), способности (20 %), внешность (6 %) и только в 1,3 % обозначали связь с профессией педагога-психолога или статусом студента. Один среди всех респондентов затруднился в формулировке индивидуальности, рассуждая о данной категории как таковой.

Обобщенный портрет студента первокурсника ФПСО включает ответственность, творческий подход, эмпатию, альтруизм, трудолюбие. Для респондентов важно понимать и чувствовать людей, они выражают желание помогать другим, увлекаются музыкой, театром, пишут стихи, создают сюжеты для D&D, рисуют.

В большинстве случаев (91 %) студенты характеризуют себя положительно, описание себя складывается из: 62 % – базового характера, 18 % – выражений превосходной степени, с целью подчеркнуть уникальные качества, и в 11 % характеристик используется сравнительная степень, подчеркивающая усиленные качества личности.

Мы также рассмотрели связь качеств личности с мотивационно-потребностной сферой. Опираясь на классификацию эмоций Б. И. Додонова [10], были выделены описательные характеристики личностной идентичности, отражающие альтруистические, коммуникативные, праксические, глорические, романтические, эстетические, гностические, гедонестические и акизитивные потребности (табл. 6).

Таблица 6

Данные контент-анализа ответов студентов на вопрос «В чем состоит моя индивидуальность?»

Категории анализа выражений	Примеры выражений	% распределения
Альтруистические	«я альтруистический человек»; «умею поддерживать в любой ситуации и искать позитивные моменты»; «не могу пройти мимо человека, который нуждается в помощи»	11,6
Коммуникативные	«нравится общаться с людьми новыми, разными и находить в них особенности»; «могу найти общий язык со всеми»; «умею слушать и слышать»	16,4
Праксические	«если я ставлю цель, то пока не достигну – не успокоюсь»; «умею быстро принимать решения в экстренных ситуациях»; «в силах трезво оценивать ситуации и принимать решения»	15,5
Романтические	«люблю длительные пешие походы в горы и активный отдых на природе»; «очень люблю необычные вещи»	3,9
Глорические	«всегда и во всем была первой»; «я не похожа на других»; «понимаю людей лучше других»	3,9
Эстетические	«увлечение театром, балетом, музыкой 60-х»; «умею писать картины, занимаюсь музыкой и хочу создать собственную группу и писать свои песни»	14,2
Гностические	«нравится узнавать и принимать себя»; «любовь к рассуждениям»; «люблю анализировать, структурировать»	7,8
Гедонистические	«построить себе достойную и спокойную жизнь без потрясений»; «не попадать в авантюры и приключения»; «мне всегда нужно быть дома, чтобы разгрузить свои эмоции»	5,1
Акизитивные	«у меня 50 книг»; «люблю коллекционировать новых кукол»	0,9

Альтруистические высказывания, связанные с осознанной потребностью помогать другим людям, решать их проблемы, желание заботится, прислушиваться к тем, кто нуждается в помощи, составляют 11,6 % ответов. Коммуникативные характеристики выражают потребность в общении и доминируют в описаниях (16,5 %). К практическим утверждениям относятся качества, возникающие в деятельности, в процессе планирования и достижения результата, они занимают вто-

рую позицию по частоте встречаемости. Романтические – определяются стремлением к необычному, неизведанному (3,9 %). Гностические выражения объединяют интерес к познанию (7,8 %). Описания, связанные с потребностью в комфорте, удовольствии, относятся к гедонистическим, составляют незначительную долю – 5,1 %. Эстетические – проявляются в любви к искусству, природе, всему прекрасному, в желании творческого преобразования, выражены в достаточно высокой степени – 14,2 %. Акизитивные устремления, определяемые желанием обладания, коллекционирования, накопления, представлены в 0,9 % описаний индивидуальности студентов – будущих психологов. В таблице 6 приведены примеры каждой группы высказываний и их распределение в сумме всех ответов студентов.

Данные контент-анализа ответов студентов на вопрос: «Какой Я через 5 лет?» во многом согласуются с результатами проведенных опросов профессиональной идентичности (табл. 7).

Таблица 7

Данные контент-анализа ответов студентов на вопрос «Какой Я через 5 лет?»

Категории анализа выражений	% распределения
Окончание вуза	6,2
Получение диплома	3,7
Работа по полученной профессии	15,5
Продолжение обучения на курсах повышения квалификации	2,4
Поступление в магистратуру	2,4
Личные цели	46,6
Описание состояния	16,0
Достижение целей, приобретение компетенций	7,4

Результаты исследования показали, что 25 первокурсников (66 %) связывают свое будущее с работой педагога-психолога в образовательной организации. 24 % из них делают акцент на оказание психологической помощи людям, детям, семьям. Двое обучающихся (5 %) не видят себя в будущем, что вызывает тревогу. Почти половина высказанных утверждений (46,6 %) связана с постановкой личных жизненных целей (семья, ребенок, обустройство дома, путешествия, отдых, приобретение недвижимости, домашние животные и др.) Это указывает на то, что студенты – психологи первого курса бакалавриата ФПСО в большинстве своем не строят четких профессиональных планов на период после окончания университета, не планируют получать дополнительные знания вне стен университета и не интересуются такими возможностями. Можно предположить, что такие подобные результаты диагностики связаны с тем, что студенты-психологи еще не адаптировались к учебному процессу.

С позиции воспроизводства: доминирование «личных целей» (46,6 %) при относительно низком проценте «работы по профессии» (15,5 %) может свидетельствовать о наличии «ценностно-смыслового разрыва» между индивидуальными жизненными проектами и профессиональными траекториями. Механизм «смысло-

вого замыкания» предполагает создание условий, при которых профессиональные вызовы обретают личностный смысл для студента, становясь основанием для выбора карьерной траектории. Без этого механизма даже высокая внутренняя мотивация не гарантирует включения выпускника в воспроизводственный контур профессионального сообщества.

Таким образом, всестороннее изучение профессиональной идентичности студентов-психологов может способствовать решению вопросов повышения интереса к профессии педагога-психолога путем преобразования слабых мест текущей организации образовательного процесса, повышения эффективности подготовки педагогов-психологов, коррекции профессиональной идентичности.

В контексте концепции воспроизводства профессиональной деятельности полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Профессиональная идентичность студентов-психологов может рассматриваться как эмпирический референт «деятельностного потенциала» – способности субъекта воспроизводить сложные формы деятельности. Высокий уровень внутренней мотивации (87 %) и позитивное эмоциональное отношение (89 %) создают благоприятную основу для формирования этого потенциала.

2. Низкие показатели осознанной активности (только 18 % на высоком уровне) и доминирование «личных целей» в профессиональных перспективах (46,6 %) могут свидетельствовать о наличии «когнитивного» и «ценностно-смыслового» разрывов между образовательной траекторией и профессиональными требованиями.

3. Для преодоления указанных разрывов и обеспечения связности между уровнями профессионального сообщества необходимо целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение, запускающее три универсальных механизма интеграции: совместную схематизацию, перепозиционирование, смысловое замыкание.

4. Роль педагога-психолога в системе воспроизводства профессиональной деятельности трансформируется от позиции «транслятора знаний» к позиции «интегратора», способного переводить профессиональные задачи в образовательные форматы и проектировать социальные лифты для новых поколений.

Список источников

1. Калашников А. И., Минюрова С. А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 5–13.

2. Ермакова О. М. Особенности становления профессиональной идентичности студентов-психологов // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2010. № 1 (27). С. 104–110.

3. Долганов Д. Н., Володина К. А., Васильева И. В. Профессиональная идентификация будущих психологов на разных уровнях подготовки в вузе // Вопросы психологии. 2024. Т. 70, № 3. С. 26–39.

4. Ефремчева К. В. Профессиональная идентификация студентов-психологов : материалы XXVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 2025. Т. 3. С. 170–175.

5. Жукова Н. В. Профессиональная идентификация и личная культура в профессиональном становлении специалиста // Системная интеграция в здравоохранении. 2017. № 5 (35). С. 85–89.

6. Миронова С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия // Образование и наука. 2008. № 4. С. 81–90.

7. Гут Ю. Н., Кабардов М. К., Жамбеева З. З., Кошелева Ю. П., Груша А. В. Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–84.

8. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование.2007. № 12 (4). С. 39–51.

9. Садиева М. С., Иксанова Н. Г., Дроздецкая И. А. Подготовка педагогических кадров для региона: практики интеграции // Primo Aspectu. 2025. № 2 (62). С. 61–66.

10. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.,1978. 153 с.

УДК 159.9:378

Социально-психологические условия формирования готовности будущего психолога к профессиональной деятельности

Socio-psychological conditions for the formation of readiness of a future psychologist for professional activity

Марина Анатольевна Мисик
Marina Anatolievna Misik

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск, Россия
Siberian State Medical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
ums@tspu.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в контексте социально-психологических условий образовательной среды вуза. Предлагается авторская структура готовности, включающая когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-личностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Обосновывается ключевая роль социально-психологических условий образовательной среды: референтная и поддерживающая учебная группа, супервизия и наставничество, практико-ориентированное обучение, рефлексивные практики и безопасная психологическая атмосфера. Особое внимание уделяется гуманистическим установкам (эмпатия, конгруэнтность, безоценочное принятие), которые в структуре психологической готовности выступают как метакомпетенции, пронизывающие и интегрирующие все остальные компоненты.
Ключевые слова: психологическая готовность, студенты-психологи, профессиональная подготовка, социально-психологические условия, эмпатия, конгруэнтность, рефлексия, супервизия, метакомпетенции
Keywords: psychological readiness, psychology students, professional training, socio-psychological conditions, empathy, congruence, reflection, supervision, metacompetencies

Современное общество предъявляет повышенные требования к качеству психологической помощи, что актуализирует проблему подготовки компетентных специалистов-психологов. В этих условиях высшая школа должна обеспечивать не только передачу теоретических знаний, но и формирование у студентов целостной психологической готовности к профессиональной деятельности. Особую значимость данный тезис приобретает в педагогических университетах, где подготовка психологов часто осуществляется в контексте будущей работы в образовательной и социальной сферах.

Феномен психологической готовности к деятельности достаточно широко изучался в отечественной психологии [1, 2]. Однако применительно к профессии пси-

© Мисик М. А., 2026

холога это понятие требует уточнения с учётом специфики помогающих практик. Психолог работает не с объектами, а с субъектами, с их внутренним миром, переживаниями, смыслами. Поэтому ключевыми элементами его готовности выступают не только знания и навыки, но и личностные установки, способность к эмпатии, конгруэнтности, принятию, развитая рефлексия. Методологической основой исследования выступают системный, деятельностный и гуманистический подходы, в рамках которых готовность понимается как интегративное личностное образование, формирующееся в деятельности и требующее активной субъектной позиции студента [3, 4].

В данной статье психологическая готовность рассматривается как интегративное системное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-личностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты [2].

Когнитивный компонент включает систему знаний о психологии как науке и практике, понимание этических норм, принципов работы, методов и техник. Однако когнитивная готовность не сводится к сумме знаний; важна их системность, осмысленность, способность применять в нестандартных ситуациях.

Мотивационно-ценностный компонент отражает профессиональную направленность личности. Сюда входят осознанный выбор профессии, внутренняя мотивация к деятельности, гуманистическое отношение к человеку как к высшей ценности. Исследования Н. В. Киселевой показывают, что у студентов-психологов на разных курсах мотивационный профиль меняется: к старшим курсам усиливается внутренняя мотивация и формируются более зрелые представления о профессиональном будущем [5]. Аналогичные данные о преобладании внутренней мотивации у старшекурсников получены также в исследовании Е. А. Сафроновой и У. Б. Михеевой [6].

Эмоционально-личностный компонент предполагает эмоциональную устойчивость, стрессоустойчивость, способность сохранять работоспособность в ситуациях высокой эмоциональной нагрузки. Для психолога это также означает умение справляться с собственными эмоциональными реакциями, не идентифицироваться с переживаниями клиента, сохранять профессиональную позицию.

Операционально-деятельностный компонент объединяет практические умения и навыки: диагностические, консультативные, коммуникативные, навыки активного слушания, постановки вопросов, способности дать обратную связь. Формирование этого компонента невозможно без активных форм обучения, моделирования профессиональных ситуаций.

Рефлексивно-оценочный компонент является интегрирующим, обеспечивающим осознание и саморегуляцию профессионального поведения. Рефлексивная готовность выступает предиктором успешности в помогающих профессиях, позволяя специалисту анализировать свои действия, выявлять ошибки, корректировать стратегии. Данный компонент включает адекватную самооценку профессиональных компетенций, способность к самоанализу, готовность к супервизии и профессиональному развитию.

Особого внимания заслуживает роль гуманистических установок в структуре психологической готовности. Концепция метакомпетенций в современной психологии рассматривается как надструктурный компонент системы умений личности,

обеспечивающий её способность к адаптации, ориентации и саморегуляции. Применительно к профессиональной подготовке психолога особый интерес представляет идея о том, что метакомпетенции выступают личностным ресурсом, расширяющим возможности специалиста в нестандартных и сложных профессиональных ситуациях. В структуре психологической готовности будущего психолога роль таких метакомпетенций выполняют гуманистические установки – эмпатия, конгруэнтность и безоценочное принятие. Согласно концепции Карла Роджерса, именно эти три установки являются необходимыми и достаточными условиями терапевтического изменения личности [7]. Эмпатия обеспечивает способность специалиста к глубокому пониманию внутреннего мира клиента без потери профессиональной позиции. Конгруэнтность (аутентичность) предполагает искренность и согласованность переживаний, их осознавания и внешнего выражения, что создаёт основу для доверительных отношений. Безоценочное принятие (безусловное позитивное отношение) формирует безопасное пространство, в котором клиент может быть собой, не опасаясь осуждения. Более подробно эти идеи, а также практика их реализации в консультировании представлены в фундаментальном труде К. Роджерса «Клиент-центрированная терапия» [8].

В структуре психологической готовности гуманистические установки выступают как метакомпетенции, которые пронизывают все остальные компоненты, придавая им ценностно-смысловую направленность. Когнитивный компонент обогащается не просто знанием техник, а пониманием гуманистических принципов, которые лежат в их основе; мотивационно-ценностный компонент приобретает ориентацию на развитие и поддержку клиента; эмоционально-личностный компонент получает ресурс для сохранения устойчивости в сложных ситуациях; операционально-деятельностный компонент наполняется аутентичными способами взаимодействия; рефлексивно-оценочный компонент обретает критерии для самоанализа, основанные на ценностях помогающей профессии. Кроме того, гуманистические установки интегрируют разрозненные умения и знания в целостную профессиональную позицию: без них отдельные навыки консультирования остаются техническими приёмами, не обеспечивающими подлинного контакта с клиентом. Именно эмпатия, конгруэнтность и принятие превращают совокупность компетенций в живой, аутентичный процесс помощи. Они также обеспечивают профессиональную гибкость и адаптивность, позволяя специалисту выстраивать отношения с разными клиентами, сохраняя устойчивость собственной профессиональной идентичности. Гуманистические установки не являются врождёнными, а формируются в процессе профессионального обучения и личностного роста. Это означает, что образовательная среда вуза должна быть организована таким образом, чтобы студент мог не только узнать о значимости эмпатии, конгруэнтности и принятия, но и пережить опыт их проживания как в позиции «помогающего», так и в позиции «получающего помощь». Именно такой опыт становится основой для интернализации этих установок как личностных ценностей и профессиональных метакомпетенций.

Эмпирическое исследование Е. Г. Лопес подтверждает, что выделенные компоненты психологической готовности действительно различаются у студентов разных курсов [9]. Формирование столь сложной структуры требует создания опреде-

лённых социально-психологических условий в процессе вузовского обучения. Анализ теоретических источников и эмпирических исследований позволяет выделить пять ключевых условий.

Первое условие – учебная группа как референтная и поддерживающая среда. Группа выступает важнейшим фактором социализации и профессионализации. В ней студенты осваивают нормы профессионального общения, учатся давать и принимать обратную связь, развивают эмпатию через взаимодействие с сокурсниками. Психологически безопасная группа, где ценятся взаимопомощь и искренность, создаёт условия для проявления конгруэнтности и принятия.

Второе условие – супервизия и наставничество. Супервизия – это не просто форма контроля, а развивающая практика, в которой супервизор демонстрирует образец конгруэнтности, эмпатии и принятия по отношению к студенту. В безопасном пространстве супервизии студент может обсуждать свои сомнения, ошибки, сложные чувства, возникающие в работе. Интегративная модель профессионального развития (К. Д. Столтенберг и У. Делворт) подчёркивает, что супервизия является ключевым механизмом перехода от начального уровня подготовки к более автономной практике [10].

Третье условие – практико-ориентированное обучение с элементами тренинга. Реальная профессиональная деятельность (даже в учебных форматах) позволяет перевести знания в навыки, а навыки – в личностные смыслы. Активные методы обучения – ролевые игры, анализ кейсов, учебные консультации, волонтёрская практика – способствуют развитию операционально-деятельностного компонента. В контексте тренинговых групп студенты могут безопасно отрабатывать эмпатийное слушание, конгруэнтное самовыражение, безоценочную коммуникацию [11].

Четвёртое условие – рефлексивные практики. Рефлексия является механизмом, интегрирующим все компоненты готовности. В образовательный процесс необходимо включать регулярные рефлексивные формы обретения соответствующих навыков: ведение дневников самонаблюдения, написание эссе о профессиональных пробах, групповые разборы случаев с акцентом на анализ собственных переживаний, техники «обратной связи» после практических занятий. Рефлексивная готовность выступает предиктором успешности у студентов помогающих профессий. Без рефлексии даже успешный практический опыт может оставаться неосмысленным и неприсвоенным как личностное достояние. Субъектная позиция, о которой пишет Ю. П. Поваренков, формируется именно через рефлексивное осмысление собственных действий [12].

Пятое условие – безопасная психологическая атмосфера. Это условие является интегральным и обеспечивает возможность реализации всех предыдущих. Безопасная атмосфера предполагает, что студент может проявлять уязвимость, признаваться в трудностях, не бояться ошибиться, получать конструктивную, а не оценочную обратную связь. Такая атмосфера создаётся преподавателями и супервизорами, которые демонстрируют принятие, конгруэнтность, уважение к личности студента. Когда студент сам испытывает безусловное позитивное отношение, он интериоризирует эту установку и впоследствии может транслировать её клиентам.

Выделенные социально-психологические условия воздействуют на все компоненты психологической готовности, причём, еще раз необходимо подчеркнуть, что

ключевую интегрирующую роль выполняют гуманистические установки как метакомпетенции. Когнитивный компонент обогащается в процессе практико-ориентированного обучения и рефлексии: знания перестают быть абстрактными, приобретают личностный смысл. Мотивационно-ценностный компонент развивается через референтную группу и супервизию, где транслируются ценности помогающей профессии, а также через успешное переживание профессиональных проб, повышающее самоэффективность. Эмоционально-личностный компонент укрепляется в безопасной атмосфере, позволяющей выдерживать сложные эмоции, и в тренинговых формах, где студент учится эмоциональной саморегуляции. Операционально-деятельностный компонент формируется непосредственно в практической деятельности и супервизии, где студент получает обратную связь о своих навыках. Рефлексивно-оценочный компонент развивается через рефлексивные практики и супервизию, которые обучают студента видеть свои профессиональные действия «со стороны». Гуманистические установки усваиваются через опыт проживания в безопасной образовательной среде, где сам студент становится получателем этих отношений, и через рефлексию этого опыта в ходе супервизии и групповой работы. Особо значимым представляется то, что именно гуманистические установки, выступая в роли метакомпетенций, создают возможность для интеграции всех компонентов готовности в целостную профессиональную позицию. Без сформированной эмпатии даже высокий уровень знаний и развитые навыки не обеспечат полноценного психологического контакта. Без конгруэнтности мотивационно-ценностный компонент может оставаться декларативным, не находя воплощения в реальном поведении. Без безоценочного принятия рефлексивно-оценочный компонент рискует превратиться в жёсткую самокритику, блокирующую профессиональный рост. Таким образом, создание целостной системы социально-психологических условий, в центре которой находится формирование гуманистических установок как метакомпетенций, позволяет обеспечить не дискретное, а интегративное развитие психологической готовности будущего психолога.

Подводя итог, хочется еще раз сделать важный акцент: формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности является сложной задачей, требующей выхода за рамки традиционной передачи знаний. Ключевыми социально-психологическими условиями, обеспечивающими этот процесс, выступают референтная и поддерживающая учебная группа, супервизия и наставничество, практико-ориентированное обучение, рефлексивные практики, безопасная психологическая атмосфера. Эти условия направлены на развитие всех компонентов готовности – когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-личностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного. Особое место в структуре готовности занимают гуманистические установки (эмпатия, конгруэнтность, безоценочное принятие), которые выступают как метакомпетенции, пронизывающие и интегрирующие все остальные компоненты и придающие им целостность и ценностно-смысловую направленность. Кроме того, как отмечает Н. В. Карапищенко, требуется учёт таких факторов, как смысложизненные ориентации и направленность личности самих студентов [13].

Создание указанных условий требует изменений в организации образовательного процесса: внедрения активных и интерактивных методов обучения, институ-

ционализации супервизии, подготовки преподавателей-наставников, способных транслировать гуманистические ценности. Дальнейшие эмпирические исследования должны быть направлены на выявление взаимосвязи между степенью реализации этих условий и уровнем психологической готовности выпускников, а также на разработку конкретных моделей организации образовательной среды вуза, ориентированных на формирование готовности будущих психологов к профессиональной деятельности.

Список источников

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Щербакова Ю. И., Могилевская В. Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 299–301.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
5. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения // Психолого-педагогические исследования 2018. Т. 10, № 3. С. 37–45.
6. Сафронова Е. А., Михеева У. Б. Профессиональная мотивация студентов-психологов // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2023. № 12. URL: http://e-koncept.ru/2023/232016.htm (дата обращения: 30.03.2026).
7. Rogers C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Journal of Consulting Psychology. 1957. Vol. 21, № 2. P. 95–103.
8. Роджерс К. Р. Клиент-центрированная терапия / пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.
9. Лопес Е. Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 60–75. URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/38886 (дата обращения: 30.03.2026).
10. Stoltenberg, C.D. Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model // Journal of Counseling Psychology. 1981. Vol. 28, № 1. P. 59–65.
11. Богданова В. П., Никитюк Т. В. Практико-ориентированное обучение как условие успешной мотивации // Современный ученый. 2019. № 4. С. 126–128.
12. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека : монография. М. : УРАО, 2002. 160 с.
13. Карапищенко Н. В. Факторы готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2021. № 41 (383). С. 292–295. URL: https://moluch.ru/archive/383/84498/ (дата обращения: 30.03.2026).

УДК 371.015.3; 316.624

Профессиональная идентичность молодого специалиста как фактор успешной адаптации на предприятии: психологический аспект

Professional Identity of a Young Specialist as a Factor of Successful Adaptation in an Enterprise: Psychological Aspect

Екатерина Александровна Штумф
Ekaterina Alexandrovna Shtumf

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Анатольевна Буравлева
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
buravljova-nata-bn@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной идентичности молодых специалистов в контексте адаптации на производстве. Профессиональная идентичность понимается как динамическая структура, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Анализируются механизмы ее становления: идентификация с наставниками, интернализация профессиональных норм и ценностей, рефлексия опыта. Выявляются типичные кризисы идентичности на начальном этапе работы: кризис несоответствия ожиданий и реальности, кризис компетентности, кризис признания. Обосновывается необходимость психологического сопровождения через наставничество, рефлексивные практики и создание профессиональных сообществ. Сделан вывод, что сформированная позитивная профессиональная идентичность выступает внутренним ресурсом, обеспечивающим устойчивость молодого специалиста к стрессовым факторам адаптации и его приверженность профессии.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, молодой специалист, адаптация на предприятии, психологическое сопровождение, кризисы профессионального развития, наставничество, профессиональное самосознание

Keywords: professional identity, young specialist, enterprise adaptation, psychological support, professional development crises, mentoring, professional self-awareness

Проблема профессиональной адаптации молодых специалистов традиционно рассматривается через призму внешних показателей: скорости освоения должностных обязанностей, соответствия требованиям работодателя, закрепляемости на рабочем месте [1, 5]. Однако за этими поведенческими проявлениями стоит глубинный психологический процесс – становление профессиональной идентичности. Именно идентичность определяет, насколько человек внутренне принимает свою профессию, ощущает себя ее носителем, готов связывать с ней свои жизненные перспективы [3, 10].

В современной психологии профессиональная идентичность понимается как сложное интегративное образование, обеспечивающее целостность и непрерыв-

© Штумф Е. А., 2026

ность профессионального пути личности [2, 6]. Это не просто знание о своей профессии, а эмоционально окрашенное переживание принадлежности к профессиональному сообществу, принятие его ценностей и норм как собственных. Сформированная профессиональная идентичность выступает тем «внутренним стержнем», который позволяет молодому специалисту сохранять устойчивость в стрессовых ситуациях адаптационного периода, конструктивно преодолевать трудности и выстраивать долгосрочную траекторию карьерного развития.

Целью данной статьи является анализ роли профессиональной идентичности в процессе адаптации молодых специалистов на производственном предприятии и определение направлений психологического сопровождения ее формирования.

Профессиональная идентичность как многокомпонентное образование включает:

Когнитивный компонент – представления человека о своей профессии, ее содержании, требованиях, месте в обществе; знания о себе как о профессионале (осознание своих профессиональных качеств, способностей, ограничений); образ профессионального будущего [2, 6].

Эмоционально-оценочный компонент – субъективное отношение к профессии (удовлетворенность/неудовлетворенность, гордость/стыд, интерес/безразличие); самооценка профессиональной компетентности; переживание своей принадлежности к профессиональному сообществу [3, 11].

Поведенческий (конативный) компонент – реализация профессиональных ролей в деятельности и общении; следование профессиональным нормам и стандартам; стратегии профессионального поведения и развития [10].

Все три компонента тесно взаимосвязаны и формируются в процессе реального включения молодого специалиста в профессиональную деятельность и профессиональное сообщество. На этапе первичной адаптации, когда выпускник образовательного учреждения впервые сталкивается с реальным производством, происходит интенсивное становление всех компонентов идентичности, что делает этот период сензитивным для целенаправленного психологического воздействия.

Становление профессиональной идентичности молодого специалиста обеспечивается действием ряда психологических механизмов.

Идентификация с референтными лицами. В период вхождения в профессию особую значимость приобретают значимые Другие – наставники, опытные коллеги, руководители. Наблюдая за их поведением, ценностными ориентациями, способами решения профессиональных задач, молодой специалист неосознанно заимствует образцы, примеряет на себя профессиональные роли [4, 7]. Механизм идентификации работает наиболее эффективно, когда между наставником и новичком устанавливаются доверительные, эмоционально теплые отношения, а сам наставник выступает носителем позитивной профессиональной идентичности.

Интернализация профессиональных норм и ценностей. В процессе совместной деятельности и общения с членами профессионального сообщества молодой специалист постепенно принимает как «свои» те нормы, правила, ценности, которые регулируют поведение профессионалов в данной сфере [9]. Этот процесс идет от внешнего принятия (подчинение требованиям) к внутреннему (принятие как собственных ориентиров). Ключевую роль здесь играет включенность молодого спе-

циалиста в неформальные профессиональные коммуникации, участие в мероприятиях профессионального сообщества.

Рефлексия собственного профессионального опыта. Осмысление своих успехов и неудач, анализ профессиональных ситуаций, оценка собственных действий и их последствий – все это позволяет молодому специалисту выстраивать целостный образ себя-в-профессии [8, 12]. Рефлексивные процессы запускаются при наличии обратной связи от наставников и коллег, а также при создании специальных условий (супервизия, профессиональные беседы, ведение дневников самонаблюдения).

Экспериментирование с профессиональными ролями. На начальном этапе работы молодой специалист пробует разные способы профессионального поведения, примеряет на себя различные ролевые позиции (исполнитель, помощник, инициатор, организатор), чтобы найти те, которые наиболее соответствуют его индивидуальности [10]. Возможность такого экспериментирования, поддержка со стороны коллег и отсутствие жестких санкций за ошибки создают благоприятные условия для формирования гибкой, адаптивной идентичности.

Процесс становления профессиональной идентичности не является линейным и гладким. Он сопровождается кризисными периодами, когда прежние представления о профессии и себе в ней вступают в противоречие с реальным опытом [3, 11].

Молодой специалист, сформировавший в процессе обучения определенный образ профессиональной деятельности, сталкивается с реальностью, которая может существенно отличаться от его представлений. Рутинные операции, бюрократические процедуры, сложные межличностные отношения в коллективе, несоответствие уровня ответственности ожиданиям – все это может вызвать разочарование, снижение мотивации, сомнения в правильности профессионального выбора [1, 7]. Такой кризис называется «кризис несоответствия ожиданий и реальности» («реалити-шок»).

Начало самостоятельной работы часто сопровождается переживанием собственной несостоятельности, нехваткой знаний и умений, страхом не справиться с задачами, что можно назвать кризисом компетентности. Особенно остро этот кризис проявляется у выпускников с завышенной самооценкой или, напротив, с изначально низкой уверенностью в своих силах [5, 13]. Конструктивное преодоление кризиса компетентности предполагает принятие своего «ученического» статуса, готовность учиться у более опытных коллег, постепенное накопление успешного опыта.

Кризис признания сопровождает молодого специалиста, который нуждается в подтверждении своей профессиональной ценности со стороны значимых других. Если его вклад не замечается, усилия не оцениваются, а успехи не получают признания, формируется ощущение собственной незначимости, ненужности, что подрывает формирующуюся профессиональную идентичность [9]. Особенно чувствительны к отсутствию признания представители поколения Z, для которых обратная связь является критически важным условием комфортной работы.

Целенаправленное психологическое сопровождение процесса адаптации может существенно повлиять на успешность становления профессиональной идентичности молодого специалиста. Основные направления такой работы включают:

1. Организация эффективного наставничества. Наставник должен выполнять не только функцию передачи профессиональных знаний, но и выступать носителем

и транслятором профессиональной идентичности. Важно, чтобы наставник был подготовлен к этой роли, владел навыками психологической поддержки, умел выстраивать доверительные отношения [4, 7]. Целесообразно включение в программы подготовки наставников модулей, посвященных психологическим аспектам формирования идентичности новичков.

2. Создание рефлексивных практик. Регулярные беседы с наставником или психологом, направленные на осмысление профессионального опыта, помогают молодому специалисту выстраивать целостный образ себя в профессии. Эффективны техники, стимулирующие самоанализ: ведение дневника профессионального развития, обсуждение значимых событий, построение индивидуальных траекторий развития [8, 12].

3. Формирование профессионального сообщества. Участие в мероприятиях профессионального сообщества (профессиональные праздники, конкурсы мастерства, встречи с ветеранами, корпоративные события) способствует эмоциональному принятию профессиональных ценностей и норм, формированию чувства принадлежности к «профессиональной семье» [9]. Особую ценность представляют форматы, где молодые специалисты могут общаться друг с другом, обмениваться опытом, создавать свои микросообщества.

4. Психологическая поддержка в кризисные периоды. Своевременное выявление признаков кризиса профессиональной идентичности и оказание адресной психологической помощи позволяет предотвратить развитие дезадаптации и увольнение молодого специалиста. Важно, чтобы у новичка была возможность обратиться за поддержкой к психологу, не опасаясь стигматизации или негативных последствий [13].

5. Содействие в построении профессиональных перспектив. Помощь в осознании своего места в профессиональном сообществе, в проектировании карьерного пути, в постановке реалистичных профессиональных целей укрепляет позитивную идентичность и повышает приверженность организации [3, 11].

Результаты проведенного нами констатирующего этапа исследования на базе Томского политехнического техникума (n = 50) косвенно подтверждают значимость проблем, связанных с формированием профессиональной идентичности у будущих специалистов технического профиля. Выявленные показатели по методике СПА свидетельствуют о наличии у студентов умеренно выраженного эмоционального дискомфорта (средние значения 14–18 баллов) и неприятия других (18–21 балл), что может быть интерпретировано как проявление несформированности устойчивых механизмов идентификации с будущим профессиональным сообществом. Студенты еще не ощущают себя частью профессиональной группы, испытывают тревогу по поводу предстоящего вхождения в новый коллектив. Наиболее низкие показатели по методике ДЭДА зафиксированы по шкалам «Коммуникативный потенциал» (5,2–5,4 балла) и «Самоконтроль и саморегуляция» (5,5–5,7 балла). Эти данные указывают на дефицит навыков, необходимых для успешной социализации в профессиональной среде и, соответственно, для формирования полноценной профессиональной идентичности через взаимодействие с носителями профессиональных норм и ценностей.

Результаты диагностики готовности к риску (20,4–21,1 балла) показывают, что студенты не склонны к безрассудным действиям, но при этом демонстрируют

умеренный уровень готовности к самостоятельным решениям. Это создает благоприятную основу для формирования ответственной профессиональной позиции, но требует целенаправленной работы по развитию способности к рефлексии последствий своих действий. Полученные данные убедительно доказывают необходимость включения в программы психологического сопровождения адаптации молодых специалистов специальных мероприятий, направленных на поддержку процессов формирования профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность является ключевым психологическим образованием, обеспечивающим успешность адаптации молодого специалиста на предприятии и его долгосрочную приверженность профессии и организации. Сформированная позитивная идентичность выполняет ряд важнейших функций: придает смысл профессиональной деятельности, обеспечивает психологическую устойчивость в трудных ситуациях, мотивирует к профессиональному развитию, способствует интеграции в профессиональное сообщество.

Процесс становления профессиональной идентичности на этапе первичной адаптации носит закономерно кризисный характер и требует целенаправленного психологического сопровождения. Эффективная система такого сопровождения должна включать: подготовленных наставников, способных транслировать профессиональные ценности и поддерживать процессы идентификации; рефлексивные практики, помогающие осмысливать профессиональный опыт; мероприятия, формирующие чувство принадлежности к профессиональному сообществу; адресную психологическую помощь в кризисные периоды; содействие в построении долгосрочных профессиональных перспектив.

Инвестиции в формирование профессиональной идентичности молодых специалистов – это вложения не только в их индивидуальное благополучие, но и в устойчивость самой организации, в сохранение и передачу профессиональных традиций, в воспроизводство профессиональной культуры. Предприятие, создающее условия для обретения молодыми сотрудниками полноценной профессиональной идентичности, формирует кадровый ресурс, способный не просто выполнять функции, но и идентифицировать себя с целями и ценностями производства, проявлять инициативу и ответственность, развиваться вместе с компанией.

Список источников

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития : учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 234 с.

2. Кабаченко Т. С. Психология управления. М. : Педагогическое общество России, 2000. 384 с.

3. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : УРАО, 2002. 160 с.

4. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М. : Академия, 2003. 480 с.

5. Толочек В. А. Современная психология труда. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 432 с.

6. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Институт психологии РАН, 2008. 347 с.

7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 327 с.

8. Павлос А. В. Совершенствование системы адаптации молодых работников на промышленном предприятии : магистерская диссертация. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2017. 169 с.

9. Сопоев С. А. Адаптация молодых специалистов в современных российских организациях : дис. ... канд. социол. наук. М., 2013. 133 с.

10. Дунас Д. В. Медиа и социализация: первичная, вторичная или самосоциализация? Опыт изучения медиапотребления «цифровой молодежи» России // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. Вып. 78. С. 200–224.

11. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 1148–156.

12. Морозов Д. С. Наставничество как неотъемлемая часть обучения будущих специалистов // Образование и право. 2021. № 7. С. 275–277.

13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2019. 584 с.

14. Левицкая А. Н. Адаптация молодых специалистов как метод решения межпоколенных противоречий в трудовом коллективе // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2022. Т. 11, № 5. С. 54–60.

15. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Институт практической психологии, 1996. 256 с.

16. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.

17. О молодежной политике в Российской Федерации : Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300081 (дата обращения: 18.02.2026).

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 159.9

Мотивация учебной деятельности детей в семьях с разным образовательным статусом родителей

Motivation of students' educational activity depending on the educational status of their parents

Екатерина Андреевна Гуралевич
Ekaterina Andreevna Guralevich

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Владимировна Ахметова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
lusi_fevral@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивации учебной деятельности обучающихся в зависимости от образовательного статуса их родителей. Проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи между уровнем образования родителей и мотивацией учащихся к обучению. Результаты исследования показали, что дети родителей с высшим образованием демонстрируют высокий уровень мотивации учебной деятельности, чем дети родителей с низким образовательным статусом.
Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, образовательный статус, внутренняя мотивация, внешняя мотивация
Keywords: motivation, educational activity, educational status, intrinsic motivation, extrinsic motivation

Мотивация учебной деятельности, как отмечает профессор, доктор психологических наук А. К. Маркова, является ключевым фактором успешного обучения, так как она определяет, насколько активно и осознанно учащиеся подходят к процессу получения знаний [1, с. 45].

Сравнительно-историческое исследование А. Д. Андреевой (2021) показало, что в послевоенные годы преобладала мотивация получения профессии, в 1980-е гг. – познавательная мотивация, а к 2019 г. её значимость снизилась [2].

Одним из важных факторов, влияющих на мотивацию, является образовательный статус родителей.

Известный исследователь в отечественной психологии Л. И. Божович в своих трудах отмечала, что родители с высоким уровнем образования часто создают благоприятную образовательную среду, способствующую развитию познавательных интересов и стремлению к достижению успехов в учёбе [3, с. 78]. В то же время

© Гуралевич Е. А., 2026

дети из семей с низким образовательным статусом могут сталкиваться с трудностями в формировании устойчивой мотивации к обучению, что подтверждается рядом современных исследований.

В середине пятидесятых годов двадцатого столетия глубокому изучению и описанию структуры мотивации были посвящены труды известного учёного, основоположника деятельностного подхода в отечественной психологии А. Н. Леонтьева. Мотивация учебной деятельности представляет собой сложный процесс, который включает в себя как внутренние, так и внешние факторы. Внутренняя мотивация, отмечал автор, связана с личными интересами, стремлением к саморазвитию и удовлетворением от процесса обучения [4, с. 56]. Внешняя мотивация, напротив, обусловлена внешними стимулами, такими как оценки, похвала или награды [4, с. 48].

Согласно теории самоопределения (Р. Райан и Э. Деци), мотивация зависит от удовлетворения базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. В контексте учебной деятельности это означает, что обучающиеся будут более мотивированы, если они чувствуют себя самостоятельными, уверенными в своих силах и поддерживаемыми со стороны учителей и родителей.

Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи между образовательным статусом родителей и мотивацией учебной деятельности обучающихся.

Результаты, приведённые в данной, статье получены на основе психодиагностического исследования с использованием стандартизированных методик диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А. Д. Андреевой (методика позволяет оценить уровень познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева у обучающихся) и «Карты интересов» Г. В. Резапкиной, направленной на выявление интересов обучающихся в различных областях знаний [5].

В исследовании приняли участие обучающиеся 9-го класса МБОУ «Зональненская СОШ» Томского района в количестве 43 человек, среди них мальчики – 41, девочки – 22 человека.

Результаты исследования мотивации учебной деятельности обучающихся представлены на рис. 1.

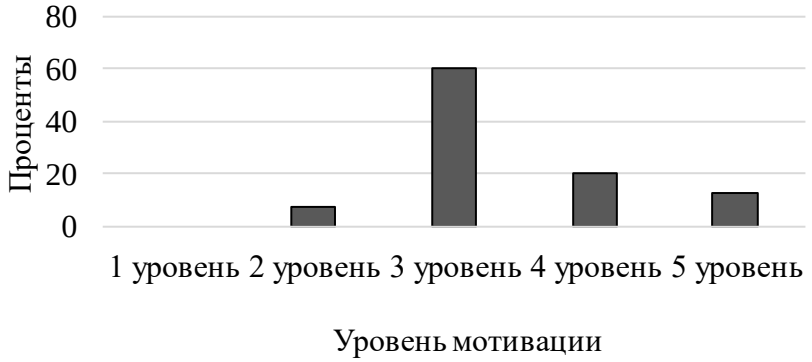


Рис. 1. Показатели (%) мотивации учебной деятельности обучающихся N = 43:
1 уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения (0,0 %); 2 уровень – продуктивная мотивация, соответствие социальному нормативу (7,5 %); 3 уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (60,0 %); 4 уровень – сниженная мотивация, отрицательное эмоциональное отношение к учению (20,0 %); 5 уровень – резко отрицательное отношение к учению (12,5 %)

Подавляющее большинство обучающихся (60 %) имеет средний, несколько сниженный уровень мотивации. Обращает на себя внимание отсутствие данных первого уровня, иными словами, в исследовании обучающихся не были выявлены показатели продуктивной мотивации с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения.

В совокупности 32,5 % обучающихся имеют сниженную или вовсе отрицательную мотивацию к обучению, которая сопровождается отрицательным эмоциональным отношением.

Образовательный статус родителей определялся формализованным уровнем образования родителей по критериям: начальное образование; среднее общее образование; среднее профессиональное образование; высшее образование. Соотношение количества обучающихся для каждого уровня мотивации с образовательным статусом их родителей представлено в табл. 1.

Таблица 1

Показатели мотивации учебной деятельности обучающихся в соотношении с образовательным статусом их родителей

Образовательный статус родителей	Уровень мотивации обучающихся (%) $N = 43$			
	2 (7,5)	3 (60)	4 (20)	5 (12,5)
Начальное образование	0	0	0	0
Среднее общее образование	0	0	0	20
Среднее профессиональное образование	0	33,3	100	80
Высшее образование	100	66,3	0	0

На втором уровне мотивации большинство составляют дети родителей с высшим образованием, что достоверно ($p \leq 0,05$) согласуется с более высокой учебной мотивацией. На третьем уровне также преобладает высшее образование родителей (66,3 %), но встречается и среднее профессиональное, что указывает на снижение мотивации. На четвертом уровне преобладают родители со средним профессиональным образованием, что отражает различия в мотивации этих обучающихся. На пятом уровне (80 %) преобладает среднее профессиональное образование родителей, встречается среднее общее образование, обучение обучающихся характеризуется низкой мотивацией.

Эмпирическое исследование связей между уровнем мотивации и интересом к знаниям актуально, так как помогает понять факторы, влияющие на учебную мотивацию, и оптимизировать процесс обучения. В данном исследовании также изучались взаимосвязи между интересом к знаниям и уровнем мотивации обучающихся.

По результатам методики «Карта интересов» (модификация Г. В. Резапкиной) выявлена взаимосвязь ($p \leq 0,05$) уровня мотивации с заинтересованности в знаниях. В выборке из 43 человек интерес обучающихся варьируется от 1 до 30 баллов, где сумма отражает степень заинтересованности в различных областях. Для упрощения оценки выделены три уровня: высокий (20–30), средний (10–20) и низкий (1–10). Данные приведены в табл. 2.

Таблица 2

Мотивация учебной деятельности в соответствии с общим уровнем заинтересованности к знаниям (%) *N* = 43

Уровень интереса обучающихся к знаниям	Мотивация учебной деятельности (%) *N* = 43			
	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Высокий	100	54,17	0	0
Средний	0	45,83	62,5	20
Низкий	0	0	37,5	80

Примечание. 2 уровень – продуктивная мотивация, соответствие социальному нормативу (7,5 %); 3 уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (60,0 %); 4 уровень – сниженная мотивация, отрицательное эмоциональное отношение к учению (20,0 %); 5 уровень – резко отрицательное отношение к учению (12,5 %).

Данные в табл. 2, рис. 2 демонстрируют процентное соотношение количества человек, имеющих определенный уровень заинтересованности, к общему количеству человек в группе с данным уровнем мотивации.

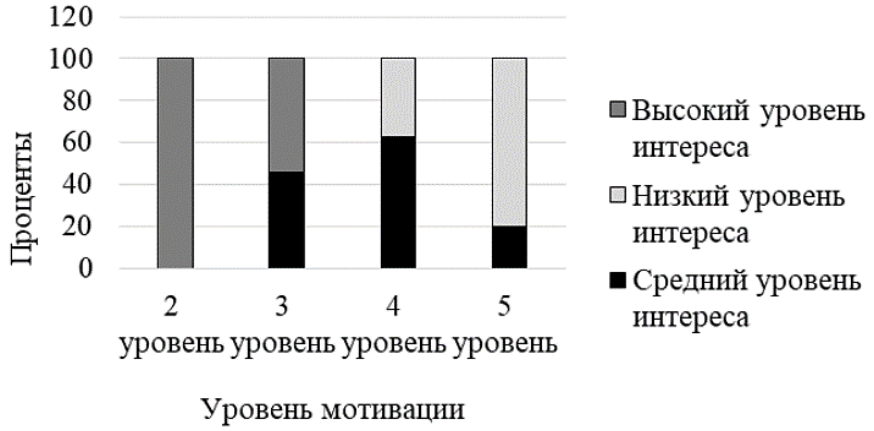


Рис. 2. Соотношение показателей заинтересованности в обучении к мотивации обучающихся

На рис. 2 видно, что уровень мотивации обучающихся напрямую влияет на степень их заинтересованности. На втором уровне мотивации преобладает заинтересованность первого уровня. На третьем уровне первый уровень интереса составляет 54,17 %, а второй – 45,83 %. На четвертом уровне второй уровень интереса доминирует (62,50 %), а третий составляет 37,50 %. На пятом уровне преобладает третий уровень интереса (80,00 %), а второй – 20,00 %. Наблюдается постепенное снижение заинтересованности вместе с уменьшением уровня мотивации, что указывает на прямую зависимость между этими показателями.

Исследование показало, что образовательный статус родителей влияет на мотивацию обучения своих детей: обучающиеся из семей с высоким образовательным статусом чаще проявляют более высокую учебную мотивацию. Также выявлена взаимосвязь ($p \leq 0,05$) между мотивацией обучения и заинтересованностью в различных областях знаний: интерес к предметам повышает мотивацию и результаты обучения.

Список источников

1. Андреева А. Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 84–92. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2021_n1/chp_2021_n1_Andreeva.pdf (дата обращения: 4.05.2025). DOI: 10.17759/chp.2021170112

2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 96 с.

3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : МПСИ, 2013. 352 с.

4. Леонтьев А. Н. О сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.

5. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. М. : Генезис, 2008. 170 с.

УДК 159.942.5

Преодоление эмоционального выгорания у приёмных родителей

Overcoming emotional burnout in foster parents

Ольга Владиславовна Барышева
Olga Vladislavovna Barysheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ums@tspu.ru

Аннотация. В статье представлен анализ феномена эмоционального выгорания родителей в замещающих семьях в контексте специфических трудностей воспитания приёмных детей. Выделены ключевые проблемы замещающего родительства, такие как нарушения привязанности, поведенческие расстройства, страх отвержения и задержка развития, способные спровоцировать стрессовые реакции и перерасти в затяжной семейный кризис. По результатам исследования выявлена высокая распространённость данного состояния среди приёмных родителей. Установлено, что внедрение системы психологической поддержки и профилактика выгорания положительно влияют на минимизацию рисков и сохранение психологического благополучия семьи.
Ключевые слова: приёмные родители, замещающие семьи, эмоциональное выгорание, трудности воспитания, психологическая поддержка
Keywords: foster parents, substitute families, emotional burnout, parenting difficulties, psychological support

В современных социально-экономических условиях наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа семей, берущих на себя ответственность по воспитанию детей-сирот. Следует отметить, что для замещающих родителей характерен сложный процесс адаптации ребёнка в семье, осложнённый специфическими трудностями: нарушениями привязанности, поведенческими расстройствами и страхом отвержения. На этом фоне возникают стрессовые реакции, которые способствуют повышению риска развития синдрома эмоционального выгорания у замещающих родителей.

К сожалению, вопросы эмоционального выгорания приёмных родителей, динамики семейных кризисов и механизмов возникновения вторичного сиротства остаются недостаточно изученными [1]. Хотя известно, что именно приёмные родители играют ключевую роль в реабилитации и воспитании детей, а их психоэмоциональное состояние может существенно влиять на развитие и благополучие ребёнка. В этой связи представляется крайне важным выявление факторов риска и внедрение системы психологической поддержки с целью предоставления адресной помощи, профилактики кризисов и сохранения психологического благополучия семьи.

© Барышева О. В., 2026

Замещающая семья представляет собой важнейший социальный институт, который в современной социальной политике рассматривается как приоритетная форма воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. Сущность этого института заключается в добровольном принятии взрослыми родительских обязанностей, что позволяет ребенку, вместо пребывания в государственном учреждении, интегрироваться в среду, максимально приближенную к родной. Как показывают статистические данные, высокая доля семейного устройства (более 90 % в России и Томской области) подтверждает востребованность данной формы воспитания [2, 3].

Ключевым фактором устойчивости замещающей семьи является глубокая работа с мотивационной сферой кандидатов, поскольку от того, насколько осознанно родители подходят к своему решению, зависит успешность адаптации ребенка и стабильность семьи в целом. Важно уделять пристальное внимание диагностике мотивов: конструктивные установки (альтруизм, осознанное желание реализовать родительский потенциал) создают предпосылки для преодоления трудностей, тогда как деструктивные мотивы (попытка решения внутрисемейных проблем или материальная заинтересованность) существенно повышают риски развития эмоционального выгорания и возникновения вторичного сиротства. Именно поэтому в работе с замещающими семьями необходим комплексный подход, включающий не только юридическое оформление, но и обязательное обучение в «Школах приемного родителя», а также последующее психолого-педагогическое сопровождение.

Трудности, возникающие в процессе воспитания приемного ребенка, коренятся в депривационном опыте и нарушенной привязанности. Как отмечают исследователи, дети, оставшиеся без попечения родителей, часто демонстрируют низкий уровень базового доверия к миру, что является прямым следствием пережитой утраты или предательства со стороны кровных родственников [4]. Эта психологическая травма порождает у ребенка устойчивое убеждение в условности любви, что нередко выражается в провокационном поведении. Ребенок бессознательно «проверяет» новых родителей на прочность, стремясь убедиться в неизбежности очередного отвержения. Такая защитная стратегия требует от замещающих родителей высокой эмоциональной выдержки и понимания глубинных причин детских реакций; в противном случае поведение ребенка может быть ошибочно интерпретировано как невоспитанность или неблагодарность, что существенно повышает риск конфликтов [5].

Помимо проблем с формированием доверительных отношений, воспитательный процесс осложняется выраженными поведенческими и эмоциональными нарушениями. У приемных детей часто наблюдаются агрессивные вспышки, истерики или, напротив, апатия и уход в себя, что является следствием неспособности конструктивно выражать эмоции из-за ранее пережитой небезопасности [6]. Дополнительным барьером становится отставание в обучении и слабая учебная мотивация, вызванные частой сменой образовательных учреждений и психотравмирующими обстоятельствами. Преодоление академической отсталости у приемных детей требует привлечения коррекционной помощи (логопедической, психологической) и применения адекватных педагогических методов, без чего это сделать крайне трудно.

Успешное преодоление описанных трудностей становится возможным благодаря реализации комплекса адаптационных механизмов, ключевым из которых яв-

ляется создание стабильной и предсказуемой среды. Важнейшую роль играет поэтапность процесса: принятие родителями того факта, что формирование привязанности невозможно в сжатые сроки. Традиционная модель адаптации включает фазу «медового месяца», стадию крушения ожиданий и конфликтов, фазу осознания границ и, наконец, этап гармоничного сосуществования. Осознанное прохождение этих этапов позволяет родителям адекватно оценивать трудности как временные и преодолимые.

Следует отметить, что у приемных родителей многократно возрастает риск возникновения эмоционального выгорания, поскольку они вынуждены сталкиваться не только с повседневным уходом за ребёнком, но и с преодолением последствий прошлых травматических ситуаций, которые могли возникнуть у ребёнка в биологической семье или в условиях учреждения [7].

Значительная эмоциональная нагрузка связана с необходимостью постоянно поддерживать ребёнка, имеющего сложную историю жизни (потеря родной семьи, насилие, депривация в детском доме). Такой ребёнок может демонстрировать агрессивное или тревожное поведение, испытывать трудности в налаживании эмоционального контакта, что требует от родителей освоения не только базовых педагогических навыков, но и методов коррекции поведения, стратегий формирования привязанности. Дополнительным фактором, усугубляющим ситуацию, выступает неоправданность ожиданий: родители рассчитывают на быструю ответную любовь, а на практике сталкиваются с сопротивлением, тревогами и неконтролируемыми вспышками агрессии, что порождает чувство разочарования и беспомощности [8].

К числу наиболее характерных симптомов выгорания относятся физическое и эмоциональное истощение, снижение родительской эффективности, цинизм, деперсонализация, а также психосоматические нарушения [8]. Длительно текущее выгорание влечёт за собой негативные последствия как для родителей (психосоматические заболевания, депрессивные состояния), так и для ребёнка, который утрачивает чувство безопасности и может считать себя виновником семейных проблем.

Существенным ресурсом для сохранения замещающей семьи выступает профессиональное сопровождение и обучение родителей. Как показывают исследования, включение психологов, социальных работников и участие в группах взаимопомощи позволяет снизить риск эмоционального выгорания и ускорить привыкание ребенка [9, 10]. Особое место в этом процессе занимает обучение родителей специализированным инструментам взаимодействия. Прохождение программ «Школы приемных родителей» дает возможность освоить техники управления детским поведением и конструктивного реагирования на кризисные состояния [11]. Кроме того, важным механизмом адаптации является уважение к прошлому опыту ребенка. Специалисты сходятся во мнении, что стратегия полного исключения воспоминаний о биологической семье и попытки «обнулить» личность ребенка наносят ущерб его идентичности; напротив, деликатное признание его истории способствует формированию целостного «Я» и облегчает принятие новой семейной системы [12].

Профилактика выгорания требует комплексного подхода.

Во-первых, повышение родительской компетентности через курсы подготовки и тренинги: знание стадий адаптации, методов ненасильственного воспитания и особенностей формирования привязанности позволяет реалистичнее оценивать ситуацию.

Во-вторых, освоение методов саморегуляции и релаксации, умение «брать паузу» для восстановления эмоционального баланса.

В-третьих, поиск профессиональной и социальной поддержки: регулярные встречи с психологами, участие в группах взаимопомощи и сообществах приёмных родителей дают возможность делиться опытом и находить решения в сложных ситуациях [13].

Дополнительными ресурсами выступают сохранение личного пространства, формирование реалистичных ожиданий и наличие «ресурсного наставника» из числа опытных приёмных родителей [4].

Таким образом, эмоциональное выгорание является распространенным явлением среди приемных родителей, что подтверждает значимость исследования и необходимость разработки и внедрения мер профилактики и поддержки для снижения частоты возникновения данного синдрома.

Список источников

1. Филиппов П. М., Джумагазиева Г. С. Приемная семья в России как правовой и социальный институт по устройству и воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей : монография. Волгоград : Изд-во ВИЭСП, 2015. 68 с.

2. Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : форма № 103-РИК за 2024 г. / Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b02e4dc143d824c7a90c717addd85a03/ (дата обращения: 20.03.2026).

3. В Томской области сохраняется высокий уровень семейного устройства сирот / Администрация Томской области. URL: https://tomsk.gov.ru/news/front/view?id=146348 (дата обращения: 20.03.2026).

4. Калашнова Е. А. К вопросу необходимости оценки и формирования адекватной (конструктивной) мотивации создания замещающей семьи // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23–24 апреля 2021 г. / отв. ред. А. В. Глазков. Иркутск : Изд-во Иркутского государственного университета, 2021. С. 207–209.

5. Соломатина Г. Н. Приемные дети: как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. 119 с.

6. Асламазова Л. А., Белибо О. И., Сафонова А. Н. Профилактика деструктивного поведения приёмных детей в замещающих семьях : практическое пособие для замещающих родителей и специалистов. Майкоп : Издатель А. А. Григоренко, 2021. 68 с.

7. Боенкина Е. А., Краснорядцева О. М., Щеглова Э. А., Бредун Е. В. Мотивационная модальность как прогностическая характеристика психологической готовности к замещающему родительству // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 144–158.

8. Абрамова О. С. Связь эмоционального интеллекта и эмоционального выгорания у замещающих родителей // Молодой ученый. 2022. № 18 (413). С. 447–450. URL: https://moluch.ru/archive/413/91121 (дата обращения: 25.03.2026).

9. Sampaio D. S., Magalhães A. S., Machado R. N. Motivations for late adoption: between the imagined child and reality // Psicologia em Estudo. 2020. Vol. 25. Art. e44926.

10. Caron R., Poitras K., St-Laurent D., Joly M. P., Poirier M. A., Berthelot N., Dubois-Comtois K. Foster family assessment: The assessor's perspective – A qualitative study // Child Abuse and Neglect. 2022. Vol. 130 (Pt 3). Art. 105362.

11. Меркуль И. А., Машкова Д. В. Подготовка кандидатов в замещающие родители: какие компетенции нужны сегодня для воспитания приемного ребенка? // Социальные науки и детство. 2023. Т. 4, № 1. С. 59–78. URL: https://psyjournals.ru/journals/ssc/archive/2023_n1/Merkul_Mashkova (дата обращения: 25.03.2026).

12. Frimpong-Manso K., Tagoe I., Mawutor S. Experiences of formal foster parents in Ghana: motivations and challenges // Southern African Journal of Social Work and Social Development. 2020. Vol. 32, no. 1. 18 p.

13. Бабюк Н. В. Преодоление проблем во взаимоотношениях с приемным ребенком / Центр социальной помощи семьи и детям. URL: https://zabota130.msp.midural.ru/deiatelnost-u130/informirovanie-i-konsultirovanie-specialistov/preodolenie-problem-vo-vzaimootnosheniyah-s-priemnym-rebenkom.html (дата обращения: 20.03.2026).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Теоретические и методологические проблемы современной психологии: академические исследования и практический опыт

Корытова Г. С. Эволюционное развитие методологических представлений о категории «способности» в работах классиков отечественной психологической науки 4
Корытова Г. С. Актуализация проблемы способностей и одаренности с позиции защитно-совладающего поведения 13
Корытова Г. С., Корытова А. И. Литературно-художественная одаренность: ее субстантивность и место в современной парадигме специальных способностей 23
Барышникова Н. Г. Конфликтология и современность: теоретический анализ проблемы 34

Раздел 2. Психология девиантного поведения и психологическая безопасность образовательной среды

Гребенникова Е. В., Гребенникова О. В. Склонность к девиантному поведению подростков с нормативным и задержанным психическим развитием 40
Ошкина А. С. Интернет-аддикция как угроза психологической безопасности образовательной среды 45
Ващенко Е. В., Грода Л. С. Обзор эффективных сайтов для повышения психолого-педагогической грамотности родителей детей раннего возраста 52
Кузнецова Е. С. Личностный потенциал как ресурс психологической безопасности обучающихся в образовательной среде 58

Раздел 3. Профессиональное становление психолога в образовании и психологическое сопровождение молодых специалистов

Черных Е. И., Садиева М. С., Ефремчева К. В. Исследование профессиональной идентичности студентов педагогов-психологов 62
Мисик М. А. Социально-психологические условия формирования готовности будущего психолога к профессиональной деятельности 73
Штумф Е. А. Профессиональная идентичность молодого специалиста как фактор успешной адаптации на предприятии: психологический аспект 79

Раздел 4. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений

Гуралевич Е. А. Мотивация учебной деятельности детей в семьях с разным образовательным статусом родителей 85
Барышева О. В. Преодоление эмоционального выгорания у приёмных родителей 90

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ

Сборник научных трудов

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*

Издание разработано с помощью программного обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Обложка создана при помощи модели для генерации изображений GPT Image 2.5

Подписано к использованию 02.11.2026
Объем издания – 1,5 МБ. Заказ № 106/ЭН

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru