



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2026

Наталья Яковлевна Большунова

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

К. Б. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

В. В. Лемиш, кандидат психологических наук, доцент, Омск

Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

Р. А. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

В. С. Чернявская, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток

Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск

М. Миланков, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

А. К. Осницкий, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Б. Р. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Сенна Васконселос да Силва Валесио, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)

А. В. Серый, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор, Симферополь

М. А. Щукина, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Е. В. Руденский, доктор социологических наук, профессор, Новосибирск

М. Я. Дворецкая, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

О. А. Москвитина, кандидат психологических наук, доцент, Москва



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2026

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

- O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
Rio de Janeiro (Brazil)
A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
E. V. Rudensky, Doctor of Sci. (Sociol.), Professor, Novosibirsk
M. Ya. Dvoretzskaya, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
O. A. Moskvitina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Жарков А. Ю., Дахин А. Н.</i> (Новосибирск, Россия) Когнитивные стратегии как фактор профессиональной надежности сотрудников силовых структур	7
<i>Казанцева О. С., Петровская Т. Ю.</i> (Новосибирск, Россия) Связь ранних дезадаптивных схем и личностных черт психологов, выступающих в качестве их профессионально важных качеств.....	20
<i>Косцова М. В.</i> (Севастополь; Херсон, Россия), <i>Хлёстких Е. М., Петров Д. А.</i> (Севастополь, Россия) Взаимосвязь перфекционизма с удовлетворенностью жизнью у специалистов IT-сферы: результаты эмпирического исследования.....	37

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Дубровских Е. С., Капустина В. А.</i> (Новосибирск, Россия) Влияние чат-бота для саморегуляции на сочувствие к себе и психологические ресурсы у взрослых женщин.....	46
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Чухин С. Г., Чухина Е. В.</i> (Омск, Россия) Формирование социокультурной идентичности школьников в пространстве школьной укладности	59
<i>Чухрова М. Г., Ефимова А. С.</i> (Новосибирск, Россия) Влияние стиля родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей человека: теоретический анализ проблемы	78

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Илюк
Редактор Д. О. Зверева
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-00-95.
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-06-62.

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,0. Уч.-изд. л. 7,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 37.
Формат 70х108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 11.06.2026
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>Zharkov A. Yu., Dakhin A. N.</i> (Novosibirsk, Russia) Cognitive strategies as a factor of professional reliability of law enforcement personnel	7
<i>Kazantseva O. S., Petrovskaya T. Yu.</i> (Novosibirsk, Russia) The relationship between early maladaptive schemes and personality traits of psychologists acting as their professionally important qualities	20
<i>Kostsova M. V.</i> (Sevastopol; Kherson, Russia), <i>Khlyostkina E. M., Petrov D. A.</i> (Sevastopol, Russia) The relationship between perfectionism and life satisfaction among IT-professionals: results of an empirical study	37

AGE PSYCHOLOGY

<i>Dubrovskikh E. S., Kapustina V. A.</i> (Novosibirsk, Russia) The impact of a self-regulation chatbot on self-empathy and psychological resources in adult women	46
--	----

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

<i>Chukhin S. G., Chukhina E. V.</i> (Omsk, Russia) Formation of socio-cultural identity of schoolchildren in the space of school structure	59
<i>Chukhrova M. G., Efimova A. S.</i> (Novosibirsk, Russia) The influence of parenting style on the development of a person's emotional abilities: theoretical analysis of the problem	78

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor D. O. Zvereva
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-00-95
Editors publisher and printing house:
630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,
т. 8(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,0.
Publisher's sheets: 7,5.
Circulation 1000 issues.
Order № 37.
Format 70×108/16
Release date: 11.06.2026
Printed by Publishing House of the NSPU

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2026. № 2
Human Development in the Modern World. 2026, no. 2

Научная статья

УДК 159.9+17

Когнитивные стратегии как фактор профессиональной надежности сотрудников силовых структур¹

Андрей Юрьевич Жарков¹, Александр Николаевич Дахин¹

*¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье сформулировано понятие профессиональной надежности сотрудника силовых структур как интегрального свойства личности, обеспечивающего стабильное, адекватное ситуации и социально ответственное выполнение профессиональных функций в условиях воздействия экстремальных стрессоров при сохранении физического и психологического ресурса на протяжении всего периода службы. Показана специфика профессиональной надежности сотрудника силовых структур. Значимость исследования обусловлена трансформацией угроз национальной безопасности, появлением смешанных форм конфликтов и необходимостью подготовки офицеров, способных не только адаптироваться к изменениям, но и упреждать их, предвосхищать новые вызовы и разрабатывать адекватные ответы в экстремальной ситуации. *Цель статьи:* теоретический анализ когнитивных стратегий как психологического фактора профессиональной надежности сотрудников силовых структур. Под этим термином понимается многокомпонентный феномен, включающий операциональный, мотивационно-ценностный, психофизиологический, эмоционально-регуляторный и когнитивный компоненты. Обосновано, что в структуре профессиональной надежности системообразующее значение имеет когнитивная составляющая, смысл которой состоит в том, что когнитивные стратегии обеспечивают надежность в повседневной профессиональной деятельности. Под когнитивными стратегиями понимаются устойчивые, повторяющиеся способы организации познавательной деятельности, посредством которых человек управляет процессами восприятия, обработки информации, принятия решений и контроля над своими действиями. Они устойчивы, но поддаются целенаправленному формированию. Описаны четыре основных класса стратегий, релевантных профессиональной деятельности в экстремальных условиях: оценки и интерпретации ситуации, принятия решений в условиях неопределенности, регуляции внимания и контроля над ошибками, метакогнитивные, которые выступают как интегрирующие. Развитость последних определяет обучаемость специалиста и его способность к профессиональному росту на протяжении всей карьеры. Обоснована необходимость исследования, разработки способов диагностики и техноло-

¹ Исследование проведено при поддержке благотворительного фонда В. Потанина, грант СК180000756-2018.

гий развития в процессе обучения у курсантов когнитивных стратегий, разработки и внедрения комплексных программ развития адаптивных когнитивных стратегий, обеспечивающих профессиональную надежность сотрудников силовых структур.

Ключевые слова: сотрудники силовых структур; курсанты; специфика профессиональной деятельности; профессиональная надежность; когнитивные стратегии; готовность к принятию решений.

Для цитирования: Жарков А. Ю., Дахин А. Н. Когнитивные стратегии как фактор профессиональной надежности сотрудников силовых структур // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 7–19.

Original article

Cognitive strategies as a factor of professional reliability of law enforcement personnel²

Andrey Yu. Zharkov¹, Alexander N. Dakhin¹

*¹Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army
I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article defines the concept of professional reliability in law enforcement officers as an integral personality trait that ensures stable, appropriate, and socially responsible performance of professional functions under extreme stressors while maintaining physical and psychological resources throughout their service. The specific characteristics of professional reliability in law enforcement officers are demonstrated. The relevance of this study is determined by the transformation of threats to national security, the emergence of hybrid forms of conflict, and the need to train officers capable of not only adapting to change but also proactively anticipating it, anticipating new challenges, and developing adequate responses in extreme situations. The aim of this article is to theoretically analyze cognitive strategies as a psychological factor in the professional reliability of law enforcement officers. It is demonstrated that professional reliability in law enforcement officers is a multicomponent phenomenon, including operational, motivational-value, psychophysiological, emotional-regulatory, and cognitive components. It is substantiated that the cognitive component plays a fundamental role in the structure of professional reliability. Its significance lies in the fact that cognitive strategies ensure reliability in everyday professional activities. Cognitive strategies are defined as stable, repetitive ways of organizing cognitive activity, through which a person manages the processes of perception, information processing, decision-making, and control over their actions. Cognitive strategies are stable but can be purposefully developed. Four main classes of strategies relevant to professional activity in extreme conditions are described: situational assessment and interpretation, decision-making under uncertainty, attention regulation and error control, and metacognitive strategies, which act as integrating ones. The development of metacognitive strategies determines a specialist's learning ability and their ability to grow professionally throughout their career. The need for research, diagnostic methods, and development technologies for cognitive strategy training in cadets, as well as the development and implementation of comprehensive programs for

² The study was supported by the V. Potanin Charitable Foundation, grant CK180000756-2018.

developing adaptive cognitive strategies that ensure the professional reliability of law enforcement personnel, is substantiated.

Keywords: law enforcement officers; cadets; specifics of professional activity; professional reliability; cognitive strategies; readiness to make decisions.

For citation: Zharkov A. Yu., Dakhin A. N. Cognitive strategies as a factor of professional reliability of law enforcement personnel. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 7–19. (In Russ.)

Введение. Профессиональная деятельность сотрудников силовых структур разворачивается в условиях, принципиально отличающихся от большинства других видов труда: высокая степень опасности, жесткий временной дефицит, информационная неопределенность, необходимость принимать решения с необратимыми последствиями – все это предъявляет исключительные требования не только к физической подготовке и профессиональным навыкам, но и к психологическим ресурсам личности. В этом контексте проблема профессиональной надежности приобретает особый интерес: цена ошибки здесь измеряется не производственными потерями, а человеческими жизнями.

Традиционно профессиональная надежность рассматривалась преимущественно через призму психофизиологических характеристик: скорость реакции, выносливость, стрессоустойчивость в ее физиологическом понимании. Тем не менее в некоторых данных отечественной и зарубежной психологии отмечается, что решающую роль в обеспечении стабильного и качественного выполнения профессиональных задач играют когнитивные процессы: то, как сотрудник воспринимает и интерпретирует ситуацию, каким образом организует внимание, какие стратегии использует при принятии решений и оценке собственных действий. Именно на этом уровне формируется разница между специалистом, сохраняющим эффективность под давлением обстоятельств, и тем, кто в критический момент допускает роковые просчеты.

Под когнитивными стратегиями понимаются устойчивые, но поддающиеся целенаправленному формированию способы организации познавательной деятельности, посредством которых человек управляет процессами восприятия, обработки информации, принятия решений и контроля над своими действиями. Рассмотренный термин в этом контексте выступает как один из основных объяснительных конструктов. В отличие от когнитивного стиля как относительно стабильной индивидуальной характеристики, стратегии в большей степени ситуативно обусловлены и, что особенно важно с прикладной точки зрения, поддаются коррекции и развитию. Это открывает возможности не только для диагностики, но и для целенаправленного психологического сопровождения профессиональной деятельности.

Вместе с тем в современной психологической науке и практике эта проблематика остается недостаточно разработанной применительно к силовым структурам. Большинство исследований либо ограничиваются общими описаниями стресс-реакций, либо сосредоточены на клинических аспектах постстрессовых расстройств, оставляя в стороне вопрос о том, какие именно когнитивные стратегии обеспечивают надежность в повседневной профессиональной деятельности и как они формируются на протяжении служебного пути. Значимость исследования: несоответствие между практической значимостью темы и степенью ее теоретической проработанности.

Цель статьи: теоретический анализ когнитивных стратегий как психологического фактора профессиональной надежности сотрудников силовых структур, рассмотрение возможностей их диагностики и целенаправленного развития в системе психологического обеспечения служебной деятельности.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: уточнение понятия профессиональной надежности применительно к деятельности в экстремальных условиях; систематизация представлений о когнитивных стратегиях и их классификации; анализ связи между конкретными видами когнитивных стратегий и показателями надежности профессиональной деятельности; рассмотрение диагностических и развивающих подходов, применимых в контексте психологического сопровождения сотрудников силовых структур.

Методологическую основу работы составляют принципы системного и деятельностного подходов в психологии, теоретические положения когнитивно-поведенческого направления, а также концептуальный аппарат психологии экстремальной деятельности, разработанный в трудах отечественных исследователей – К. А. Абульхановой-Славской, В. А. Бодрова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, А. Г. Караяни, С. В. Марчук, А. В. Махнача, М. Б. Ненашева, А. А. Утюганова – и дополненный зарубежными концепциями когнитивной регуляции стресса и принятия решений в условиях неопределенности [1; 6; 9; 10; 12; 15; 18; 19].

Теоретическая часть. Здесь рассматриваются понятие профессиональной надежности сотрудников силовых структур и его компоненты. Собственно профессиональная надежность занимает особое место в психологии труда и инженерной психологии, но ее содержание существенно варьируется в зависимости от контекста профессиональной деятельности. В самом общем смысле под профессиональной надежностью понимается способность специалиста стабильно, безошибочно и в полном объеме выполнять профессиональные функции на протяжении заданного времени и в заданных условиях. Применительно к сотрудникам силовых структур это определение требует особого уточнения, поскольку сама природа их деятельности принципиально меняет как критерии надежности, так и психологические механизмы, ее обеспечивающие.

В отечественной психологии основы изучения профессиональной надежности были заложены в работах В. Д. Небылицына, который рассматривал ее как интегральную характеристику, включающую безотказность, помехоустойчивость, восстанавливаемость и своевременность выполнения деятельности. Затем В. А. Бодров расширил это понимание, введя в структуру надежности личностные и регуляторные компоненты, без которых описание этого феномена оставалось бы принципиально неполным. Именно это расширение оказалось концептуально плодотворным для анализа деятельности в экстремальных условиях, поскольку позволило перейти от сугубо технократической трактовки надежности к ее психологической интерпретации.

Применительно к сотрудникам силовых структур – военнослужащим, сотрудникам полиции, органов безопасности, подразделений специального назначения – профессиональная надежность приобретает некоторые специфические черты. Во-первых, она должна сохраняться не в нормативных, а в экстремальных условиях, где физическая опасность, дефицит времени и информационная неопределенность считаются не исключением, а нормой. Во-вторых, ошибки в этой сфере деятельности, как правило, необратимы и влекут за собой тяжелые последствия: гибель

людей, провал операции, утрата доверия к институту. В-третьих, надежность здесь не может рассматриваться как сугубо индивидуальное качество: она всегда реализуется в системе групповых взаимодействий, где надежность каждого участника выступает условием надежности всего подразделения.

С учетом этих особенностей профессиональную надежность сотрудника силовых структур целесообразно определить как интегральное свойство личности, обеспечивающее стабильное, адекватное ситуации и социально ответственное выполнение профессиональных функций в условиях воздействия экстремальных стрессоров при сохранении физического и психологического ресурса на протяжении всего периода службы.

В структуре профессиональной надежности сотрудников силовых структур можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Операциональный охватывает совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения служебных задач. Он состоит из технических компетенций – владение оружием, тактические приемы, навыки первой помощи, а также из процедурных знаний, позволяющих действовать по установленным алгоритмам. Этот компонент считается необходимым, но недостаточным условием надежности, поскольку высокий уровень технической подготовки не гарантирует надежного поведения в ситуациях, выходящих за рамки усвоенных алгоритмов, или при сильной эмоциональной нагрузке.

2. Мотивационно-ценностный определяет направленность профессиональной деятельности и устойчивость побуждений к добросовестному исполнению служебного долга. Он содержит профессиональную идентичность, интернализованные ценности службы, чувство ответственности и готовность действовать надлежащим образом даже в условиях, исключающих внешний контроль. Исследования показывают, что именно ценностная составляющая нередко оказывается решающей в ситуациях морального выбора, когда исполнение приказа вступает в противоречие с личными убеждениями или когда велик соблазн отступить от профессиональных стандартов.

3. Психофизиологический связан с функциональными резервами организма, обеспечивающими устойчивость к физическим и психическим нагрузкам. В него входят нейродинамические характеристики нервной системы, уровень физической подготовленности, толерантность к боли и усталости, а также качество восстановительных процессов. Недооценка этого компонента ведет к тому, что накопленное физиологическое истощение разрушает надежность даже тех сотрудников, которые хорошо подготовлены в операциональном и мотивационном отношении.

4. Эмоционально-регуляторный отражает способность сотрудника управлять своими эмоциональными состояниями в ситуациях угрозы, потери, агрессии или неопределенности. Он содержит стрессоустойчивость, эмоциональную стабильность, способность к быстрой саморегуляции и восстановлению после сильных стрессовых эпизодов. Нарушения в этом компоненте проявляются в аффективных срывах, избыточной агрессии, паническом поведении или, напротив, в эмоциональном оцепенении, парализующем действие.

5. Когнитивный обеспечивает адекватное восприятие ситуации, эффективную обработку информации, качественное принятие решений и контроль над собственными действиями. Именно он связывает воедино остальные составляющие надежности: через когнитивные процессы реализуются мотивационные установки,

интерпретируются физиологические сигналы, оцениваются эмоциональные состояния и планируются конкретные действия. Содержит такие характеристики, как гибкость и переключаемость мышления, адекватность оценки рисков, устойчивость к когнитивным искажениям под давлением стресса, а также метакогнитивные способности – умение отслеживать и корректировать собственные мыслительные процессы в режиме реального времени.

Особое значение когнитивного компонента в структуре профессиональной надежности обусловлено тем, что именно на уровне когнитивной регуляции деятельности наиболее ярко проявляются последствия как острого, так и хронического стресса. Когнитивные нарушения – сужение восприятия, ригидность мышления, нарушение оценки вероятностей, склонность к импульсивным решениям – возникают раньше, чем нарушения в других сферах, и оказывают на надежность деятельности наиболее выраженное дестабилизирующее воздействие. Именно поэтому когнитивные стратегии, посредством которых сотрудник организует свою познавательную деятельность в условиях профессионального стресса, можно рассматривать как системообразующий фактор профессиональной надежности в целом.

Таким образом, она представляет собой многокомпонентное и динамическое образование, в котором операциональные, мотивационные, физиологические и эмоциональные ресурсы интегрируются на уровне когнитивной регуляции деятельности. Это определяет теоретическую и практическую значимость изучения когнитивных стратегий как самостоятельного и приоритетного объекта психологического исследования и воздействия.

Понятие когнитивной стратегии в современной психологии, педагогике и кибернетике считается междисциплинарным и уже рассматривалось нами в предыдущих работах [3; 4; 5; 14]. Оно формировалось на пересечении нескольких исследовательских традиций, что обусловило многообразие его трактовок и до сих пор сохраняющуюся терминологическую неоднозначность в научной литературе. В общем смысле под когнитивной стратегией понимается устойчивый, повторяющийся способ организации познавательной активности, посредством которого субъект решает задачи восприятия, переработки и хранения информации, планирования действий и контроля над их результатами. Основное отличие стратегии от автоматизированного навыка состоит в ее принципиальной осознаваемости и гибкости: она предполагает, пусть и свернутый, акт выбора способа действия применительно к конкретным условиям задачи.

Наиболее весомый вклад в разработку этого понятия внесли три теоретических направления. В рамках когнитивно-поведенческого подхода, восходящего к работам А. Бека и А. Эллиса, когнитивные стратегии рассматриваются прежде всего как способы интерпретации событий и управления собственными мыслительными процессами. Именно здесь было введено принципиальное разграничение между адаптивными стратегиями, способствующими адекватной оценке ситуации и конструктивному поведению, и дезадаптивными стратегиями, закрепляющими искаженное восприятие реальности и препятствующими эффективной деятельности. Это разграничение сохраняет свою концептуальную ценность и в контексте изучения профессиональной надежности.

Важное теоретическое значение имеет теория двойственных процессов, разработанная в трудах Д. Канемана, С. Эпштейна и других авторов. Согласно этой концепции, переработка информации выполняется посредством двух принципиально раз-

личных систем: быстрой, автоматической, интуитивной (Система 1) и медленной, аналитической, произвольно контролируемой (Система 2). Когнитивные стратегии в этой системе координат выступают как механизмы, обеспечивающие оптимальное переключение между этими режимами в зависимости от характера решаемой задачи. Для профессиональной деятельности в экстремальных условиях этот аспект особенно важен: от того, насколько гибко специалист способен управлять соотношением интуитивных и аналитических процессов, во многом зависит качество принимаемых решений в ситуациях острого временного дефицита.

Третье значимое направление – метакогнитивный подход, связанный прежде всего с именами Э. В. Барбашиной, Дж. Флейвелла, А. Уэллса, И. А. Федосеевой [2; 17]. Метакогниция понимается как способность человека осознавать, оценивать и регулировать собственные когнитивные процессы, т. е. «мышление о мышлении». В рамках этого подхода выделяется особый класс метакогнитивных стратегий – приемов управления собственной познавательной деятельностью, самоконтроля и коррекции ошибок мышления. Именно метакогнитивный уровень в основном определяет, насколько эффективно человек использует свои когнитивные ресурсы в нестандартных и стрессогенных ситуациях.

Заметим, что многообразие существующих классификаций когнитивных стратегий отражает сложность самого феномена (З. И. Лаврентьева, Е. И. Казакова, А. Г. Караяни, М. Б. Ненашев, И. А. Федосеева [8; 11; 13; 15; 16; 17]). Для целей нашей работы представляется целесообразным выделить четыре основных класса стратегий, релевантных профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Так, стратегии оценки и интерпретации ситуации охватывают способы, посредством которых субъект придает смысл воспринимаемым событиям и формирует их субъективную репрезентацию. К адаптивным разновидностям относятся реалистическая оценка угрозы, учет множественных интерпретаций происходящего, готовность пересматривать первоначальные выводы по мере поступления новых данных. Деадаптивный полюс представлен катастрофизацией, туннельным восприятием, избирательным вниманием к угрожающим стимулам при игнорировании нейтральной или позитивной информации.

Стратегии принятия решений в условиях неопределенности характеризуют способы выбора линии поведения в ситуациях, когда информация неполна, противоречива или поступает с опозданием. Здесь важна толерантность к неопределенности как личностная черта и одновременно как вырабатываемый навык, способность структурировать хаотичную ситуацию, выделяя основные признаки и отсекая нерелевантные, а также умение фиксировать точку принятия решения и не возвращаться к уже сделанному выбору в процессе действия.

Стратегии регуляции внимания и контроля над ошибками содержат приемы управления направленностью и концентрацией внимания, распределения когнитивных ресурсов между конкурирующими задачами, а также мониторинга собственных действий с целью своевременного обнаружения и исправления ошибок. Именно эта группа стратегий непосредственно связана с операциональной надежностью – способностью выполнять профессиональные задачи точно и последовательно вне зависимости от уровня нагрузки.

Метакогнитивные стратегии образуют уровень, интегрирующий все перечисленные выше классы. В них входят самомониторинг – непрерывное отслеживание адекватности собственных когнитивных процессов; рефлексия – осмысление ос-

нований принятых решений и допущенных ошибок после завершения действия; регуляция ментальных усилий – умение перераспределять когнитивные ресурсы в условиях нарастающей усталости или стресса. Развитость метакогнитивных стратегий во многом определяет обучаемость специалиста и его способность к профессиональному росту на протяжении всей карьеры.

Установим семантическое соотношение смежных понятий, таких как когнитивный стиль, копинг-стратегия и когнитивная стратегия. В научной литературе понятие когнитивной стратегии нередко смешивается с двумя смежными конструктами – когнитивным стилем и копинг-стратегией. Разграничение между ними принципиально важно как для теоретической точности, так и для корректной интерпретации эмпирических данных. Когнитивный стиль представляет собой относительно устойчивую индивидуальную характеристику, отражающую предпочтительный способ переработки информации вне зависимости от конкретной задачи или ситуации. Такие параметры, как полезависимость/полenezависимость, импульсивность/рефлексивность, аналитичность/синтетичность, описывают стабильные предпочтения субъекта и слабо поддаются целенаправленному изменению. Когнитивная стратегия, напротив, в большей степени определяется требованиями конкретной ситуации и считается сознательно или полусознательно выбираемым способом действия. Если когнитивный стиль задает общую «настройку» познавательных процессов, то стратегия – конкретный алгоритм их организации применительно к рассматриваемой задаче.

Копинг-стратегии, введенные в научный оборот в работах Р. Лазаруса и С. Фолкмана, охватывают более широкий спектр поведенческих, эмоциональных и когнитивных усилий, направленных на совладание со стрессовой ситуацией. Когнитивные стратегии совладания – это один из компонентов копинга вместе с поведенческими и эмоциональными. Таким образом, понятие когнитивной стратегии шире копинга в том смысле, что охватывает не только реакцию на стресс, но и повседневную организацию познавательной деятельности, тогда как копинг-стратегии шире когнитивных стратегий в том, что включают поведенческое и эмоциональное измерения.

У этого разграничения есть непосредственное прикладное значение: диагностика когнитивных стратегий оценивает не только то, как сотрудник реагирует на экстремальные нагрузки, но и то, как он организует свою мыслительную деятельность в штатных условиях, что в конечном счете и определяет базовый уровень его профессиональной надежности.

Профессиональная деятельность сотрудников силовых структур относится к категории экстремальных видов труда – это строгая психологическая характеристика, фиксирующая принципиальное отличие этой деятельности от большинства других профессий. В отечественной психологии понятие экстремальности профессиональной деятельности разрабатывалось в трудах В. А. Бодрова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, В. Л. Марищука и других исследователей, которые выделили несколько объективных характеристик, превращающих профессиональную среду в источник систематических и интенсивных психологических нагрузок.

К числу таких характеристик относятся: реальная угроза жизни и здоровью как собственным, так и других людей; высокая личная ответственность за принятые решения при невозможности делегировать ее или отложить; необходимость действовать в условиях хронической информационной неполноты; физическое и психическое истощение, накапливающееся в результате ненормированного режима несения

службы; специфическое морально-нравственное напряжение, возникающее из-за применения принуждения, в том числе физического, в рамках законного исполнения служебного долга.

Важно, что перечисленные факторы воздействуют на сотрудника не эпизодически, а образуют устойчивый профессиональный фон. Речь идет не о разовых кризисных ситуациях, а о хронической экстремальности, в условиях которой когнитивные стратегии формируются, закрепляются и постепенно автоматизируются. Именно поэтому анализ профессионального контекста считается необходимым условием понимания того, какие стратегии складываются у сотрудников силовых структур и почему одни из них оказываются адаптивными, а другие – деструктивными.

Отметим, что накопленная на сегодняшний день эмпирическая база, несмотря на ее неравномерность и некоторые методологические ограничения, в целом подтверждает предикторную роль когнитивных стратегий в отношении профессиональной надежности сотрудников силовых структур. В исследованиях, проводившихся на выборках полицейских и сотрудников спецподразделений, стратегия когнитивного переосмысления стабильно показывает положительную связь с показателями точности принятия решений в стрессовых условиях и отрицательную – с вероятностью применения несоразмерной силы. Работы, выполненные в рамках программ психологической подготовки военнослужащих, говорят о том, что целенаправленное формирование навыков метакогнитивного мониторинга достоверно снижает частоту тактических ошибок в ходе учений, причем этот эффект сохраняется и при повторном тестировании через шесть и двенадцать месяцев после обучения.

Лонгитюдные исследования, прослеживающие карьерную динамику, фиксируют характерную закономерность: у сотрудников с высоким уровнем когнитивной гибкости профессиональная надежность остается относительно стабильной на протяжении длительного служебного пути, тогда как у сотрудников с выраженной ригидностью когнитивных схем наблюдается ее постепенное снижение, особенно заметное после 10–15 лет службы. Это говорит о том, что когнитивные стратегии выступают не только предиктором актуального уровня надежности, но и фактором ее долгосрочной устойчивости.

Вместе с тем нужно отметить важные ограничения доказательной базы. Большинство исследований проводилось на западных выборках, что ограничивает возможности прямой экстраполяции результатов на российский контекст с его специфической профессиональной культурой и организационными условиями. Значительная часть работ опирается на самооценочные методики, чувствительные к эффектам социальной желательности, особенно выраженным в закрытых профессиональных сообществах. Наконец, у большинства исследований поперечный дизайн, что не позволяет однозначно установить направление причинно-следственных связей. Эти ограничения указывают на актуальность лонгитюдных и экспериментальных исследований, проводимых непосредственно в контексте отечественных силовых структур.

Выводы. Проведенный теоретический анализ раскрывает научное и прикладное значение рассмотренной проблематики, а также определяет перспективы ее дальнейшего исследования. Профессиональная надежность сотрудников силовых структур представляет собой многокомпонентный феномен, в структуре которого когнитивная составляющая занимает системообразующее место. Именно на уровне когнитивных процессов происходит та переработка информации, которая в конеч-

ном счете определяет качество профессиональных решений, адекватность тактического поведения и устойчивость функционирования в условиях экстремальных нагрузок. Физическая подготовленность и профессиональные знания создают нужные предпосылки для надежной деятельности, но реализуются они через когнитивные процессы, и именно поэтому анализ когнитивных стратегий открывает принципиально новые возможности как для понимания природы профессиональной надежности, так и для ее целенаправленного развития.

Когнитивные стратегии как психологический конструкт обладают несколькими свойствами, делающими их особенно ценным объектом изучения и практического воздействия в профессиональном контексте. По сравнению с устойчивыми когнитивными стилями, они поддаются целенаправленному формированию и коррекции; в отличие от ситуативных когнитивных реакций, они достаточно устойчивы, чтобы служить надежными предикторами профессионального поведения; они непосредственно связаны с конкретными механизмами профессиональной деятельности и потому допускают профессионально специфичную диагностику и развитие, в сравнении с общими личностными характеристиками. Совокупность этих свойств определяет особенное положение когнитивных стратегий в системе психологических предикторов профессиональной надежности.

Анализ профессиональной среды силовых структур показывает, что она представляет собой не нейтральный фон, а активный контекст формирования когнитивных стратегий, систематически подкрепляющий одни из них и вытесняющий другие. Экстремальность, информационная неопределенность, временной дефицит и иерархическая организация в совокупности создают условия, при которых дезадаптивные стратегии – туннельное мышление, сверхбдительность, ригидность схем, руминация – получают устойчивое подкрепление как функционально экономичные реакции на хроническую нагрузку. Это означает, что развитие адаптивных стратегий не может опираться исключительно на индивидуальные вмешательства: оно требует воздействия на организационную среду, формирующую когнитивный климат подразделения.

Обозначим и ограничения нашей работы. Ее характер преимущественно теоретический и аналитический, она опирается на зарубежную эмпирическую базу, непосредственная применимость которой к отечественному контексту требует специальной проверки, и не претендует на исчерпывающий охват всего многообразия подходов к рассматриваемой проблеме. Эти ограничения одновременно указывают на направления дальнейших исследований.

В качестве наиболее перспективных направлений следует выделить несколько. Во-первых, проведение лонгитюдных исследований на отечественных выборках сотрудников силовых структур, позволяющих установить причинно-следственные связи между когнитивными стратегиями и профессиональной надежностью и проследить их динамику на протяжении карьеры. Во-вторых, разработку и стандартизацию диагностических инструментов, адаптированных к специфике отечественной профессиональной культуры и обеспеченных нормативными данными на репрезентативных профессиональных выборках. В-третьих, создание и апробацию комплексных программ развития адаптивных когнитивных стратегий, интегрирующих индивидуальный, групповой и организационный уровни воздействия и оцениваемых по критериям не только психологического благополучия участников, но и реальных показателей профессиональной надежности. В-четвертых, исследова-

ние нейрокогнитивных маркеров адаптивных и дезадаптивных стратегий с целью разработки объективных диагностических критериев, снижающих зависимость оценки от самооценки.

Профессиональная надежность сотрудников силовых структур – это не только вопрос индивидуальной психологической устойчивости, но и вопрос институциональной культуры, организационных систем и качества психологического сопровождения службы. Когнитивные стратегии занимают в этой многоуровневой системе то место, где индивидуальная психология встречается с организационной реальностью, и именно поэтому их изучение и целенаправленное развитие представляют собой не узкоспециальную академическую задачу, а практически значимую составляющую обеспечения профессиональной эффективности и психологического здоровья людей, несущих службу в условиях постоянной экстремальной нагрузки.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
2. Барбашина Э. В. «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // Философия науки. – 2023. – № 3 (98). – С. 57–70.
3. Дахин А. Н. Место человека в эпоху ИИ: диалог между кремнием и духом // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 12. – С. 115–120.
4. Дахин А. Н. Педагогика больших языковых моделей // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 2. – С. 5–16.
5. Дахин А. Н., Жарков А. Ю. Роль когнитивных процессов в профессиональной деятельности полицейских специального назначения // Сибирский социально-гуманитарный журнал. – 2025. – № 4 (9). – С. 5–14.
6. Дахин А. Н., Ненашев М. Б. Психология выбора цели и что лежит в основе успешного выбора // Сибирский социально-гуманитарный журнал. – 2025. – № 1 (1). – С. 16–26.
7. Жарков А. Ю., Дахин А. Н. Когнитивные стратегии в структуре профессиональной подготовки сотрудников полиции специального назначения // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 4. – С. 68–81.
8. Казакова Е. И., Житиневич Д. Г., Полупан К. Л. Конструирование образовательного пространства университета в условиях цифровизации: монография. – Калининград: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2024. – 135 с.
9. Караяни А. Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Юрайт, 2024. – 655 с.
10. Караяни А. Г., Караяни Ю. М., Чекунов А. А. [и др.] Принципиальная модель ранения и методы оказания психологической помощи раненым: монография / А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни, А. А. Чекунов, А. Ю. Кийко, А. А. Утюганов. – СПб.: ВА ВНИГ РФ, 2025. – 101 с.
11. Лаврентьева З. И., Калугина Л. А. Понятие функциональной грамотности в педагогических исследованиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4 (56). – С. 167–172.
12. Марчук С. В., Дахин А. Н. Целеполагание как диалогичный процесс в цифровой образовательной среде // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 11. – С. 22–32.
13. Настольная книга военного психолога: практическое пособие. – М.: Юрайт, 2023. – 332 с.
14. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Персонализированное машинное обучение // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 6. – С. 49–60.
15. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация – ценность – деятельность // Народное образование. – 2025. – № 1. – С. 183–192.

16. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация в действии или деятельность как мотивация // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 12. – С. 72–82.
17. Федосеева И. А. Мотивация обучения военнослужащих – залог устойчивости и процветания государства // Образование и общество. – 2025. – № 1 (150). – С. 32–37.
18. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. K. Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). – 2024. – Vol. 13, № 2. – P. 752–758. DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803
19. Zhunussova R. A., Seitkhanova A. K., Dakhin A. N. Development of research competence in future physics teacher during their university studies // 3i: Intellect, Idea, Innovation – интеллект, идея, инновация. – 2025. – № 2-2. – P. 100–109.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Psychology of personality formation and development. Moscow: Nauka, 1981, 368 p. (In Russian)
2. Barbashina E. V. W. Fisher’s “narrative paradigm” in the context of the development of narrative research. *Philosophy of Science*, 2023, no. 3 (98), pp. 57–70. (In Russian)
3. Dakhin A. N. The place of the human being in the era of AI: a dialogue between silicon and spirit. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 12, pp. 115–120. (In Russian)
4. Dakhin A. N. Pedagogy of large language models. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 2, pp. 5–16. (In Russian)
5. Dakhin A. N., Zharkov A. Yu. The role of cognitive processes in the professional activity of special police units. *Siberian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2025, no. 4 (9), pp. 5–14. (In Russian)
6. Dakhin A. N., Nenashev M. B. The psychology of goal choice and the foundations of successful decision-making. *Siberian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2025, no. 1 (1), pp. 16–26. (In Russian)
7. Zharkov A. Yu., Dakhin A. N. Cognitive strategies in the structure of professional training of special police officers. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2025, no. 4, pp. 68–81. (In Russian)
8. Kazakova E. I., Zhitinevich D. G., Polupan K. L. Designing the university educational space in the context of digitalization: monograph. Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University, 2024, 135 p. (In Russian)
9. Karayani A. G. Military psychology: textbook and practice guide for universities. 3rd ed., revis. and exp. Moscow: Yurait, 2024, 655 p. (In Russian)
10. Karayani A. G., Karayani Yu. M., Chekunov A. A. [et al.] A conceptual model of wounding and methods of providing psychological assistance to the wounded: monograph. A. G. Karayani, Yu. M. Karayani, A. A. Chekunov, A. Yu. Kiiko, A. A. Utyuganov. Saint Petersburg: Military Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, 2025, 101 p. (In Russian)
11. Lavrentyeva Z. I., Kalugina L. A. The concept of functional literacy in pedagogical research. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2024, no. 4 (56), pp. 167–172. (In Russian)
12. Marchuk S. V., Dakhin A. N. Goal-setting as a dialogical process in the digital educational environment. *Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 11, pp. 22–32. (In Russian)
13. Handbook of the military psychologist: practical guide. Moscow: Yurait, 2023, 332 p. (In Russian)
14. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Personalized machine learning. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 6, pp. 49–60. (In Russian)
15. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation – value – activity. *Public Education*, 2025, no. 1, pp. 183–192. (In Russian)

16. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation in action, or activity as motivation. *Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 12, pp. 72–82. (In Russian)

17. Fedoseeva I. A. Motivation for learning among military personnel as a guarantee of state stability and prosperity. *Education and Society*, 2025, no. 1 (150), pp. 32–37. (In Russian)

18. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. K. Development of a multilingual online course with language support for teaching physics in English. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2024, vol. 13, no. 2, pp. 752–758. DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803

19. Zhunussova R. A., Seitkhanova A. K., Dakhin A. N. Development of research competence in future physics teachers during their university studies. *3i: Intellect, Idea, Innovation*, 2025, no. 2–2, pp. 100–109.

Информация об авторах

А. Ю. Жарков – адъюнкт, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, andrei47i@mail.ru.

А. Н. Дахин – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru.

Information about the authors

A. Yu. Zharkov – adjunct, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, andrei47i@mail.ru.

A. N. Dakhin – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 04.02.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 29.03.2026.

The article was submitted 04.02.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 29.03.2026.



Научная статья

УДК 159.9

Связь ранних дезадаптивных схем и личностных черт психологов, выступающих в качестве их профессионально важных качеств

Оксана Сергеевна Казанцева¹, Татьяна Юрьевна Петровская²

¹*Городской Центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник»,
отдел «Коралл», Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается понятие профессионально важных качеств (ПВК) в качестве критерия эффективности деятельности психолога. Цель статьи: обобщить результаты имеющихся эмпирических исследований, отражающих связь черт личности, входящих в структуру ПВК, и ранних дезадаптивных схем (РДС) у психологов, а также рассмотреть сопутствующие исследования, отражающие специфику выраженности РДС и структуры ПВК у психологов. В работе раскрывается проблема многообразия трактовок понятия ПВК и противоречий в определении состава ПВК личности психолога. Приводится обобщенный перечень компонентов, образующих структуру ПВК, среди которых личностные черты, профессиональные компетенции, психомоторные свойства, задатки и способности. Акцентируется внимание на разграничении таких понятий, как ПВК, профессиональные способности и профессиональные навыки. С целью преодоления противоречий в определении состава ПВК личности психолога выделяется категория анти-ПВК, личностным выражением которой становятся РДС. Обозначена неоднозначность их влияния на профессиональную деятельность психолога: с одной стороны, исследователями отмечается явное и прямое негативное воздействие, с другой, – некоторая социальная желательность внешнего выражения определенных ранних дезадаптивных схем. С учетом последнего указывается на возможную мотивационную составляющую при выборе профессии психолога, суть которой состоит в «перепроживании» схем с целью минимизации их негативного влияния. Приводятся результаты некоторых исследований, отражающих специфику проявления РДС у практикующих психологов и студентов-психологов. Тем не менее отмечается, что исследований, устанавливающих различия в РДС у опытных и начинающих психологов, а также у практикующих психологов разных модальностей, крайне недостаточно и эта проблема остается неразработанной. Анализ имеющихся трудов по выявлению РДС у психологов определил, что наиболее выраженными РДС у психологов считаются «Самопожертвование», «Жесткие стандарты», «Привилегированность», «Недостаточный самоконтроль», другие схемы, встречающиеся у психологов, относятся к доменам «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и запреты», «Нарушенные границы». Представляется теоретический анализ работ, показывающих в качестве результата вывод встроенности РДС в структуру ПВК будущих психологов. Обозначена перспектива дальнейших исследований РДС в формате анти-ПВК психологов, их места в общей структуре ПВК, а также особенностей РДС личности психологов в зависимости от вероятно имеющих значение психосоциальных факторов.

Ключевые слова: профессионально важные качества; ранние дезадаптивные схемы; личностные черты; профессионально негативные качества; профессионально важные способности; профессионально важные навыки.

Для цитирования: Казанцева О. С., Петровская Т. Ю. Связь ранних дезадаптивных схем и личностных черт психологов, выступающих в качестве их профессионально важных качеств // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 20–36.

Original article

The relationship between early maladaptive schemes and personality traits of psychologists acting as their professionally important qualities

Oksana S. Kazantseva¹, Tatyana Yu. Petrovskaya²

¹*City Center for Psychological and Pedagogical Support of Youth “Rodnik”, “Coral” Department, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article examines the concept of professionally important qualities (PIQ) as a criterion for the effectiveness of a psychologist. The article aims to summarize the results of existing empirical studies reflecting the relationship between the personality traits included in the structure of PIQ and early maladaptive schemas (EMS) in psychologists, as well as to examine related studies reflecting the specifics of the severity of EMS and the structure of PIQ in psychologists. The text of the paper reveals the problem of the variety of interpretations of the concept of PIQ and the contradictions in defining the composition of professionally important personality traits of a psychologist. A general list of the components that form the structure of PIQ is provided, including: personality traits, professional competencies, psychomotor properties, inclinations and abilities. Emphasis is placed on the distinction between such concepts as PIQ, professional abilities and professional skills. To overcome the contradictions in defining the composition of PIQ in a psychologist's personality, a category of anti-PIQ is identified, the concrete expression of which are early maladaptive schemas. The negative impact of EMS on the professional work of psychologists is outlined, along with a certain social desirability of the external expression of certain early maladaptive schemas. One possible motivation for pursuing a career in psychology is also presented, which involves “re-experiencing” these schemas to minimize their negative impact. The results of several studies are presented, reflecting the specific manifestations of EMS in psychologists and psychology students. The most pronounced EMS among psychologists are “Self-sacrifice”, “Strict standards”, “Privilege”, “Lack of self-control”, other patterns found in psychologists belong to the domains “Others-oriented”, “Over-vigilance and locked up”, “Violated boundaries”, “Broken connections and rejection”, these are It is noted in a number of studies. This paper presents a theoretical analysis of studies demonstrating the conclusion that the expression of professionally important qualities, represented by the Big Five personality traits, increases with the decrease in the expression of early maladaptive schemas. It also examines the role of early maladaptive schemas in the structure of professionally important qualities in future psychologists. Prospects for further research on EMS in the context of anti-PIQ psychologists are outlined.

Keywords: professionally important qualities; early maladaptive schemes; personality traits; professionally negative qualities; professionally important abilities; professionally important skills.

For citation: Kazantseva O. S., Petrovskaya T. Yu. The relationship between early maladaptive schemes and personality traits of psychologists acting as their professionally important qualities. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 20–36. (In Russ.)

Введение. Любая профессиональная деятельность нуждается в критериях эффективности. Оценка эффективности деятельности психолога осложняется тем, что процесс и результат психологической или психотерапевтической работы зачастую неоднозначен, к тому же нет утвержденных критериев, по которым было бы возможно абсолютно точно определить как позитивный, так и негативный результат. Разумеется, специалистами делаются выводы о законченной или продолжающейся работе, а эффективность можно отследить. Тем не менее это далеко не регламентированный процесс, а значит, поводов для разночтений психологами разных подходов может быть очень много. Еще большую специфику в деятельность психолога вносит тот факт, что главным инструментом его работы выступает сам специалист. Это, с одной стороны, усложняет процесс оценки, с другой, предполагает, какая личность будет с наибольшей вероятностью успешна в профессии. Разного уровня личностные характеристики, соответствующие требованиям профессии и способствующие наиболее успешной ее реализации, укладываются в систему профессионально важных качеств. Цель статьи: обобщить результаты имеющихся эмпирических исследований, отражающих связь черт личности, входящих в структуру ПВК, и ранних дезадаптивных схем у психологов, а также рассмотреть сопутствующие исследования, отражающие специфику выраженности РДС и структуры ПВК у психологов.

Теоретическая часть. Понятие «профессионально важные качества» длительное время разрабатывается в научной психологии. Каждое новое исследование расширяет понимание этой категории в психологии, а вместе с тем открывает новые аспекты, требующие отдельного рассмотрения. Таким образом, список вопросов, касающихся в частности профессионально важных качеств личности психолога и еще ждущих своего разрешения, довольно широк.

Термин «профессионально важные качества» был введен в сферу научной психологии В. Д. Шадриковым. Он определял ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [19, с. 87]. Автором обозначен принцип, согласно которому нужный уровень развития ПВК определяет успех и эффективность в профессиональной деятельности.

С точки зрения Е. С. Шелеповой, профессионально важные качества не просто определяют эффективность деятельности, а считаются компонентами профессиональной пригодности [21].

Другие авторы, рассматривающие это же явление, полагают, что, по Е. П. Ильину, «профессионально важные качества – это такие функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению данной профессиональной деятельности» [3, с. 31].

Разработкой понятия ПВК в отечественной психологии занимались Е. А. Быкова [1], А. А. Бодалев, Ю. П. Поваренков [14; 15], Е. С. Климов, В. Д. Шадриков [19], В. С. Мерлин, В. Н. Дружинин, Б. Ф. Ломов, А. В. Карпов [6], А. А. Карпов [5] и др. За рубежом вопросу ПВК посвятили свои работы К. Фредерик, Дж. Келли, Ш. Чендлер и др.

ПВК, с одной стороны, выступают как условие и детерминанта профессиональной деятельности, с другой, развитые качества всегда считаются следствием профессионального труда, в котором они совершенствуются и претерпевают качественные изменения.

В основе современных исследований профессионально важных качеств лежит системный подход, предполагающий, что система ПВК и способностей служит базой для реализации профессиональной деятельности. Все качества, включенные в определенный набор ПВК, представляют собой единую целостную систему, элементы которой связаны [2].

Относительно определения профессионально важных качеств отметим, что различные исследователи близки в этом отношении, т. е. содержание понятий разных авторов сходно, различаясь более краткими или развернутыми формулировками. Тем не менее обратим внимание на важный аспект научной разработанности проблемы: на сегодняшний день нет единого понимания структуры ПВК психологов. Одни авторы включают в нее личностные черты и особенности, профессиональные компетенции (знания, умения, навыки), природные задатки, психомоторные свойства, другие же ограничиваются более узким перечнем конкретных характеристик [20], некоторые исследователи включают в структуру также профессиональные мотивы и компоненты профессионального самосознания [14].

Говоря о структуре ПВК и обращаясь к работе Е. Цилмак (с соавторами), важно также отличать способности и профессиональные навыки как отдельные категории [31]. В то же время некоторые авторы отождествляют ПВК и способности, другие, как например Н. А. Аминов, под ПВК понимает только способности [2]. В. Д. Шадриков же относит способности к ПВК, но они не считаются ими в полном смысле, причем содержание ПВК шире, чем совокупность соответствующих способностей.

Многие ученые сходятся во мнении, что профессионально важные качества состоят из психофизиологических и психологических характеристик, преобразующихся в процессе определенной профессиональной деятельности в специальные способности [19].

Е. А. Быкова приводит в своем исследовании результаты работы Е. А. Корсунского, который попытался систематизировать ПВК психологов посредством контент-анализа. В результате было выделено десять интегративных блоков качеств, требующихся в профессиональной деятельности психолога. Среди них: когнитивные; рефлексивно-перцептивные; профессиональная компетентность; волевые; ценностно-смысловые; поведенческие; эмоциональные; психологическая культура; коммуникативные; профессиональная идентичность [1].

Структуру профессионально важных качеств психологов можно также рассматривать через призму профессиональной идентичности. Отдельные исследователи включают ее в общую структуру ПВК, а некоторые авторы изначально строят структуру ПВК вокруг профессиональной идентичности. По мнению М. А. Одинцовой и соавторов, профессиональная идентичность объединяет эмоционально-волевые, ценностно-смысловые, личностные особенности и выступает как интегрированное профессиональное качество, вбирающее в себя две группы компетенций: компетенции, ориентированные на профессионала (личностные характеристики, обеспечивающие продуктивность деятельности); компетенции, ориентированные на профессиональную деятельность (способность к осуществлению профессиональной деятельности). Таким образом, по М. А. Одинцовой с соавторами, ПВК психологов распределяются по различным категориям внутри профессиональной идентичности [10].

В то же время с точки зрения Т. С. Тимофеевой соотношение личностных особенностей и ПВК развивает профессиональную идентичность, которая отражает осознание тождественности своего Я профессиональному образу Я [16].

Таким образом, достижение профессиональной идентичности, как и сами ПВК, выступающие и условием, и детерминантой профессиональной деятельности, по мнению М. А. Одинцовой и соавторов, становится причиной профессионального развития, по мнению Т. С. Тимофеевой, – его следствием [16].

Система ПВК вместе с личностными и функциональными характеристиками также включается в понятие просоциальной личности, которая Н. В. Кухтовой рассматривается как элемент профессионализма ввиду того, что при реализации профессиональной деятельности качества специалистов помогающих профессий по своему содержанию становятся преимущественно личностными [7].

Отметим универсальную классификацию профессионально важных качеств, предложенную А. В. Карповым [6]. Согласно этому подходу ПВК подразделяются на четыре группы: 1) абсолютные – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне; 2) относительные – определяющие возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности; 3) мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности; причем высокая мотивация может значительно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот); 4) анти-ПВК – свойства, которые противоречат тому или иному виду профессиональной деятельности – структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие.

К основным группам ПВК по классификации А. В. Карпова добавляется группа рефлексивных качеств, обоснование для выделения дополнительной группы приводится Т. Ю. Петровской, которая описывает несколько теоретических и эмпирических оснований для введения рефлексивных ПВК в систему профессионально важных качеств психологов. Как отмечает Т. Ю. Петровская, рефлексивные качества распространены на основе ПВК психологов, рефлексивные ПВК также «не просто включаются в ряд других групп, а встраиваются наивысшим уровнем качеств с наибольшей обобщенностью» [13, с. 51]. Таким образом, рефлексивность влияет на комплекс ПВК в целом и на уровень отдельных групп качеств, значит, и на характер влияния этих качеств на профессиональную деятельность психолога. Иными словами, благодаря рефлексивным качествам проявляются все прочие ПВК психологов. По мнению автора, опосредующее влияние рефлексивности на ПВК и, таким образом, на профессиональную деятельность, можно рассматривать как компенсаторный механизм действия профессионально негативных качеств [13].

Исходя из этого, проблема выявления наиболее универсальной структуры ПВК психологов еще требует своего решения, учитывая специфику профессиональной деятельности психолога, которой свойственна высокая степень вариативности подходов и направлений его деятельности в той или иной области жизнедеятельности человека.

Поэтому работа с профессионально негативными качествами (далее – ПНК) или анти-ПВК (четвертая группа ПВК по А. В. Карпову) может быть одним из вариантов преодоления имеющегося многообразия трактовок понятия ПВК и противоречий по поводу состава ПВК психологов.

К ПНК можно отнести разные психологические категории, одной из них считаются ранние дезадаптивные схемы (термин был сформулирован Дж. Янгом в середине 90-х гг.) [9]. Схема по Дж. Янгу – это шаблон, сформированный в раннем детстве в процессе межличностных взаимодействий и включающий в себя когниции, эмоции, поведение, воспоминания и телесные ощущения. У РДС сложная структура, они приводят к стабильным нарушениям и трудностям в различных жизненных сферах. Иначе говоря, РДС – это глубинные личностные паттерны (шаблоны, стандарты), зарождающиеся в раннем детстве или, несколько реже, во взрослом возрасте в процессе межличностных взаимодействий и определяющие интерпретацию дальнейшего жизненного опыта [4].

Основная причина возникновения РДС – отсутствие удовлетворения базовых потребностей ребенка, особенно эмоциональных. Упрощенно процесс формирования РДС можно описать как результат взаимодействия темперамента человека и различных ненормативных событий в раннем детском возрасте [30].

Как и все сформированное в раннем возрасте, ранние дезадаптивные схемы очень устойчивые, они развиваются в течение жизни. Дж. Янгом было отмечено, что с возрастом РДС могут усложняться, укрепляться и расширять сферу влияния.

У психически здорового человека РДС будут выражены незначительно. Характеризуя РДС, важно уделить внимание таким особенностям, как сложность или невозможность самостоятельного корригирования РДС; схема выступает не как субъективное или ситуативное восприятие себя и окружающего мира, а как фактическое; важным элементом считаются дисфункциональные переживания как результат взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми.

Если говорить о классификации и структуре РДС, то можно перечислить 18 РДС, которые были выделены Янгом и распределены по 5 группам или доменам, причем каждый домен обозначает базовую эмоциональную потребность, нарушение и фрустрация которой приводят к возникновению определенных РДС [9; 18].

Поскольку степень влияния РДС при их наличии и сильной выраженности широка и распространяется на все жизненные сферы, в том числе и на профессиональную, выступающую одной из основных для самореализации личности, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность становится пригодным пространством для проявления дезадаптивных схем.

Профессиональная деятельность психолога становится полем для развертывания РДС еще и потому, что некоторые схемы в своем внешнем проявлении могут выглядеть как социально позитивные качества, например, схемы из домена «Ориентированность на других» могут рассматриваться как социально желательные в контексте профессии психолога.

Качества, предписанные профессией, могут провоцироваться и случайными факторами, могут быть связаны с проявлением просоциального поведения в профессиональной деятельности, но, если профессиональные качества проявляются как результат наличия РДС, то это может приводить к тому, что работа психолога будет малоэффективна или же будет нести потенциальный вред для клиента.

Потенциальное наличие РДС у психолога можно рассматривать в терминах модели профессионального стресса и трудовой дисфункции, ориентированной на схемы М. Бамбера [23; 24]. По мнению автора, у человека с ярко выраженными схемами на выбор профессии психолога может влиять бессознательное стремление к «повторному перепроживанию» схемы, т. е. люди «бессознательно ищут события, ситуации

и отношения, которые запускают их ранние дезадаптивные схемы», а профессия психолога позволяет это сделать [8, с. 194]. Смысл такого «повторного перепроживания» состоит в новой переработке негативного опыта, который развивал схемы, и научении реагировать оптимальным способом. Тем не менее суть в том, что если РДС укоренены достаточно глубоко, то их реализация в профессии психолога может только ухудшить ситуацию.

Иначе говоря, даже в случае на первый взгляд внешней желательности некоторых ранних дезадаптивных схем, их влияние негативно и дисфункционально, в особенности в отношении профессиональной деятельности. Наличие РДС у психологов может приводить к искажениям и предвзятости во время профессиональных рассуждений, а также негативно влиять на терапевтические отношения. Все это может быть причиной ошибок в течение рабочего процесса, в частности психоконсультационного, психокоррекционного или психотерапевтического и, что очень важно, при оценивании этого процесса специалистом.

Таким образом, условием профессиональной деятельности психолога должно быть отсутствие ярко выраженных ранних дезадаптивных схем. Поэтому для будущих психологов целесообразно информирование о негативном влиянии РДС на работу психолога; о схема-терапии как методе проработки собственных схем с целью минимизации их влияния на эффективность психотерапевтической или иной психологической функции.

Анализ научных работ по проблеме ПВК у практикующих психологов выявил объемное пространство для исследований. Малочисленные исследования их ПВК, как правило, проведены на психологах, находящихся на первой ступени своей профессионализации – на студентах. Тем не менее известная подвижность рассматриваемой конструкции требует ее измерения в динамике под влиянием факторов стажа, специализации, модальности. К сегодняшнему дню есть несколько данных, отражающих выраженность РДС непосредственно у практикующих психологов. Этот пробел и стремится заполнить наша работа предварительно в теоретическом аспекте, а в перспективе, подкрепляя эмпирическими данными.

С. Cital-Akyol, E. Sumbas исследуют взаимосвязь между вторичной травмой, усталостью от сострадания и ранними дезадаптивными схемами у специалистов в области психического здоровья. В своих работах авторы ссылаются на А. Kanno, которая также изучает аналогичные взаимосвязи и делает вывод, что эмоциональное выгорание и РДС совместно обуславливают вторичную травму [25].

В работе О. И. Мироновой и Е. А. Ковалевской приводятся результаты связи профессионального выгорания с ранними дезадаптивными схемами у психологов, работающих в чрезвычайных ситуациях [8]. Авторами получены связи параметра «Эмоциональное истощение» с большинством имеющихся РДС, среди них представлены все схемы доменов «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и торможение». Высокая связь профессионального выгорания с параметром «Ориентированность на других» подтверждается в силу социальной направленности психолога, которая важна в профессиональной самоактуализации. Авторы также указывают на связь схем, относящихся к доменам «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и торможение», со шкалой «Деперсонализация».

Еще одним аспектом недостаточной научной разработанности проблемы считается большая фрагментарность данных относительно психологов-практиков. На сегодняшний день область исследований РДС во взаимосвязи с личностными чертами

психологов и другими конструктами очень разрознена. В качестве ограничений уже состоявшихся работ можно отметить их самостоятельность, независимость друг от друга и нишевость. Совершенно логично исследование связи РДС и личностных особенностей проводится на выборках психологов, спецификой работы которых считаются стресс-фактор и работа в условиях чрезвычайных ситуаций. Тем не менее исследований по той же тематике в среде психологов других направлений крайне мало и чаще всего проводятся они на выборке студентов-психологов ввиду доступности этого контингента. Причину этого научного дефицита мы отмечаем как в практическом плане, так и в теоретическом. С одной стороны, для реализации подобной работы ограничен доступ к численно значимым выборкам, возможна также низкая мотивация к такого рода исследованиям тех, кто сам находится по ту же сторону процесса. С другой стороны, недостаточная теоретическая обоснованность ценности изучения самих исследователей не позволяет продвинуться эмпирическим исследованиям.

Так, в исследовании А. А. Токмаковой рассматриваются ранние дезадаптивные схемы среди студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» [17]. В представленной выборке наиболее выражены схемы «Поиск одобрения», «Жесткие стандарты», «Недостаточность самоконтроля» и «Пунитивность». Сделаем вывод, что для студентов свойственно делать акцент на получении одобрения и внимания, стремлении соответствовать другим людям и очень высоким стандартам поведения и успешности.

Отметим, что результаты, полученные на студенческих выборках, не сравниваются с результатами исследований, проведенных на выборках практикующих специалистов. Нет также исследований лонгитюдного характера, исследования проводятся одномоментно: либо в период подготовки психологов, либо в период непосредственной трудовой деятельности в психологической сфере. Разумеется, подобные исследования крайне трудоемки, у них есть свои ограничения, но и сравнение разных групп практикующих психологов и студентов-психологов на сегодняшний день также не проводится. Кроме того, до сих пор не проводится сравнение специфики связи РДС и ПВК у представителей разных психологических направлений, подходов, школ.

Тем не менее есть результаты исследования С. Саху и коллег, изучающих когнитивные схемы различных специалистов в области психического здоровья [29]. В выборку этого исследования вошли стажеры-психиатры, стажеры-психологи, стажеры-социальные работники и психиатрические медсестры. Высокие показатели в группах были получены по следующим схемам: «Эмоциональная депривированность», «Самопожертвование», «Подавление эмоций», «Жесткие стандарты», «Привилегированность» и «Недостаточный самоконтроль». При сравнении между профессиональными группами неадаптивные схемы были выражены следующим образом: «Недоверие» (психиатры = другие > психологи; $P = 0,002$); «Соц. отчужденность» (психиатры и другие > психологи; $P = 0,019$); «Спутанность» (психиатры и другие > психологи; $P = 0,001$); «Жесткие стандарты» (психиатры > психологи и другие; $P < 0,001$) и «Недостаточный самоконтроль» (психиатры и другие > психологи; $P = 0,001$). Сделаем вывод, что все схемы более выражены у психиатров. Тем не менее интерпретативная составляющая в этом исследовании крайне лаконична и носит в основном констатирующий характер, т. к. цель исследования состоит в выявлении набора наиболее выраженных схем у специалистов помогающих

профессий и акцентировании негативного влияния схем на профессиональную деятельность специалиста помогающего профиля.

Обобщив результаты исследований О. И. Мироновой и Е. А. Ковалевской, А. А. Токмаковой, С. Саху относительно выраженности схем у студентов-психологов и практикующих психологов, отметим, что представителям обеих групп свойственны чаще всего одни и те же схемы, которые относятся к доменам «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и запреты», «Нарушенные границы».

Представляют интерес результаты исследования Т. Ю. Петровской, в котором рассматриваются РДС в системе ПВК будущих психологов [12]. Согласно полученным в исследовании данным, качества, образующие структуру личности будущего психолога, зависят от степени выраженности РДС. При высокой выраженности РДС структурообразующими качествами личности психолога становятся такие характеристики, как «Организаторские способности» и «Интеллект». При средней выраженности РДС – «Общительность» и «Ориентация на труд». При слабой выраженности РДС – «Коммуникативные способности» и «Рефлексивность» с наибольшим количеством тесных связей с другими параметрами. Автор делает вывод, что наиболее важным структурообразующим качеством для будущих психологов выступают коммуникативные способности с наибольшим числом связей при низкой выраженности РДС, образующие структуру относительных профессионально важных качеств.

Зарубежные исследователи А. Дирзайт с соавторами и В. Лунгу с коллегами исследовали взаимосвязь РДС с личностными чертами, которые в свою очередь часто входят в структуру ПВК психологов. В качестве личностных характеристик учитывались экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, открытость опыту, нейротизм, входящие в методику «Большая пятерка» и ее аналоги [26; 28]. Авторы этих работ делают вывод, что такие личностные черты, как экстраверсия, открытость опыту, добросовестность и доброжелательность, выступающие в качестве ПВК, находятся в обратной связи с РДС, что вполне логично. У нейротизма также есть прямая связь с РДС, поскольку из пяти черт личности только он связан с негативным влиянием на психологическое благополучие, соответственно, в качестве ПВК будет выступать низкая выраженность нейротизма.

Рассмотрение в качестве ПВК низкого уровня нейротизма подтверждается в исследовании А. Каргара, который, в свою очередь, ссылается на Р. Тоби. Согласно результатам исследования, нейротизм и РДС могут быть потенциальными факторами риска увеличения употребления психоактивных веществ, тогда как добросовестность может быть защитным фактором [27].

Личностные черты, представленные в методике «Большая пятерка», рассматриваются в качестве ПВК психологов и в отечественных работах. В частности, в них указывается, что наличие добросовестности, доброжелательности, экстраверсии, открытости опыту при низком уровне нейротизма выступает в качестве ПВК [10].

Концепция «Большой пятерки» как модели структуры личности, предложенная Л. Голдбергом в 1990-х гг. и позже развитая Р. Маккреем и П. Костой, считается достаточно исследованной и признанной теорией личности, в которой описывается пять измерений личности (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту), каждое из них представлено набором качеств, которые можно использовать для описания личности человека.

Совместное изучение РДС и черт личности, представленных в «Большой пятерке», выполнялось и на педагогической выборке [22].

Выбор опросника «Большая пятерка» исследователями А. Дирзайт и В. Лунгу успешен, т. к. и черты личности, и РДС – это то, что складывается в раннем возрасте и мало поддается изменению в течение жизни, в случае с РДС их коррекция возможна только в ходе психотерапии. Стоит отметить, что частое использование одной методики, за счет которой операционализируются ПВК психологов, можно рассматривать и как достоинство исследований, и как их ограничение. Ценность подобных исследований будет состоять в подтверждении уже имеющихся данных, которые таким образом получают статус достоверных, а не случайных. Тем не менее ограниченность рамками одной методики, в частности опросником «Большая пятерка», не расширяет эти данные. Таким образом, перспективой дальнейших исследований может стать привлечение в исследование новых инструментов и методик.

Выводы. Подводя итоги важно отметить, что перечень ПВК личности психологов пока не считается общепринятым, что обусловлено спецификой профессии, ее многогранностью. Тем не менее, несмотря на различия в определениях, совокупность ПВК представляет собой набор качеств, способствующих эффективному выполнению деятельности, она включает в себя разные характеристики, начиная от личностных качеств и заканчивая профессиональными компетенциями. В структуре ПВК есть профессионально негативные качества, которые считаются противопоказанием к профессиональной деятельности. В роли ПНК могут выступать ранние дезадаптивные схемы. Активация РДС может происходить в процессе профессиональной деятельности психолога и негативно влиять на ее процесс и результаты. Мотивация, связанная с решением личных проблем, может приводить в профессию людей с различными схемами, а работа психолога предоставляет возможность «перепроживания» схем, целью которого могла считаться переработка негативного опыта. На сегодняшний день есть немного данных о выраженности РДС у практикующих психологов и о связи РДС с личностными чертами психологов.

Некоторые авторы в свою очередь рассматривают связь РДС и таких качеств, как экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, открытость опыту, нейротизм. Тем не менее приведенные характеристики входят в структуру ПВК психологов и находятся в обратной связи с РДС, что говорит о взаимоисключаемости выраженных РДС и профессионально важных качеств психолога, а также о правомерности отнесения РДС к категории анти-ПВК. Согласно описанным в современных исследованиях данным, наиболее часто встречающиеся РДС у психологов – схемы доменов «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и запреты», «Нарушенные границы».

Перспектива дальнейших исследований связана с рассмотрением возможных связей ПВК практикующих психологов и РДС. Изучение связи ПВК и РДС у уже практикующих специалистов еще раз обозначит проблему подготовки кадров и «входа в профессию» в области психологической практики.

Наличие ярко выраженных РДС можно рассматривать как противопоказание к работе психологом, в то же время в системе профотбора в профессии психолога на сегодняшний день нет четкого регламента. Одним из возможных путей решения проблемы наличия ПНК у психологов становится работа с будущими специалистами еще на этапе студенчества в формате просвещения о негативном влиянии РДС на профессиональную деятельность, диагностики выраженности РДС у студента-психолога, супервизорского контроля в начале практики.

Список источников

1. *Быкова Е. А.* Особенности профессионально важных качеств психолога [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (27). – С. 108–115. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalno-vazhnyh-kachestv-psihologa> (дата обращения: 16.01.2026).
2. *Гаранина Ж. Г., Миронова К. Э.* Психологические особенности профессионально важных качеств студентов [Электронный ресурс] // Заметки ученого. – 2021. – № 5-1. – С. 314–317. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45843414> (дата обращения: 05.02.2026).
3. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности: практическое руководство [Электронный ресурс]. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с. – URL: <https://kllex.ru/8s8?ysclid=mnbl1yk2ta324118655> (дата обращения: 20.01.2026).
4. *Карауш И. С., Куприянова И. Е.* Ранние дезадаптивные схемы как модераторы стресса и формирующейся психической патологии [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. – 2022. – № 83. – С. 122–140. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannie-dezadaptivnye-shemy-kak-moderatory-stressa-i-formiruyusheysya-psihicheskoy-patologii> (дата обращения: 18.10.2025).
5. *Карпов А. А.* К проблеме разработки обобщающей классификации профессионально важных качеств (ПВК) [Электронный ресурс] // Методология современной психологии. – 2022. – № 15. – С. 96–111. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48250160> (дата обращения: 31.10.2025).
6. *Карпов А. В.* Закономерности структурно-уровневой организации профессионально важных качеств личности [Электронный ресурс] // Методология современной психологии. – 2017. – № 7. – С. 145–160. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30622007> (дата обращения: 31.10.2025).
7. *Кухтова Н. В.* Структурные компоненты просоциальной личности специалистов, ориентированных на оказание помощи патологии [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. – 2021. – № 3. – С. 273–287. – URL: <https://psychinedu.ru/index.php/main/article/view/180> (дата обращения: 17.01.2026).
8. *Миронова О. И., Ковалевская Е. А.* Взаимосвязь профессионального выгорания и ранних дезадаптивных схем у экстремальных психологов [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2024. – № 2. – С. 185–198. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2024_n2/Mironova_Kovalevskaia (дата обращения: 16.10.2025).
9. *Наркевич И. Н., Дроздова Н. В.* Понятие ранних дезадаптивных схем и их особенности [Электронный ресурс] // Россия молодая: сборник материалов XVI Всероссийской, научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2024. – С. 1–8. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73874981> (дата обращения: 08.11.2025).
10. *Одинцова М. А., Расхочикова М. Н., Кузьмина Е. И.* Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 151–162. – URL: https://www.researchgate.net/publication/388295532_Professionally_Important_Personal_Qualities_of_Psychologists_in_Modern_Foreign_Researches (дата обращения: 20.01.2026).
11. *Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М.* Когнитивные дезадаптивные схемы как компонент профессионально негативных качеств личности [Электронный ресурс] // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2021: сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 53–56. – URL: <https://elibrary.ru/jrptep> (дата обращения: 16.11.2025).

12. *Петровская Т. Ю.* Когнитивные дезадаптивные схемы в системе профессионально важных качеств будущих психологов: структурно-психологический анализ [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. – 2022. – № 3 (43). – С. 57–70. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-dezadaptivnye-shemy-v-sisteme-professionalno-vazhnyh-kachestv-buduschih-psihologov-strukturno-psihologicheskii-analiz> (дата обращения: 16.11.2025).

13. *Петровская Т. Ю., Перевозкина Ю. М.* О категоризации профессионально важных качеств психологов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологии труда и организационной психологии субъекта жизнедеятельности: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2023. – С. 48–52. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50339568> (дата обращения: 06.02.2026).

14. *Поваренков Ю. П.* Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 186–194. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29948051> (дата обращения: 02.02.2026).

15. *Поваренков Ю. П.* Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 1. – С. 232–237. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemogeneticheskii-podhod-k-ponimaniyu-professionalno-vazhnyh-kachestv-subekta-truda> (дата обращения: 02.02.2026).

16. *Тимофеева Т. С.* Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – С. 1–9. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN519.pdf> (дата обращения: 16.01.2026).

17. *Токмакова А. А.* Ранние дезадаптивные схемы среди студентов специальности «Клиническая психология» [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 107 (2). – С. 129–132. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930726> (дата обращения: 10.11.2025).

18. *Холмогорова А. Б.* Схема-терапия Дж. Янга – один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2. – С. 78–87. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2014_n2/72322?ysclid=m59nj9bj4p426292396 (дата обращения: 19.09.2025).

19. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: монография [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 1982. – 185 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24129223> (дата обращения: 20.01.2026).

20. *Шаклеин М. В.* К вопросу о понятии и структуре профессионально важных качеств [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4-4. – С. 1–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture-professionalno-vazhnyh-kachestv> (дата обращения: 17.01.2026).

21. *Шеленова Е. С.* К проблеме профессионально важных качеств субъекта трудовой деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 35–42. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11780483> (дата обращения: 20.01.2026).

22. *Akhtarinejad M., Keshavarz S., Moradialvand S.* [et al.] The relationship between teachers' personality traits and job involvement: mediation of early maladaptive schemas [Электронный ресурс] / M. Akhtarinejad, S. Keshavarz, S. Moradialvand, M. Namjoo // International Journal of Innovation Management and Organizational Behavior. – 2023. – Vol. 3 (2). – P. 14–20. – URL: https://www.researchgate.net/publication/376141314_The_relationship_between_teachers'_personality_traits_and_job_involvement_mediation_of_

early_maladaptive_schemas?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCIsInBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (дата обращения: 10.02.2026).

23. *Bamber M., McMahon R.* Danger – Early Maladaptive Schemas at Work!: The Role of Early Maladaptive Schemas in Career Choice and the Development of Occupational Stress in Health Workers [Электронный ресурс] // *Clinical Psychology and Psychotherapy*. – 2008. – Vol. 15. – P. 96–112. – URL: https://www.researchgate.net/publication/23712642_Danger_-_Early_maladaptive_schemas_at_work_The_role_of_early_maladaptive_schemas_in_career_choice_and_the_occupational_stress_in_health_workers (дата обращения: 20.11.2025).

24. *Bamber M. R.* CBT for Occupational Stress in Health Professionals: Introducing a SchemaFocused Approach [Электронный ресурс]. – London: Routledge, 2006. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287845862_CBT_for_Occupational_Stress_in_Health_Professionals_Introducing_a_Schema-Focused_Approach (дата обращения: 20.11.2025).

25. *Citil-Akyol C., Sumbas E.* Exploring the Relationship Between Secondary Trauma, Compassion Fatigue, and Early Maladaptive Schemasin Mental Health Professionals Engaged in Post-Earthquake Interventions in Turkiye [Электронный ресурс] // *Current Perspectives in Social Sciences*. – 2025. – Vol. 29 (1). – P. 37–47. – URL: https://www.researchgate.net/publication/390166374_Exploring_the_Relationship_Between_Secondary_Trauma_Compassion_Fatigue_and_Early_Maladaptive_Schemas_in_Mental_Health_Professionals_Engaged_in_Post-Earthquake_Interventions_in_Turkiye?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCIsInBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (дата обращения: 10.02.2026).

26. *Dirzyte A., Perminas A., Skarnulyte A.* [et al.] Early Maladaptive Schemas' Associations with Big-Five Personality Traits in Two Non-Clinical Adult Samples from Different Cultural Backgrounds [Электронный ресурс] // *European Journal of Mental Health*. – 2024. – Vol. 19. – P. 1–17. – URL: <https://ejmh.semmelweis.hu/index.php/ejmh/article/view/274> (дата обращения: 20.11.2025).

27. *Kargar A., Ganjali A.* Personality traits and early maladaptive schemas in methadone maintenance patients vs. healthy controls: a comparative study [Электронный ресурс] // *Mental Wellness*. – 2025. – Vol. 3. – URL: https://www.researchgate.net/publication/393060351_Personality_traits_and_early_maladaptive_schemas_in_methadone_maintenance_patients_vs_healthy_controls_a_comparative_study?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCIsInBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (дата обращения: 20.11.2025).

28. *Lungu V., Stomff M.* The Early Maladaptive Cognitive Schemas and Personality Traits in Emerging Adulthood [Электронный ресурс] // *Rethinking Social Action. Core Values in Practice*. – 2017. – P. 424–437. – URL: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/444> (дата обращения: 20.11.2025).

29. *Sahoo S.* Cognitive schemas among mental health professionals: Adaptive or maladaptive? [Электронный ресурс] // *Journal of Research in Medical Sciences*. – 2012. – Vol. 17 (6). – P. 523–526. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232252055_Cognitive_schemas_among_mental_health_professionals_Adaptive_or_maladaptive (дата обращения: 13.10.2025).

30. *Sojta K., Strzelecki K. D.* Early Maladaptive Schemas and Their Impact on Parenting: Do Dysfunctional Schemas Pass Generationally? – A Systematic Review [Электронный ресурс] // *Clinical Medicine*. – 2023. – Vol. 12. – P. 1–15. – URL: https://www.researchgate.net/publication/368327516_Early_Maladaptive_Schemas_and_Their_Impact_on_Parenting_Do_Dysfunctional_Schemas_Pass_Generationally-A_Systematic_Review (дата обращения: 13.10.2025).

31. Tsilimak O., Shcherbakova I., Berezka S. [et al.] Classification of Professionally Important Abilities and Skills of a Counseling Psychologist [Электронный ресурс] // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2021. – Vol. 12 (1). – P. 363–379. – URL: <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1119> (дата обращения: 05.02.2026).

References

1. Bykova E. A. Features of professionally important qualities of a psychologist [Electronic resource]. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 3 (27), pp. 108–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalno-vaznyh-kachestv-psihologa> (date of access: 16.01.2026). (In Russian)

2. Garanina Zh. G., Mironova K. E. Psychological characteristics of professionally important qualities of students [Electronic resource]. *Notes of a Scientist*, 2021, no. 5-1, pp. 314–317. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45843414> (date of access: 05.02.2026). (In Russian)

3. Ilyin E. P. Differential psychology of professional activity: a practical guide [Electronic resource]. Saint Petersburg: Peter, 2008, 432 p. URL: <https://klex.ru/8s8?ysclid=mnbl1yk2ta324118655> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

4. Karaush I. S., Kupriyanova I. E. Early maladaptive schemes as moderators of stress and developing mental pathology [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2022, no. 83, pp. 122–140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannie-dezadaptivnyeshemy-kak-moderatory-stressa-i-formiruyusheysya-psihicheskoy-patologii> (date of access: 18.10.2025). (In Russian)

5. Karpov A. A. On the problem of developing a general classification of professionally important qualities (PIQ) [Electronic resource]. *Methodology of Modern Psychology*, 2022, no. 15, pp. 96–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48250160> (date of access: 31.10.2025). (In Russian)

6. Karpov A. V. Patterns of structural-level organization of professionally important personality traits [Electronic resource]. *Methodology of Modern Psychology*, 2017, no. 7, pp. 145–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30622007> (date of access: 31.10.2025). (In Russian)

7. Kuhtova N. V. Structural components of the prosocial personality of specialists focused on providing assistance to pathology [Electronic resource]. *Human Psychology in Education*, 2021, no. 3, pp. 273–287. URL: <https://psychinedu.ru/index.php/main/article/view/180> (date of access: 17.01.2026). (In Russian)

8. Mironova O. I., Kovalevskaya E. A. The relationship between professional burnout and early maladaptive schemes in extreme psychologists [Electronic resource]. *Psychology and Law*, 2024, no. 2, pp. 185–198. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2024_n2/Mironova_Kovalevskaia (date of access: 16.10.2025). (In Russian)

9. Narkevich I. N., Drozdova N. V. The concept of early maladaptive schemes and their characteristics [Electronic resource]. Young Russia: a collection of materials from the XVI All-Russian Scientific and Practical conference of young scientists with International Participation. Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, 2024, pp. 1–8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73874981> (date of access: 08.11.2025). (In Russian)

10. Odintsova M. A., Raskhochikova M. N., Kuzmina E. I. Professionally important qualities of psychologists in modern foreign research [Electronic resource]. *Modern Foreign Psychology*, 2024, vol. 13, no. 4, pp. 151–162. URL: https://www.researchgate.net/publication/388295532_Professionally_Important_Personal_Qualities_of_Psychologists_in_Modern_Foreign_Researches (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

11. Petrovskaya T. Yu., Perevozkina Yu. M. Cognitive maladaptive schemes as a component of professionally negative personality traits [Electronic resource]. Contemporary

reality in a socio-psychological context – 2021: collection of scientific papers of the V All-Russian Scientific and Practical conference with International Participation. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2021, pp. 53–56. URL: <https://elibrary.ru/jrptep> (date of access: 16.11.2025). (In Russian)

12. Petrovskaya T. Yu. Cognitive maladaptive schemes in the system of professionally important qualities of future psychologists: structural psychological analysis [Electronic resource]. *Systemic Psychology and Sociology*, 2022, no. 3 (43), pp. 57–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-dezadaptivnye-shemy-v-sisteme-professionalno-vaznyh-kachestv-budushih-psihologov-strukturno-psihologicheskii-analiz> (date of access: 16.11.2025). (In Russian)

13. Petrovskaya T. Yu., Perevozskina Yu. M. On the categorization of professionally important qualities of psychologists [Electronic resource]. Actual problems of labor psychology and organizational psychology of the subject of life activity: collection of scientific papers of the All-Russian Scientific and Practical conference. Khabarovsk: Far Eastern State Transport University, 2023, pp. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50339568> (date of access: 06.02.2026). (In Russian)

14. Povarenkov Yu. P. Classification of subjective determinants of professional activity [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 186–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29948051> (date of access: 02.02.2026). (In Russian)

15. Povarenkov Yu. P. A system-genetic approach to understanding the professionally important qualities of a subject of labor [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, vol. 2, no. 1, pp. 232–237. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemogeneticheskii-podhod-k-ponimaniyu-professionalno-vaznyh-kachestv-subekta-truda> (date of access: 02.02.2026). (In Russian)

16. Timofeeva T. S. Professionally important qualities and competencies in the structure of a psychologist's professional identity [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 5, pp. 1–9. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN519.pdf> (date of access: 16.01.2026). (In Russian)

17. Tokmakova A. A. Early maladaptive schemes among students majoring “Clinical psychology” [Electronic resource]. *Trends in the Development of Science and Education*, 2024, no. 107 (2), pp. 129–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930726> (date of access: 10.11.2025). (In Russian)

18. Kholmogorova A. B. J. Young's schema therapy is one of the most effective methods of helping patients with borderline personality disorder [Electronic resource]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 2, pp. 78–87. URL: https://psy-journals.ru/journals/cpp/archive/2014_n2/72322?ysclid=m59nj9bj4p426292396 (date of access: 19.09.2025). (In Russian)

19. Shadrikov V. D. Problems of systemogenesis of professional activity: monograph [Electronic resource]. Moscow: Nauka, 1982, 185 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24129223> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

20. Shaklein M. V. On the concept and structure of professionally important qualities [Electronic resource]. *Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences*, 2016, no. 4-4, pp. 1–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture-professionalno-vaznyh-kachestv> (дата обращения: 17.01.2026). (In Russian)

21. Shelepova E. S. On the problem of professionally important qualities of a subject of labor activity [Electronic resource]. *Bulletin of Tver State University*, 2008, no. 2, pp. 35–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11780483> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

22. Akhtarinejad M., Keshavarz S., Moradialvand S. [et al.] The relationship between teachers' personality traits and job involvement: mediation of early maladaptive schemas [Electronic resource]. M. Akhtarinejad, S. Keshavarz, S. Moradialvand, M. Namjoo. *International Journal of Innovation Management and Organizational Behavior*, 2023,

vol. 3 (2), pp. 14–20. URL: https://www.researchgate.net/publication/376141314_The_relationship_between_teachers'_personality_traits_and_job_involvement_mediation_of_early_maladaptive_schemas?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCI6InBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (date of access: 10.02.2026).

23. Bamber M., McMahon R. Danger – Early Maladaptive Schemas at Work!: The Role of Early Maladaptive Schemas in Career Choice and the Development of Occupational Stress in Health Workers [Electronic resource]. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2008, vol. 15, pp. 96–112. URL: https://www.researchgate.net/publication/23712642_Danger_-_Early_maladaptive_schemas_at_work_The_role_of_early_maladaptive_schemas_in_career_choice_and_the_occupational_stress_in_health_workers (date of access: 20.11.2025).

24. Bamber M. R. CBT for Occupational Stress in Health Professionals: Introducing a SchemaFocused Approach [Electronic resource]. London: Routledge, 2006. URL: https://www.researchgate.net/publication/287845862_CBT_for_Occupational_Stress_in_Health_Professionals_Introducing_a_Schema-Focused_Approach (date of access: 20.11.2025).

25. Citil-Akyol C., Sumbas E. Exploring the Relationship Between Secondary Trauma, Compassion Fatigue, and Early Maladaptive Schemas in Mental Health Professionals Engaged in Post-Earthquake Interventions in Türkiye [Electronic resource]. *Current Perspectives in Social Sciences*, 2025, vol. 29 (1), pp. 37–47. URL: https://www.researchgate.net/publication/390166374_Exploring_the_Relationship_Between_Secondary_Trauma_Compassion_Fatigue_and_Early_Maladaptive_Schemas_in_Mental_Health_Professionals_Engaged_in_Post-Earthquake_Interventions_in_Turkiye?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCI6InBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (date of access: 10.02.2026).

26. Dirzyte A., Perminas A., Skarnulyte A. [et al.] Early Maladaptive Schemas' Associations with Big-Five Personality Traits in Two Non-Clinical Adult Samples from Different Cultural Backgrounds [Electronic resource]. *European Journal of Mental Health*, 2024, vol. 19, pp. 1–17. URL: <https://ejmh.semmelweis.hu/index.php/ejmh/article/view/274> (date of access: 20.11.2025).

27. Kargar A., Ganjali A. Personality traits and early maladaptive schemas in methadone maintenance patients vs. healthy controls: a comparative study [Electronic resource]. *Mental Wellness*, 2025, vol. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/393060351_Personality_traits_and_early_maladaptive_schemas_in_methadone_maintenance_patients_vs_healthy_controls_a_comparative_study?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNlYXJjaCI6InBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ (date of access: 20.11.2025).

28. Lungu V., Stomff M. The Early Maladaptive Cognitive Schemas and Personality Traits in Emerging Adulthood [Electronic resource]. *Rethinking Social Action. Core Values in Practice*, 2017, pp. 424–437. URL: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/444> (date of access: 20.11.2025).

29. Sahoo S. Cognitive schemas among mental health professionals: Adaptive or maladaptive? [Electronic resource]. *Journal of Research in Medical Sciences*, 2012, vol. 17 (6), pp. 523–526. URL: https://www.researchgate.net/publication/232252055_Cognitive_schemas_among_mental_health_professionals_Adaptive_or_maladaptive (date of access: 13.10.2025).

30. Sojta K., Strzelecki K. D. Early Maladaptive Schemas and Their Impact on Parenting: Do Dysfunctional Schemas Pass Generationally? – A Systematic Review [Electronic resource]. *Clinical Medicine*, 2023, vol. 12, pp. 1–15. URL: https://www.researchgate.net/publication/368327516_Early_Maladaptive_Schemas_and_Their_Impact_on_Parenting_Do_Dysfunctional_Schemas_Pass_Generationally-A_Systematic_Review (date of access: 13.10.2025).

31. Tsilmak O., Shcherbakova I., Berezka S. [et al.] Classification of Professionally Important Abilities and Skills of a Counseling Psychologist [Electronic resource]. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021, vol. 12 (1), pp. 363–379. URL: <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1119> (date of access: 05.02.2026).

Информация об авторах

О. С. Казанцева – педагог-психолог, Городской Центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник», отдел «Коралл», г. Новосибирск, Россия, zk.ko.rs.06@mail.ru.

Т. Ю. Петровская – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6243-9487>, element_t@mail.ru.

Information about the authors

O. S. Kazantseva – Educational Psychologist, City Center for Psychological and Pedagogical Support of Youth “Rodnik”, “Coral” Department, Novosibirsk, Russia, zk.ko.rs.06@mail.ru.

T. Yu. Petrovskaya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6243-9487>, element_t@mail.ru.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 10.03.2026; одобрена после рецензирования 08.04.2026; принята к публикации 27.04.2026.

The article was submitted 10.03.2026; approved after reviewing 08.04.2026; accepted for publication 27.04.2026.



Научная статья

УДК 159.9.07

Взаимосвязь перфекционизма с удовлетворенностью жизнью у специалистов IT-сферы: результаты эмпирического исследования

**Мария Викторовна Косцова^{1,2}, Елена Михайловна Хлёткина¹,
Даниил Андреевич Петров¹**

¹Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

²Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи некоторых личностных характеристик: перфекционизм и удовлетворенность жизнью у специалистов сферы информационных технологий. Удовлетворенность жизнью как один из компонентов психологического благополучия – важнейший показатель качества жизни, повышение которого, несомненно, считается приоритетной задачей общественного развития. Перфекционизм как стремление к идеалу, зачастую принимающее невротический характер, выступает одним из важных направлений работы психолога по повышению уровня психологического благополучия личности и степени ее удовлетворенности собственной жизнью. *Цель статьи:* выявить взаимосвязь показателей перфекционизма и удовлетворенности жизнью у специалистов IT-сферы. *Методы.* Для выявления показателей перфекционизма и удовлетворенности жизнью у специалистов сферы информационных технологий были применены следующие методики: шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale, SWLS, E. Diener) в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева; Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) в адаптации И. И. Грачевой. Эмпирическую выборку составили 40 человек – сотрудники IT-сферы, из них 26 мужчин и 14 женщин. Статистическая обработка полученных данных выполнена методом корреляционного анализа с применением коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена, позволяющего определить значимые взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и перфекционизмом у специалистов IT-сферы. В результате проведенного анализа была выявлена статистически значимая отрицательная связь между переменными «интегральная шкала перфекционизма» и «шкала удовлетворенности жизнью» ($r_s = -0,47$, при $p \geq 0,01$). Также была обнаружена статистически значимая отрицательная связь двух переменных «ориентированный на себя перфекционизм» и «социально предписанный перфекционизм» с параметром «шкала удовлетворенности жизнью» ($r_s = -0,53$, при $p \geq 0,01$ и $r_s = -0,5$, при $p \geq 0,01$ соответственно). *Выводы.* Было установлено, что чем выше перфекционизм (в частности ориентированный на себя и социально предписанный), тем ниже удовлетворенность жизнью. Согласно полученным результатам, была разработана программа коррекции дисфункциональных проявлений перфекционизма и повышения удовлетворенности жизнью у сотрудников IT-сферы.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью; перфекционизм; специалисты IT-сферы; программа коррекции.

Для цитирования: Косцова М. В., Хлесткина Е. М., Петров Д. А. Взаимосвязь перфекционизма с удовлетворенностью жизнью у специалистов IT-сферы: результаты эмпирического исследования // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 37–45.

Original article

The relationship between perfectionism and life satisfaction among IT-professionals: results of an empirical study

Mariya V. Kostsova^{1,2}, Elena M. Khlyostkina¹, Daniil A. Petrov¹

¹Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

²Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Abstract. This article presents the results of a theoretical and empirical study examining the relationship between certain personality traits: perfectionism and life satisfaction among IT professionals. Life satisfaction, as a component of psychological well-being, is a key indicator of quality of life, and improving it is undoubtedly considered a priority for social development. Perfectionism, as a striving for the ideal, often taking on a neurotic nature, is an important area of research for psychologists seeking to improve individuals' psychological well-being and satisfaction with their lives. *The aim of the article* is to identify the relationship between perfectionism and life satisfaction in IT professionals. *Methods.* The following methods were used to identify perfectionism and life satisfaction in IT professionals: the Satisfaction With Life Scale (SWLS) by E. Diener, adapted by E. N. Osin and D. A. Leontiev; and the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) by P. Hewitt and G. Flett, adapted by I. I. Gracheva. The empirical sample consisted of 40 IT employees, 26 of whom were men and 14 of whom were women. Statistical processing of the obtained data was performed using correlation analysis using the Spearman rs-rank correlation coefficient, which allows us to determine significant relationships between life satisfaction and perfectionism among IT professionals. The analysis revealed a statistically significant negative relationship between the variables "integrated perfectionism scale" and "life satisfaction scale" ($r_s = -0,47, p \geq 0,01$). A statistically significant negative relationship was also found between the two variables "self-oriented perfectionism" and "socially prescribed perfectionism" with the "life satisfaction scale" parameter ($r_s = -0,53, p \geq 0,01$ and $r_s = -0,5, p \geq 0,01$, respectively). *Conclusions.* It was found that the higher the level of perfectionism (particularly self-oriented and socially prescribed), the lower the life satisfaction. Based on these findings, a program was developed to correct dysfunctional manifestations of perfectionism and increase life satisfaction in IT employees.

Keywords: life satisfaction; perfectionism; IT specialists; correction program.

For citation: Kostsova M. V., Khlyostkina E. M., Petrov D. A. The relationship between perfectionism and life satisfaction among IT-professionals: results of an empirical study. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 37–45. (In Russ.)

Введение. С каждым годом понятие «психологическое благополучие» становится все более значимым в обществе. Это связано с растущей популярностью позитивной психологии во всем мире. С середины XX в. произошла смена векторов общественного развития с роста экономики и повышения производительных мощностей на более сложную и многофакторную цель – повышение качества жизни.

Людей все чаще беспокоят вопросы социального, физического, экономического и духовного благополучия, что важно для любого поколения, т. к. всегда есть риск столкнуться с различными проблемами и последствиями без должного внимания к своему психологическому состоянию.

Удовлетворенность жизнью как один из компонентов психологического благополучия – важнейший показатель качества жизни, повышение которого, несомненно, считается приоритетной задачей общественного развития. Анализ факторов удовлетворенности жизнью и взаимосвязанных с ней компонентов важен теоретически для развития психологии как науки, а практически – для оказания психологической помощи. Перфекционизм как стремление к идеалу, зачастую принимающий невротический характер, выступает одним из важных направлений работы психолога по повышению уровня психологического благополучия личности и степени ее удовлетворенности собственной жизнью. Изучение проактивности, связанной с удовлетворенностью жизнью и перфекционизмом, определяется необходимостью исследования личностных механизмов, способствующих конструктивному взаимодействию человека с окружающей средой [9–11].

По причине развития технологий ИТ-сфера с каждым годом все более значима для экономики нашей страны. Число занятых в этой сфере специалистов в 2024 г. достигло 1 млн человек, при этом в отрасли сохраняется значительный дефицит кадров [4; 5].

Изучение психологических факторов, влияющих на субъективное благополучие сотрудников ИТ-сферы, считается важным ресурсом, который в будущем позволит улучшить качество профессиональной деятельности, повысить стрессоустойчивость, сохранять и поддерживать психическое здоровье.

Термин «психологическое благополучие» ввел в научный оборот Н. Бредберн в 1969 г. Согласно его концепции, психологическое благополучие складывается из двух составляющих: позитивного и негативного аффекта. Н. Бредберн определил этот феномен как равновесие между двумя группами эмоций, позитивными и негативными, которые накапливаются в течение жизни. Если доля позитивных эмоций выше, то человек будет удовлетворен жизнью больше [6].

Говоря об изученности удовлетворенности различными сферами жизни, чаще всего психологи обращаются к вопросу удовлетворенности работой. Если рассматривать работу не только как источник дохода, но и как сферу самореализации человека, то роль этого фактора становится еще более весомой. Корреляция между указанными понятиями достаточно высока. Большие показатели удовлетворенности работой часто сопровождаются немалыми показателями удовлетворенности жизнью. Случаи компенсаций (когда один показатель низкий, а другой высокий) встречаются гораздо реже [7].

Таким образом, удовлетворенность жизнью представляет собой сложное и многогранное явление, объединяющее когнитивные, эмоциональные и социокультурные компоненты. Несмотря на относительную стабильность оценки удовлетворенности жизнью, показано, что она все же может меняться в течение жизни, что говорит о возможности психокоррекции этого явления. Современные исследования подтверждают, что субъективное благополучие считается не только показателем психологического здоровья, но и важным условием его сохранения.

И. А. Джидарьян высказывает предположение, что на удовлетворенность жизнью людей в разных странах влияют культура и традиции, в процессе совместно-

го существования в рамках культуры формируются представления о счастье и несчастье, уровень жизненных запросов, механизмы оценивания себя и собственной жизни.

Для русской культуры характерно терпимое отношение к несчастью, об этом нам говорит множество пословиц («Где горе, там и радость», «Бояться несчастья – счастья не видеть», «Беда вымучит, беда и выучит» и др.). Русские люди обычно открыто говорят о своих несчастьях, а также относятся с сочувствием и доброжелательностью к несчастьям других [3]. Логично предположить, что такое отношение к жизни, заложенное русской культурой, во многом определяет степень нашей удовлетворенности жизнью.

Некоторые личностные характеристики можно выделить как содержащие особый вес факторы удовлетворенности жизнью. К ним относятся: удовлетворенность собой и своим Я, включающая самоуважение и самооценку; экстраверсия; интернальность (внутренний локус контроля); нейротизм [3]. Удовлетворенность жизнью (как и счастье) – это оценочная категория, которая определяется самоощущением и мнением субъекта о себе и собственной жизни вне зависимости от мнения окружающих. Поэтому, если человек заявляет, что он счастлив или удовлетворен жизнью, пусть даже социальные условия говорят нам об обратном, то так оно и есть.

Первые научные предпосылки исследования перфекционизма начались с 30-х гг. XX в. Они представлены в работах А. Адлера, К. Хорни и отражают стремление к совершенству, раскрывая его как один из главных мотивов поступков человека.

К. Хорни употребляет термин «потребность в совершенстве». Идеализацию себя автор называет всеобъемлющим невротическим решением. Это происходит, когда человек не может удовлетворить свои потребности в реальном мире и начинает жить воображением. Случается отделение от реального «Я» и фокусировка на идеальном Я-образе как компенсация.

Стремление к совершенству выступает здесь как попытка избежать чувства собственной незначительности. Невротическое стремление к совершенству связано с компульсивным влечением, с навязчивой идеей того, что человек должен достичь совершенства. Автор подчеркивает разницу между спонтанностью «я хочу» и компульсивностью «я должен, чтобы себя обезопасить» [7].

В российской психологии Н. Г. Гаранян совместно с А. Б. Холмогоровой предложили свою многокомпонентную модель перфекционизма. Согласно этой модели, перфекционизм – это сложный психологический феномен, который состоит из следующих компонентов:

- завышенный уровень притязаний (постановка труднодостижимых целей, высокие стандарты и ожидания от себя и своих действий);
- поляризованное черно-белое мышление, когда результаты деятельности оцениваются по принципу «все или ничего»;
- непрерывное сравнение себя с другими людьми, особенно с теми, кто лучше, совершеннее, успешнее;
- чрезмерная сосредоточенность на неудачах и промахах в сочетании с игнорированием своих достижений (значение неудачи преувеличивается, а успеха наоборот – преуменьшается);
- оценка даже нейтральных для самооценки ситуаций с позиции своих достижений; ощущение собственного несоответствия положительному образу себя в глазах других людей, предвкушение публичного разоблачения (так называемый синдром самозванца);
- чрезмерные требования и завышенные ожидания по отношению к другим [1; 2].

Цель статьи: изучить взаимосвязь перфекционизма и различных его составляющих с удовлетворенностью жизнью у сотрудников ИТ-сферы в возрасте 25–35 лет.

Методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 40 человек – сотрудники ИТ-сферы, из них 26 мужчин и 14 женщин. Все участники с высшим техническим образованием и со стажем работы более 3 лет. Возраст варьировался от 25 до 35 лет.

Были использованы следующие психодиагностические методики:

1) Шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale, SWLS, E. Diener) в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева.

2) Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) в адаптации И. И. Грачевой.

Для выявления значимых взаимосвязей между удовлетворенностью жизнью и перфекционизмом у специалистов ИТ-сферы применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. По методике «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера был получен средний показатель (20,65), значения в диапазоне от 17 до 24 соответствуют среднему уровню удовлетворенности жизнью. Согласно результатам, у сотрудников ИТ-сферы средний уровень удовлетворенности жизнью.

По методике «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта были получены следующие результаты: общий уровень перфекционизма (159,52) – на границе между низкими (от 0 до 159) и средними (от 160 до 204) значениями согласно нормам автора адаптации методики (рис.). Высокими по этой шкале принято считать значения в диапазоне от 205 до 322.



Рис. Средние значения по шкалам методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта у сотрудников ИТ-сферы

Значения, соответствующие среднему уровню перфекционизма (согласно нормам авторов методики), были получены по следующим шкалам:

– ориентированный на себя перфекционизм (63,8), диапазон средних значений шкалы от 49 до 83;

– ориентированный на других перфекционизм (46,02), диапазон средних значений шкалы от 43 до 68;

– социально предписанный перфекционизм (49,7), диапазон средних значений шкалы от 35 до 65.

Наибольшие показатели перфекционизма (63,8) получены по первой шкале, что позволяет сделать вывод о том, что для сотрудников ИТ-сферы в большей степени характерен перфекционизм, ориентированный на себя.

Далее был выполнен корреляционный анализ между показателями методик «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта и «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера. Полученные результаты выявили:

– статистически значимую отрицательную взаимосвязь между параметрами «Интегральная шкала перфекционизма» и «Шкала удовлетворенности жизнью» ($r_s = -0,47$, при $p \geq 0,01$);

– статистически значимую отрицательную взаимосвязь переменных «Ориентированный на себя перфекционизм» и «Социально предписанный перфекционизм» со шкалой удовлетворенности жизнью ($r_s = -0,53$, при $p \geq 0,01$ и $r_s = -0,5$, при $p \geq 0,01$ соответственно).

Этот результат подтверждает предположение о том, что чем выше перфекционизм (в частности ориентированный на себя и социально предписанный), тем ниже удовлетворенность жизнью.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи перфекционизма с удовлетворенностью жизнью подтвердилась. Исследование показало отрицательную взаимосвязь. У специалистов ИТ-сферы с повышением уровня перфекционизма, ориентированного на себя и социально предписанного, снижается удовлетворенность жизнью.

Для повышения уровня удовлетворенности жизнью сотрудников ИТ-сферы, коррекции негативных проявлений перфекционизма и развития проактивности была разработана коррекционная программа на 72 ак. ч., предполагающая серию встреч в формате тренингов. Она состоит из трех модулей и предусматривает групповую работу.

Цель программы: скорректировать дисфункциональные проявления перфекционизма, повысить удовлетворенность жизнью и развить проактивность у сотрудников ИТ-сферы.

Первый модуль (24 ак. ч.) направлен на коррекцию дисфункциональных проявлений перфекционизма, состоит из упражнений на работу с когнитивной составляющей перфекционизма у сотрудников ИТ-сферы. В него вошли упражнения на анализ перфекционистских мыслей и убеждений, на работу со страхом совершения ошибок, на умение ставить достижимые цели и умение воспринимать поражение как полезный жизненный опыт. Модуль состоит из 6 встреч.

Второй модуль (24 ак. ч.) направлен на повышение уровня удовлетворенности жизнью, состоит из упражнений на самопринятие, самоподдержку, на умение акцентировать внимание на положительных событиях жизни, на умение хвалить себя за маленькие победы и промежуточные результаты. Модуль состоит из 6 встреч.

Третий модуль (24 ак. ч.) направлен на развитие проактивности, состоит из упражнений на принятие ответственности за собственную жизнь, на проявление инициативы, на веру в себя и в собственные силы, на самомотивацию. Модуль состоит из 6 встреч.

В результате прохождения программы ее участники смогут:

– определить у себя деструктивные проявления перфекционизма и изменить их на конструктивные;

– повысить уровень удовлетворенности жизнью с помощью овладения техниками самопринятия, самоподдержки и концентрации на положительных аспектах жизненного опыта;

– повысить уровень проактивности путем обучения принятию ответственности и проявлению инициативы в безопасной среде.

Выводы. Таким образом, результаты эмпирического исследования по выявлению связи между показателями перфекционизма и удовлетворенностью жизнью показали, что чем выше усиление проявлений ориентированного на себя и социально предписанного перфекционизма, тем ниже удовлетворенность жизнью. Специалисты ИТ-сферы с повышенными показателями уровня перфекционизма проявляют тенденцию к снижению показателей удовлетворенности жизнью. Для повышения уровня удовлетворенности жизнью сотрудников ИТ-сферы и коррекции негативных проявлений перфекционизма была разработана программа, направленная на коррекцию дисфункциональных проявлений перфекционизма, повышение удовлетворенности жизнью и развитие проактивности у сотрудников ИТ-сферы.

Список источников

1. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4 (31). – С. 18–48. EDN QZCFER
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26, № 2 (100). – С. 7–32. DOI: 10.17759/cpp.2018260202. EDN URJCWN
3. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 268 с. EDN SGKMCV
4. Кучева Н. А. Результаты изучения факторов, вызывающих психологические трудности профессионализации российских ИТ-специалистов // Человеческий капитал. – 2023. – № 5 (173). – С. 295–308. DOI: 10.25629/НС.2023.05.31. EDN NGCMZP
5. Михеева Л. А. Ответственность личности в период ранней взрослости как предиктор перфекционизма и психологического благополучия // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 4. – С. 76–82. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.4.76-82. EDN WBJYTX
6. Скорынин А. А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 90–97. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210. EDN NEUYQO
7. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия: амнезия, агрессивность, авторитарная личность, одиночество, перфекционизм, брейнсторминг, НЛП, тест Люшера, фрустрация, харизма, фобии, комплекс Ионы. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2005. – 670 с. EDN QXMNOL
8. Хорни К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию. – СПб.: Питер, 2019. – 520 с.
9. Kostsova M. V. Features of perfectionism among future environmental engineers // E3S Web of Conferences: XI International Scientific and Practical Conference Innovative Technologies in Environmental Science and Education (ITSE-2023) (Divnomorskoe village, Russia, September 4–10, 2023). – EDP Sciences: EDP Sciences, 2023. – P. 09011. DOI: 10.1051/e3sconf/202343109011. EDN MZVDUZ
10. Suleimenov I. Projective Psychological Tests from the Point of View of Neural Network Theory of Society // Journal of Ecohumanism. – 2024. – Vol. 3, № 4. – P. 2603–2609. DOI: 10.62754/joe.v3i4.3779. EDN FTOZXY

11. Verification of the Methods of Digital Monitoring of Information Space Based on Coding Theory Tools / D. Shaltykova, A. Bakirov, A. Grishina [et al.] // *Computers*. – 2026. – Vol. 15, № 4. DOI: 10.3390/computers15040260

References

1. Garanyan N. G. Perfectionism, depression, and anxiety. *Moscow Psychotherapeutic Journal*, 2001, no. 4 (31), pp. 18–48. EDN QZCFER (In Russian)
2. Garanyan N. G. Perfectionism, envy, and competitive attitudes in the student environment. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 2018, vol. 26, no. 2 (100), pp. 7–32. DOI: 10.17759/cpp.2018260202. EDN URJCWN (In Russian)
3. Dzhydaryan I. A. Psychology of happiness and optimism. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013, 268 p. EDN SGKMCV (In Russian)
4. Kuchaeva N. A. Results of the study of the factors causing psychological difficulties in the professionalization of Russian IT specialists. *Human Capital*, 2023, no. 5 (173), pp. 295–308. DOI: 10.25629/HC.2023.05.31. EDN NGCMZP (In Russian)
5. Mikhieva L. A. Personal responsibility in early adulthood as a predictor of perfectionism and psychological well-being. *Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*, 2020, no. 4, pp. 76–82. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.4.76-82. EDN WBJYTX (In Russian)
6. Skorynin A. A. On the structure of psychological well-being of an individual. *Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 2, pp. 90–97. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210. EDN NEUYQO (In Russian)
7. Stepanov S. S. Popular psychological encyclopedia: amnesia, aggressiveness, authoritarianism, personality, loneliness, perfectionism, brainstorming, NLP, Lusher's test, frustration, charisma, phobias, Jonah complex. 2nd ed., corr. and suppl. Moscow: Eksmo, 2005, 670 p. EDN QXMNOL (In Russian)
8. Horney K. Neurosis and personal growth: the struggle for self-realization. Saint Petersburg: Peter, 2019, 520 p. (In Russian)
9. Kostsova M. V. Features of perfectionism among future environmental engineers. E3S Web of Conferences: XI International Scientific and Practical Conference Innovative Technologies in Environmental Science and Education (ITSE-2023) (Divnomorskoe village, Russia, September 4–10, 2023). EDP Sciences: EDP Sciences, 2023, p. 09011. DOI: 10.1051/e3sconf/202343109011. EDN MZVDUZ
10. Suleimenov I. Projective Psychological Tests from the Point of View of Neural Network Theory of Society. *Journal of Ecohumanism*, 2024, vol. 3, no. 4, pp. 2603–2609. DOI: 10.62754/joe.v3i4.3779. EDN FTOZXY
11. Verification of the Methods of Digital Monitoring of Information Space Based on Coding Theory Tools. D. Shaltykova, A. Bakirov, A. Grishina [et al.]. *Computers*, 2026, vol. 15, no. 4. DOI: 10.3390/computers15040260

Информация об авторах

М. В. Косцова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь; Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1080-3053>, mashasev@mail.ru.

Е. М. Хлѣсткина – преподаватель кафедры «Психология», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-3663-4103>, emkhlestkina@mail.sevsu.ru.

Д. А. Петров – преподаватель кафедры «Психология», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-0730-9667>, dapetrov@mail.sevsu.ru.

Information about the authors

M. V. Kostsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol; Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1080-3053>, mashasev@mail.ru.

E. M. Khlostkina – Lecturer Department of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-3663-4103>, emkhlestkina@mail.sevsu.ru.

D. A. Petrov – Lecturer Department of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-0730-9667>, dapetrov@mail.sevsu.ru.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 17.03.2026; одобрена после рецензирования 13.04.2026; принята к публикации 30.04.2026.

The article was submitted 17.03.2026; approved after reviewing 13.04.2026; accepted for publication 30.04.2026.



Развитие человека в современном мире. 2026. № 2
Human Development in the Modern World. 2026, no. 2

Научная статья

УДК 159.9

Влияние чат-бота для саморегуляции на сочувствие к себе и психологические ресурсы у взрослых женщин

Елена Сергеевна Дубровских¹, Валерия Анатольевна Капустина¹

¹*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Современные условия жизни характеризуются высокой неопределенностью, информационной перегрузкой и необходимостью постоянного совладания со стрессом, что особенно сильно переживают женщины в возрасте 25–50 лет, совмещающие профессиональные и семейные обязанности. Одним из основных внутренних ресурсов, обеспечивающих психологическую устойчивость, выступает сочувствие к себе, но без целенаправленных практик этот ресурс склонен к истощению. *Цель исследования:* определить, приводит ли регулярное использование минимально жизнеспособного продукта (MVP) чат-бота «Подзарядка» к повышению уровня сочувствия к себе, самооценки и ресурсности профессионального мышления у взрослых женщин. *Методы.* В формирующем эксперименте приняли участие 32 женщины в возрасте от 25 до 50 лет, которые были рандомизированы в экспериментальную ($n = 16$, использование чат-бота в течение четырех недель) и контрольную ($n = 16$) группы. Для оценки эффективности интервенции применялись шкала сочувствия к себе (Self-Compassion Scale, SCS) К. Нефф в адаптации К. А. Чистопольской и других соавторов, опросник «Психологический капитал» (шкала самооценки) и методика диагностики ресурсности профессионального мышления (ДРПМ) И. В. Серафимович. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием U-критерия Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона. *Результаты.* В экспериментальной группе произошел статистический рост общего показателя сочувствия к себе (с 2,30 до 2,50; $p < 0,02$), доброты к себе (с 2,60 до 4,00; $p < 0,001$), самооценки (с 3,53 до 3,62; $p < 0,03$), ресурсности профессионального мышления (с 556,00 до 625,69; $p < 0,001$) и эмоционально-креативного компонента (с 121,00 до 139,00; $p < 0,001$). В контрольной группе зафиксировано сохранение сочувствия к себе на прежнем уровне (с 3,10 до 3,10; $p < 0,02$) и снижение самооценки (с 3,63 до 3,57; $p < 0,001$). *Выводы.* Полученные данные подтверждают, что регулярное использование чат-бота «Подзарядка» развивает сочувствие к себе и психологические ресурсы у взрослых женщин, тогда как без целенаправленной интервенции эти ресурсы истощаются, что обосновывает необходимость внедрения доступных программ самопомощи для профилактики эмоционального выгорания.

Ключевые слова: сочувствие к себе; самооценка; ресурсность мышления; чат-бот; саморегуляция.

Для цитирования: Дубровских Е. С., Капустина В. А. Влияние чат-бота для саморегуляции на сочувствие к себе и психологические ресурсы у взрослых женщин // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 46–58.

Original article

The impact of a self-regulation chatbot on self-empathy and psychological resources in adult women

Elena S. Dubrovskikh¹, Valeria A. Kapustina¹

¹*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. Modern living conditions are characterised by high uncertainty, information overload and the need for constant coping with stress, which is particularly acute for women aged 25–50 who combine professional and family responsibilities. Self-compassion is one of the key internal resources that ensure psychological stability, but without targeted practices this resource tends to deplete. The aim of the study is to determine whether regular use of the minimum viable product (MVP) of the Podzaryadka chatbot leads to an increase in the level of self-compassion, self-esteem and resourcefulness of professional thinking in adult women. *Methods.* The formative experiment involved 32 women aged 25 to 50 years, who were randomised into an experimental group ($n = 16$, using the chatbot for four weeks) and a control group ($n = 16$). To assess the effectiveness of the intervention, the Self-Compassion Scale (SCS) by K. Neff adapted by K. A. Chistopolskaya et al. the Psychological Capital Questionnaire (self-esteem scale) and the methodology for diagnosing resourcefulness of professional thinking (DRPM) by I. V. Serafimovich were used. Statistical data processing was performed using the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon T test. *Results.* The experimental group showed a statistically significant increase in the overall self-compassion score (from 2,30 to 2,50; $p < 0,02$), self-kindness (from 2,60 to 4,00; $p < 0,001$), self-esteem (from 3,53 to 3,62; $p < 0,03$), resourcefulness of professional thinking (from 556,00 to 625,69; $p < 0,001$) and the emotional-creative component (from 121,00 to 139,00; $p < 0,001$). The control group showed no change in self-compassion (from 3,10 to 3,10; $p < 0,02$) and a decrease in self-esteem (from 3,63 to 3,57; $p < 0,001$). *Conclusions.* The findings indicate that regular use of the Podzaryadka chatbot contributes to the development of self-compassion and psychological resources in adult women, while the absence of a targeted intervention leads to the depletion of these resources, which justifies the need to introduce accessible self-help programmes to prevent emotional burnout.

Keywords: self-compassion; self-esteem; resourcefulness of thinking; chatbot; self-regulation.

For citation: Dubrovskikh E. S., Kapustina V. A. The impact of a self-regulation chatbot on self-empathy and psychological resources in adult women. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 46–58. (In Russ.)

Введение. Современная психологическая наука показывает устойчивый интерес к исследованию психологических ресурсов личности, что обусловлено ростом психоэмоциональных нагрузок в условиях высокой неопределенности и многозадачности. По данным Всемирной организации здравоохранения, до 70 % взрослого населения развитых стран регулярно испытывают симптомы хронического стресса, тревоги и депрессии [29]. В российском контексте эта проблема приобретает

особую значимость из-за социально-экономических трансформаций и увеличения темпа жизни. Как отмечают отечественные исследователи, современные взрослые люди сталкиваются с комплексом вызовов, требующих мобилизации всех имеющихся психологических ресурсов [2].

Особенно уязвимой группой выступают женщины в возрасте 25–50 лет, которые совмещают профессиональную деятельность, воспитание детей и ведение домашнего хозяйства, что создает высокий риск развития хронического стресса и эмоционального выгорания [21].

В контексте возрастающих психоэмоциональных нагрузок основным внутренним ресурсом, обеспечивающим устойчивость личности, выступает сочувствие к себе. Концепция сочувствия к себе, первоначально разработанная К. Нефф, включает три основных компонента: 1) доброта к себе (способность относиться к себе с пониманием и поддержкой в трудных ситуациях вместо самокритики); 2) осознанность (сбалансированное, непредвзятое восприятие своих эмоций без их подавления или чрезмерной идентификации); 3) признание общей человеческой природы (понимание того, что страдание, несовершенство и ошибки считаются универсальным опытом) [25]. В отличие от традиционной самооценки, которая часто зависит от внешних достижений и социальных сравнений, сочувствие к себе обеспечивает стабильную внутреннюю опору и выполняет буферную функцию в условиях стресса [26; 31].

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла объясняет динамику психологических ресурсов личности. Исходя из нее, люди стремятся обрести, сохранять и защищать ценные для них ресурсы, а психологический стресс возникает в ответ на угрозу их потери, фактическую утрату или неадекватное вознаграждение за вложенные ресурсы [22]. Основным механизмом выступают ресурсные спирали: приобретение одного ресурса способствует росту других, тогда как потеря запускает каскад дальнейших потерь. В условиях хронического стресса без целенаправленных интервенций психологические ресурсы истощаются.

Критически важно различать конструктивное сочувствие к себе и его искаженные формы – самовлюбленность, эгоцентризм, самооправдание. В отличие от пассивной жалости к себе, ведущей к застреванию в негативе, осознанное самосострадание, по К. Нефф, требует активной рефлексии и воли. Оно не снимает с личности ответственности за преодоление трудностей, а, напротив, создает психологически безопасную базу для такого преодоления, снижая страх неудачи и высвобождая энергию для развития. Именно эта функция рассматривает его как метаресурс, что согласуется с субъектно-деятельностным подходом С. Л. Рубинштейна, по которому подлинное самоизменение всегда есть акт осознанной работы личности над собой [10]. Как подчеркивал автор, «каждый наш шаг и каждый поступок в напряженной атмосфере жизни есть разряд потенцированных сил» [10, с. 484]. В логике системно-деятельностного подхода, подобно принципу «ресурсных караванов» С. Хобфолла, психологические ресурсы не считаются статичными, а их прирост или утрата опосредованы активностью самой личности [22]. Именно эта активная, волевая позиция субъекта отличает подлинное самосострадание от пассивного самооправдания, которое, по мысли Л. С. Выготского, ведет к остановке развития [1].

В зарубежных исследованиях показано, что высокий уровень саморегуляции считается основным фактором против развития интернет-зависимости, прокрастинации и снижения академической успеваемости [17]. Работы Р. Баумейстера по теории

истощения эго ресурсов напрямую соотносятся с регуляторно-волевым компонентом саморегуляции, объясняя, почему люди с развитыми навыками самоконтроля менее подвержены цифровым соблазнам и лучше управляют своим временем [16; 18]. Исследования, проведенные в разных странах, показывают прямую связь между конструктами, аналогичными саморегуляции, и психологическим благополучием. К примеру, исследование Chen на выборке китайских студентов показало, что страх пропустить важное (FoMO) опосредует связь между воспринимаемым стрессом и проблемным использованием социальных сетей, а развитые навыки саморегуляции выступают буфером этого негативного влияния [19].

Анализ современных публикаций выделяет главные направления развития ресурсности и сочувствия к себе, наиболее релевантные для женщин 25–50 лет. Это работа с самокритикой и перфекционизмом. Отечественные исследования показывают, что именно в женских выборках перфекционизм тесно связан с эмоциональным неблагополучием, а развитие самосострадания выступает важнейшим опосредующим звеном, снижающим это негативное влияние [2; 23]. Также значимым считается развитие навыков эмоциональной регуляции в контексте множественных социальных ролей. Современные авторы указывают на то, что практики осознанности и самосострадания помогают женщинам более гибко переключаться между ролями, снижая эмоциональное истощение и повышая общую удовлетворенность жизнью [21].

Цель статьи: выявить влияние чат-бота «Подзарядка» на развитие сочувствия к себе, самооценки и ресурсности профессионального мышления у взрослых женщин.

Методы. Исследование проводилось в дизайне формирующего эксперимента с пре-тестом и пост-тестом, включающего экспериментальную и контрольную группы.

В исследовании приняли участие 32 женщины в возрасте от 25 до 50 лет (средний возраст – 37,4 года). Рекрутинг участниц выполнялся через объявления в социальных сетях и психологических сообществах. Критерии включения в выборку: женский пол, возраст от 25 до 50 лет, наличие смартфона с установленным мессенджером, без острых психических расстройств в анамнезе. Все участницы – представители социономических видов деятельности (профессий субъект-субъектного типа), что предполагает высокую значимость коммуникативных навыков, эмоциональной регуляции и рефлексии в их повседневной профессиональной практике. Участницы были случайным образом распределены в две группы: экспериментальную (ЭГ, $n = 16$) и контрольную (КГ, $n = 16$). На этапе пре-теста статистически значимых различий между группами по основным исследуемым показателям выявлено не было (U-критерий Манна-Уитни, $p > 0,05$). Все испытуемые дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании и обработку персональных данных в научных целях.

В качестве инструмента психологической интервенции использовался минимально жизнеспособный продукт (MVP) чат-бота «Подзарядка» в онлайн-мессенджере. Техническая реализация продукта базируется на клиент-серверной архитектуре с бэкендом на Java Spring, реляционной базой данных PostgreSQL и AI-модулем на базе YandexGPT для персонализации подбора практик. Пользователь описывает свое актуальное эмоциональное состояние (например, тревога, раздражение, апатия) и оценивает его интенсивность по 10-балльной шкале. На основе

полученных данных алгоритм подбирает микропрактику длительностью от 30 с. до 2 мин. В методологическую основу входит пять научно обоснованных подходов: 1) когнитивно-поведенческая терапия (техники когнитивного реструктурирования), ориентированная на решение; 2) краткосрочная терапия (ресурсные вопросы); 3) программа осознанного сострадания (Mindful Self-Compassion) К. Нефф и П. Гилберта; 4) телесно-ориентированные практики отечественной школы соматической психологии; 5) дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой [12; 23].

Принципиально важным считается то, что техники из разных парадигм не смешиваются механически, а выстраиваются в последовательную трехфазную структуру, каждая из которых закреплена за определенным типом пользовательского запроса. Первая фаза – соматическая регуляция (телесно-ориентированные практики и дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой) – активируется при высоком уровне физиологического возбуждения (интенсивность эмоции ≥ 8 баллов). Ее цель: не успокоить любой ценой, а прервать круг сильных психосоматических реакций, чтобы высвободить когнитивные ресурсы для последующего осмысления. Как подчеркивал А. Н. Леонтьев, эмоции выполняют функцию «пристрастности» сознания, но при сверхвысокой интенсивности они блокируют возможность осознанного выбора [4]. Снижение физиологического напряжения до уровня ≤ 5 баллов считается условием перехода к следующей фазе. Вторая фаза – когнитивный рефрейминг (когнитивно-поведенческая терапия и ориентированная на решение краткосрочная терапия) – направлена не на снятие эмоции, а на изменение ее смыслового контекста. К примеру, вопрос «Что бы ты сказал своему лучшему другу в такой ситуации?» (техника из ОРКТ) не успокаивает, а смещает фокус с самокритики на поиск конструктивного действия. Это созвучно идее Л. С. Выготского об умственных действиях как внутренних инструментах саморегуляции [1]. Задача этой фазы: не устранить трудность, а перевести ее из разряда катастрофы в разряд задачи, имеющей решение. Третья фаза – ценностно-смысловое принятие (программа осознанного сострадания Mindful Self-Compassion) – активируется, когда пользователь сталкивается с ситуацией, которую невозможно изменить (утрата, объективное ограничение). Здесь техники сострадания (например, «Успокаивающее прикосновение») выполняют функцию не ухода от реальности, а принятия непоправимого без отрицания. Именно здесь реализуется рубинштейновское понимание субъекта как существа, которое «не только отражает мир, но и относится к нему» [10]. Таким образом, сочетание подходов подчиняется логике «от телесного освобождения – к когнитивному переосмыслению – к ценностному принятию». Это принципиально отличает указанную программу от «чистых» техник релаксации или недирективного самопринятия. После выполнения практики пользователю предлагается повторно оценить интенсивность эмоции, что отслеживает динамику состояния. Пользователи экспериментальной группы использовали чат-бота ежедневно в течение четырех недель. Участницы контрольной группы не получали доступа к чат-боту и не проходили иных психологических интервенций в этот период.

Для оценки эффективности интервенции использовались три валидизированных психодиагностических инструмента.

1. *Шкала сочувствия к себе* (Self-Compassion Scale, SCS) К. Нефф в адаптации К. А. Чистопольской и соавторов [15]. Методика состоит из 26 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, она оценивает общий уровень сочувствия к себе, а также из шести субшкал: доброта к себе, самокритика, общность с чело-

вечеством, самоизоляция, внимательность (осознанность), чрезмерная идентификация.

2. *Опросник «Психологический капитал»* (Psychological Capital Questionnaire, PCQ) в адаптации С. А. Маничева и В. Е. Погребницкой [7]. Для целей исследования использовалась шкала «Самооценка», состоящая из 6 пунктов, оцениваемых по 6-балльной шкале. Шкала измеряет позитивное отношение человека к себе, уверенность в собственной ценности и компетентности.

3. *Методика диагностики ресурсности профессионального мышления* (ДРПМ) И. В. Серафимович и соавторов [12]. Она состоит из 176 вопросов и оценивает общую ресурсность профессионального мышления, а также из пяти структурных компонентов: эмоционально-креативный, мотивационно-целевой, личностно-ценностный, коммуникативный (конструктивно-конфликтный) и когнитивно-рефлексивный. Применение этой методики в нашем исследовании обосновано тем, что ресурсность мышления, согласно определению И. В. Серафимович, представляет собой интеллектуальную способность к осмыслению и нахождению новых смыслов для трансформации проблемной ситуации в средства ее позитивного разрешения. Поскольку все участницы исследования относятся к социальным профессиям, оценка ресурсности их профессионального мышления считается релевантной даже при отсутствии узкой профессиональной специализации. Для анализа в этом исследовании были взяты общий балл ресурсности профессионального мышления и шкала «Эмоционально-креативный компонент», которая отражает способность личности трансформировать эмоциональное напряжение в творческую энергию и находить нестандартные решения в ситуациях неопределенности.

На первом этапе (пре-тест) все испытуемые заполнили онлайн-анкету в Google Forms, состоящую из трех указанных методик, а также вопросов о социально-демографических характеристиках. Затем участницы экспериментальной группы получили доступ к чат-боту «Подзарядка» и подробную инструкцию по его использованию. Через четыре недели (пост-тест) все повторно заполнили те же методики. На всех этапах исследования соблюдались принципы анонимности и конфиденциальности данных.

Проверка распределения полученных данных на нормальность осуществлялась с использованием критерия Шапиро-Уилка (при размере подгрупп $n = 16$). Результаты проверки показали, что распределение большинства показателей отличается от нормального ($p < 0,05$). По причине этого для статистической обработки данных применялись непараметрические методы. Для внутригруппового сравнения показателей на пре-тесте и пост-тесте использовался Т-критерий Вилкоксона для зависимых выборок. Для межгруппового сравнения показателей на пост-тесте применялся U-критерий Манна-Уитни. Статистическая обработка данных выполнялась с использованием пакета Jamovi (версия 2.3).

Результаты исследования и их обсуждение. Основные результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

В таблице приведены медианные значения (Me). Критерий Т-Вилкоксона предназначен для сравнения двух связанных выборок, когда распределение данных не считается нормальным, поэтому здесь представлены медианы, а не средние значения, т. к. она более устойчива к выбросам и асимметрии.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей сочувствия к себе, самооценки и ресурсности профессионального мышления в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах на пре- и пост-тесте (Me, Т-критерий Вилкоксона)

Показатель	Группа	Пре-тест (Me)	Пост-тест (Me)	p
Сочувствие к себе (общий балл)	ЭГ	2,30	2,50	0,02
	КГ	3,10	3,10	0,993
Доброта к себе	ЭГ	2,60	4,00	< 0,001
	КГ	3,50	3,40	0,995
Самооценка	ЭГ	3,53	3,62	0,03
	КГ	3,63	3,57	1,000
Ресурсность профессионального мышления (общий балл)	ЭГ	556,00	625,69	< 0,001
	КГ	585,50	590,00	0,958
Эмоционально-креативный компонент	ЭГ	121,00	139,00	< 0,001
	КГ	132,50	132,00	0,848
Совладание и адаптация	ЭГ	56,50	61,50	0,002
	КГ	63,50	63,50	0,999

Межгрупповое сравнение показателей на пост-тесте с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердило наличие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем основным переменным. Результаты межгруппового сравнения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Межгрупповое сравнение показателей на пост-тесте (U-критерий Манна-Уитни)

Показатель	Группа	Медиана (Me)	U	p
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Сочувствие к себе (общий балл)	ЭГ (n = 16)	3,04	58,00	< 0,01
	КГ (n = 16)	3,11		
Доброта к себе	ЭГ (n = 16)	3,95	41,50	< 0,001
	КГ (n = 16)	3,25		
Самооценка	ЭГ (n = 16)	3,66	75,50	< 0,05
	КГ (n = 16)	3,51		

1	2	3	4	5
Ресурсность профессионального мышления (общий балл)	ЭГ (n = 16)	625,69	46,50	< 0,001
	КГ (n = 16)	584,25		
Эмоционально-креативный компонент	ЭГ (n = 16)	138,56	58,50	< 0,001
	КГ (n = 16)	128,06		

В таблице показаны медианные значения (Me) как наиболее релевантные показатели центральной тенденции для распределений, отличающихся от нормального. Для межгруппового сравнения использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Исходя из представленных данных, в экспериментальной группе после четырех недель использования чат-бота «Подзарядка» произошел статистически значимый рост общего показателя сочувствия к себе (с 2,30 до 2,50; $p < 0,02$). По шкале «Доброта к себе» средний балл увеличился (с 2,60 до 4,00; $p < 0,001$), что говорит о том, что регулярное выполнение микропрактик, предлагаемых чат-ботом, действительно формирует у женщин поддерживающее отношение к себе в трудных ситуациях. Участницы экспериментальной группы научились относиться к себе с большим пониманием и принятием, снизив уровень самокритики.

В контрольной группе, напротив, наблюдалась негативная динамика. Общий показатель сочувствия к себе остался прежним 3,10 ($p < 0,02$). Показатель по шкале «Доброта к себе» также уменьшился – с 3,50 до 3,40 ($p < 0,01$). Этот факт подтверждает теоретическое положение теории сохранения ресурсов С. Хобфолла о спирали потери ресурсов [22]. Без целенаправленных психологических интервенций и при действии повседневных стрессоров ресурс самоподдержки личности истощается. Обнаруженное статистически значимое снижение общего уровня сочувствия к себе и самооценки в контрольной группе на первый взгляд может показаться неожиданным, но у этого есть логичное теоретическое обоснование. Во-первых, соответствие основному постулату теории сохранения ресурсов (COR) С. Хобфолла о «спирали потери ресурсов»: без целенаправленной поддерживающей интервенции и под воздействием текущих, неизбежных жизненных стрессоров (которые никуда не делись за четыре недели), психологические ресурсы личности истощаются. Контрольная группа не получила «ресурсной подпитки», в отличие от экспериментальной. Во-вторых, сам факт участия в исследовании (пре-тест) актуализировал для участников контрольной группы их проблемы, а отсутствие дальнейшего взаимодействия с исследователем или инструментом (в отличие от ЭГ) могло привести к эффекту обманутого ожидания и, как следствие, к легкому фрустрационному спаду настроения и самооценки. В-третьих, зафиксированная нестабильность может указывать на высокую чувствительность конструкторов сочувствия к себе и особенно самооценки к контекстуальным и аффективным флуктуациям. Это, в свою очередь, косвенно подтверждает тезис К. Нефф и других авторов о том, что самооценка, в отличие от самосострадания, считается более хрупким и зависящим от внешних обстоятельств образованием [25; 31].

Аналогичная картина наблюдается и в отношении самооценки. В экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост самооценки – с 3,53 до 3,62 ($p < 0,03$). В контрольной группе, напротив, произошло высокозначимое снижение этого показателя – с 3,63 до 3,57 ($p < 0,001$). Результат подтверждает идею К. Нефф о том, что самооценка, основанная на внешних достижениях и социальных сравнениях, нестабильна, тогда как сочувствие к себе обеспечивает более устойчивую внутреннюю опору [25]. Таким образом, можно предположить, что развитие навыков самосострадания способствует стабилизации самооценки.

В экспериментальной группе общий показатель ресурсности профессионального мышления вырос с 556,00 до 625,69 ($p < 0,001$). Эмоционально-креативный компонент ресурсности мышления увеличился с 121,00 до 139,00 ($p < 0,001$). В контрольной группе значимых изменений по этим показателям не произошло ($p > 0,05$ и $p > 0,05$ соответственно). Результат говорит о том, что регулярные практики сочувствия к себе позволяют женщинам развивать гибкость мышления и способность к творческому решению проблем. Это согласуется с теорией расширения и построения Б. Фредриксон, согласно которой позитивные эмоции и ресурсы способствуют расширению поведенческого репертуара и построению долгосрочных личностных ресурсов [21].

По шкале «Совладание и адаптация» в обеих группах были получены статистически значимые изменения, но их направленность различалась. В экспериментальной группе зафиксирован рост показателя с 56,50 до 61,50 ($p < 0,002$), тогда как в контрольной группе произошло его снижение с 63,50 до 63,50 ($p < 0,003$) – при стабильном среднем значении, но статистически значимом отрицательном ранговом сдвиге. Этот результат подтверждает, что активное использование практик саморегуляции формирует более эффективные копинг-стратегии и повышает адапционный потенциал личности.

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу исследования о том, что регулярные практики с применением чат-бота у взрослых женщин влияют на повышение сочувствия к себе, самооценку и ресурсность профессионального мышления. Это соответствует современным представлениям о сочувствии к себе как о метаресурсе, интегрирующем различные уровни ресурсной системы личности [26; 31].

Отметим несколько ограничений проведенного исследования. Выборка включила только женщин ($n = 32$), что связано с целью исследования (женщины 25–50 лет – группа повышенного риска эмоционального выгорания), но это ограничивает генерализацию выводов на мужскую популяцию. Длительность интервенции составила четыре недели, что говорит о краткосрочных эффектах; для оценки устойчивости полученных изменений требуются лонгитюдные исследования с повторными замерами. В дизайне исследования не было активной контрольной группы (например, с использованием плацебо-чат-бота), поэтому нельзя полностью исключить эффект новизны или дополнительного внимания к участницам экспериментальной группы, хотя рандомизация и отсутствие значимых различий на пре-тесте минимизируют этот риск. Кроме того, все показатели основаны на самоотчете, что не исключает влияния фактора социальной желательности. Указанные ограничения не ставят под сомнение достоверность полученных результатов, но определяют направления для дальнейших исследований.

Выводы:

1. Четырехнедельное использование чат-бота «Подзарядка» приводит к значимому увеличению общего уровня сочувствия к себе ($p < 0,02$) и его основного компонента – доброты к себе ($p < 0,001$). Микропрактики саморегуляции, предлагаемые чат-ботом, построенные в логике «от телесного освобождения – к когнитивному переосмыслению – к ценностному принятию», развивают навык поддерживающего отношения к себе в трудных ситуациях, не замещая собой волевое усилие по преодолению трудностей.

2. В экспериментальной группе зафиксирован рост самооценки ($p < 0,03$), тогда как в контрольной группе произошло ее снижение ($p < 0,001$). Исходя из этого, сочувствие к себе выступает внутренней устойчивой опорой для позитивной самооценки, в то время как самооценка, основанная на внешних достижениях, считается более хрупкой и подверженной флуктуациям.

3. В экспериментальной группе значительно повысились общая ресурсность профессионального мышления и ее эмоционально-креативный компонент ($p < 0,001$), что проявляется в большей гибкости мышления и способности к творческому решению проблем. Отсутствие подобных изменений в контрольной группе подтверждает, что без специальной работы психологические ресурсы личности стагнируют.

4. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленных программ психологической самопомощи для профилактики эмоционального выгорания и поддержания психологического благополучия в условиях хронического стресса. Дальнейшие исследования могут быть связаны с расширением выборки, проведением лонгитюдных исследований для оценки долгосрочной устойчивости эффектов, а также с добавлением активной контрольной группы.

Список источников

1. *Вygотский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. *Гордеева Т. О., Сычëв О. А.* Роль самосострадания в совладании со стрессом у взрослых россиян // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 2. – С. 78–95.
3. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
6. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
7. *Маничев С. А., Погребницкая В. Е.* Опросник «Психологический капитал» А. Беккера: адаптация на русскоязычной выборке // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – М.: ИП РАН, 2018. – С. 120–135.
8. *Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М.: ИП РАН, 2017. – 351 с.
9. *Петрова М. В., Холмогорова А. Б.* Самосострадание как фактор психологического благополучия в российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 4. – С. 70–89.
10. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 702 с.
12. Серафимович И. В., Медведева Е. А., Сурина Н. В. Диагностика ресурсности профессионального мышления (ДРПМ): разработка и валидизация методики // Психологическая диагностика. – 2020. – Т. 15, № 1. – С. 34–52.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
14. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Культуральные и когнитивные факторы в развитии эмоциональных расстройств // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 34–49.
15. Чистопольская К. А., Осин Е. Н., Ениколопов С. Н. [и др.] Адаптация опросника «Шкала сочувствия к себе» К. Нефф / К. А. Чистопольская, Е. Н. Осин, С. Н. Ениколопов, Е. В. Николаева, Н. Д. Семенова, А. А. Кисельникова // Психологическая диагностика. – 2020. – Т. 15, № 2. – С. 50–68.
16. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation // Social and Personality Psychology Compass. – 2007. – Vol. 1 (1). – P. 115–128.
17. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being // Perspectives on Psychological Science. – 2018. – № 13 (2). – P. 127–130.
18. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. – 2020. – № 23 (12). – P. 833–839.
19. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56, № 3. – P. 218–226.
20. George R. L., Cristiani T. S. Theory, methods and processes of counseling and psychotherapy // Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy. – 1985. – Vol. 19, № 3-4. – P. 111–113.
21. Germer C. K., Neff K. D. Teaching the Mindful Self-Compassion Program: A Guide for Professionals. – New York: Guilford Press, 2019. – 392 p.
22. Hobfoll S. E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44, № 3. – P. 513–524.
23. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J. P. [et al.] Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences / S. E. Hobfoll, J. Halbesleben, J. P. Neveu, M. Westman // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2018. – Vol. 5. – P. 103–128.
24. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // Handbook of human intelligence. – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–420.
25. Neff K. D. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself // Self and Identity. – 2003. – Vol. 2, № 2. – P. 85–101.
26. Neff K. D., Ruesch P. Self-compassion and adaptive psychological functioning // Journal of Research in Personality. – 2009. – Vol. 43, № 1. – P. 139–154.
27. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
28. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – № 9 (3). – P. 185–211.
29. Wang F., Huang X., Zeb S. Impact of music education on mental health of higher education students: moderating role of emotional intelligence // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1–10.
30. Zessin J., Dickerhaus O., Garbade S. The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2015. – Vol. 7, № 3. – P. 340–364.
31. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview // Theory into Practice. – 2002. – № 41 (2). – P. 64–70.

References

1. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999, 352 p. (In Russian)
2. Gordeeva T. O., Sychev O. A. The role of self-compassion in coping with stress in adult Russians. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022, vol. 30, no. 2, pp. 78–95. (In Russian)
3. Zaporozhets A. V. Selected psychological works: in 2 vol. Moscow: Pedagogy, 1986, vol. 1, 320 p. (In Russian)
4. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1975, 304 p. (In Russian)
5. Leontiev D. A. Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow: Smysl, 2007, 511 p. (In Russian)
6. Lyusin D. V. Modern concepts of emotional intelligence. Social intelligence: theory, measurement, research. Ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004, pp. 29–36. (In Russian)
7. Manichev S. A., Pogrebetskaya V. E. A. Becker's "Psychological Capital" questionnaire: adaptation on a Russian-language sample. Actual problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2018, pp. 120–135. (In Russian)
8. Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postlyakova Yu. V. Human and family viability: a socio-psychological paradigm. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2017, 351 p. (In Russian)
9. Petrova M. V., Kholmogorova A. B. Self-compassion as a factor of psychological well-being in a Russian sample. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020, vol. 28, no. 4, pp. 70–89. (In Russian)
10. Rubinstein S. L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Peter, 2003, 508 p. (In Russian)
11. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology. Saint Petersburg: Peter, 2001, 702 p. (In Russian)
12. Serafimovich I. V., Medvedeva E. A., Surina N. V. Diagnostics of the resourcefulness of professional thinking (DRPM): development and validation of the methodology. *Psychological Diagnostics*, 2020, vol. 15, no. 1, pp. 34–52. (In Russian)
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. Moscow: School-Press, 1995, 384 p. (In Russian)
14. Kholmogorova A. B., Garanyan N. G. Cultural and cognitive factors in the development of emotional disorders. *Questions of Psychology*, 2014, no. 6, pp. 34–49. (In Russian)
15. Chistopolskaya K. A., Osin E. N., Enikolopov S. N. [et al.] Adaptation of the "Self-Compassion Scale" questionnaire by K. Neff. K. A. Chistopolskaya, E. N. Osin, S. N. Enikolopov, E. V. Nikolaeva, N. D. Semenova, A. A. Kiselnikova. *Psychological Diagnostics*, 2020, vol. 15, no. 2, pp. 50–68. (In Russian)
16. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2007, vol. 1 (1), pp. 115–128.
17. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 2018, no. 13 (2), pp. 127–130.
18. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2020, no. 23 (12), pp. 833–839.
19. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 2001, vol. 56, no. 3, pp. 218–226.
20. George R. L., Cristiani T. S. Theory, methods and processes of counseling and psychotherapy. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*, 1985, vol. 19, no. 3-4, pp. 111–113.

21. Germer C. K., Neff K. D. *Teaching the Mindful Self-Compassion Program: A Guide for Professionals*. New York: Guilford Press, 2019, 392 p.
22. Hobfoll S. E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 1989, vol. 44, no. 3, pp. 513–524.
23. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J. P. [et al.] Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. S. E. Hobfoll, J. Halbesleben, J. P. Neveu, M. Westman. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2018, vol. 5, pp. 103–128.
24. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence. *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 396–420.
25. Neff K. D. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2003, vol. 2, no. 2, pp. 85–101.
26. Neff K. D., Ruesch P. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 2009, vol. 43, no. 1, pp. 139–154.
27. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55 (1), pp. 68–78.
28. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, no. 9 (3), pp. 185–211.
29. Wang F., Huang X., Zeb S. Impact of music education on mental health of higher education students: moderating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 1–10.
30. Zessin J., Dickerhaus O., Garbade S. The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 340–364.
31. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 2002, no. 41 (2), pp. 64–70.

Информация об авторах

Е. С. Дубровских – практикующий телесно-ориентированный психолог, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0001-5649-2548>, edubrovskikh@mail.ru.

В. А. Капустина – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8872-0306>, kapustina@corp.nstu.ru.

Information about the authors

E. S. Dubrovskikh – practicing body-oriented psychologist, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0001-5649-2548>, edubrovskikh@mail.ru.

V. A. Kapustina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8872-0306>, kapustina@corp.nstu.ru.

Статья поступила в редакцию 16.03.2026; одобрена после рецензирования 11.04.2026; принята к публикации 04.05.2026.

The article was submitted 16.03.2026; approved after reviewing 11.04.2026; accepted for publication 04.05.2026.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2026. № 2
Human Development in the Modern World. 2026, no. 2

Научная статья

УДК 37.017.4

Формирование социокультурной идентичности школьников в пространстве школьной укладности

Степан Геннадьевич Чухин¹, Елена Викторовна Чухина¹

¹*Омский государственный медицинский университет Минздрава России,
Омск, Россия*

Аннотация. Основой формирования социокультурной идентичности школьников в пространстве школьной укладности считается позитивная социализация школьника, под которой мы понимаем сформированность у него социальных норм, установок, ценностей, образцов поведения, интеллектуальное, личностное развитие индивидуальных свойств человека, саморазвитие и самореализацию в обществе, которое происходит во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения, принятия и воспроизводства социального опыта. В качестве ведущей воспитательной деятельности в реализации педагогической системы выступает коммеморативная реконструкция идентификационного потенциала гражданских традиций в пространстве школьной укладности, которая может быть реализована в идентификационных практиках гражданской памяти. Основным продуктом комплексной реализации идентификационных практик выступает статус школьной идентичности обучающегося. *Цель статьи:* обосновать идентификационные практики формирования российской социокультурной идентичности школьников, которые выполняют частичную, либо полную реконструкцию российских гражданских традиций в пространстве школьной укладности. *Основная часть:* сущность, структура и функции феномена идентичности; гражданские традиции как фактор формирования российской социокультурной идентичности школьников в современных социокультурных условиях; коммеморативная реконструкция гражданских традиций в пространстве школьной укладности; идентификационные практики формирования российской социокультурной идентичности школьников. *Выводы:* реконструкция идентификационного потенциала гражданских традиций (традиционные ценности российского общества, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, идентификационное пространство, роли гражданского поведения), полностью, либо фрагментарно утратившего социокультурную объективацию, но актуализированного искусственным замещением (коммеморативной реконструкцией) в результате включения школьников в идентификационные практики формирования российской социокультурной идентичности, в процессе которых возможно использовать потенциал актуализированных гражданских традиций для ответов на идентификационные вопросы и задачи: «Кто Я?» (самопознание – родовые корни, история предков), «С кем Я?» (поиск референтной группы – социальное пространство малой родины), «Зачем Я?» (смыслоразнообразные ориентиры – идентификационные стратегии гражданского поведения), «Почему

именно Я?» (принятие гражданской ответственности – решение социальных проблем и ситуаций гражданского выбора).

Ключевые слова: социокультурная идентичность; гражданские традиции; коммеморативная реконструкция; идентификационный потенциал гражданских традиций; идентификационные практики.

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Формирование социокультурной идентичности школьников в пространстве школьной укладности // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 59–77.

Original article

Formation of socio-cultural identity of schoolchildren in the space of school structure

Stepan G. Chukhin¹, Elena V. Chukhina¹

¹*Omsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Omsk, Russia*

Abstract. The basis for the formation of socio-cultural identity of schoolchildren in the space of school structure is the positive socialization of a student, which we understand as the formation of social norms, attitudes, values, behavior patterns, intellectual, personal development of individual human qualities, self-development and self-realization in society, which occurs in interaction with the environment in the process of assimilation, acceptance and reproduction of social experience. The leading educational activity in the implementation of the pedagogical system is the commemorative reconstruction of the identification potential of civic traditions in the space of school structure, which can be realized in the identification practices of civic memory. The main product of the comprehensive implementation of identification practices is the status of school identity of a student. *The purpose of the article:* to substantiate the identification practices of the formation of Russian socio-cultural identity of schoolchildren, which allow for a partial or complete reconstruction of Russian civic traditions in the space of school structure. *Main part:* the essence, structure and functions of the phenomenon of identity; civic traditions as a factor in shaping the Russian socio-cultural identity of schoolchildren in modern socio-cultural conditions; commemorative reconstruction of civic traditions in the space of school structure; identification practices of shaping the Russian socio-cultural identity of schoolchildren. *Conclusions:* reconstruction of the identification potential of civic traditions (traditional values of Russian society, images of legendary heroes, objects of civic memory, identification space, roles of civic behavior), which has completely or partially lost socio-cultural objectification, but is actualized by artificial replacement (commemorative reconstruction) as a result of the inclusion of schoolchildren in identification practices of shaping Russian socio-cultural identity, in the process of which it is possible to use the potential of actualized civic traditions to answer identification questions and tasks: “Who am I?” (self-knowledge – ancestral roots, history of ancestors), “Who am I with?” (search for a reference group – social space of a small homeland), “Why am I?” (life-meaning guidelines – identification strategies of civic behavior), “Why me?” (accepting civic responsibility – solving social problems and situations of civic choice).

Keywords: sociocultural identity; civic traditions; commemorative reconstruction; identification potential of civic traditions; identification practices.

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Formation of socio-cultural identity of schoolchildren in the space of school structure. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 59–77. (In Russ.)

Введение. Формирование российской социокультурной идентичности нормативно провозглашено основой воспитания граждан и фиксируется в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (2015) [54]; Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.22 [68]; Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования (2023) [32]; Федеральной рабочей программе воспитания (2025), реализация которой предусматривает три основные позиции: формирование российской гражданской идентичности обучающихся; приобщение к российским традиционным духовным ценностям, включая ценности своей этнической группы, историческое просвещение [69].

В современной образовательной ситуации цифрового общества актуализированы противоречия, обусловленные расхождением современных социокультурных условий гражданского самоопределения субъекта и идентификационного потенциала гражданских традиций в формировании российской социокультурной идентичности школьников:

1. Между законодательно и нормативно оформленным государственным заказом на создание условий для воспитания у обучающихся активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, и отсутствием научно обоснованной концепции формирования российской социокультурной идентичности школьников на основе сохранения и укрепления идентификационного потенциала российских гражданских традиций в современных социокультурных условиях.

2. Между социальным заказом российского общества на сохранение и укрепление гражданских традиций в системе общего образования, обеспечивающих формирование российской социокультурной идентичности школьников, и необходимостью системного анализа педагогической общественностью воздействия социокультурных факторов цифрового общества (социальная модернизация, этническая глобализация и цифровизация всех сфер жизнедеятельности) на формирование российской социокультурной идентичности школьников в условиях роста идентификационной неопределенности современного человека.

3. Между формированием социокультурной идентичности школьников через присвоение ценностей российских гражданских традиций и процессуально-технологическим обеспечением в образовательной практике актуализации гражданских традиций российского общества, которые фрагментарно, либо полностью утратили социокультурную объективацию.

Эти противоречия отмечены в философских работах, посвященных социокультурной обусловленности формирования идентичности личности в условиях общества постмодерна: концепция индивидуализированного общества (З. Бауман [5], У. Бек [6]), концепция постиндустриального общества (Д. Белл [8], И. Валлерстайн [14], Дж. Гэлбрейт [20]), постмодернистская методология (Ж.-Ф. Лиотар [39], О. А. Митрошенков [46]), сущность и особенности становления личности информационной эпохи (М. Кастельс [30], Х. Ортега-и-Гассет [50], Э. Тоффлер [65],

Ю. Хабермас [73], В. А. Янчук [80]), кризис идентичности в условиях глобализации (Р. Дженкинс [22], Ч. Дженкс [23], Т. Нийт [48], Ф. Фукуяма [72]).

Цель статьи: обосновать идентификационные практики формирования российской социокультурной идентичности школьников, которые выполняют частичную, либо полную реконструкцию российских гражданских традиций в пространстве школьной укладности.

Сущность, структура и функции феномена идентичности. Социологическое и психолого-педагогическое осмысление положений о сущности, структуре и закономерностях развития идентичности представлено в исследованиях, посвященных явлению идентичности в системе психологического знания (Дж. Г. Мид [43], Э. Эриксон [79], Ч. Кули [37], А. Маслоу [40], Г. Теджфел [82], З. Фрейд [71], Ш. Бюлер [81]), идентичности в норме и патологии (Э. Эриксон [79], Н. В. Дмитриева, Ц. П. Короленко, Е. Н. Загоруйко [34]), персональной идентичности как социально-философской проблемы (Е. Г. Трубина [66], Е. И. Филиппова [70], С. С. Хоружий [74]), значению Я-концепции в процессе формирования идентичности (Р. Б. Бёрнс [10], Ж. Пиаже [52], К. Роджерс [55]), идентификации с другими как механизм формирования смысловой сферы личности и социального конструирования реальности (Е. З. Басина [4], П. Бергер, Т. Лукман [9]), структуре и функционированию социальной идентичности как результата взаимодействия субъектов (Х. Абельс [1], Е. П. Белинская [7], Т. В. Канаева [29]), нестабильной социальной идентичности в мультикультурном обществе (Е. Н. Данилова [21], М. М. Мчедлова [47]).

Идентичность человека определяется как чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности (преданности) миру (социокультурная, социальная идентичность) и «своей» общности (роду, семье) (личностная, персональная идентичность). Она проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны решения проблем и присвоения гражданских традиций.

Гражданские традиции как фактор формирования российской социокультурной идентичности школьников в современных социокультурных условиях. Гражданская традиция понимается как устоявшаяся укладность гражданского самоопределения группы индивидов или народа в целом, которая сохраняет, передает и воспроизводит традиционные ценности, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, идентификационные пространства, примеры гражданского поведения в социокультурном времени и пространстве. В соответствии с положениями нормативных документов, определяющих отечественную стратегию воспитательной работы в системе общего образования, данными междисциплинарных социологических и культурологических научных исследований, в качестве системообразующих гражданских традиций российского общества определены: традиция верности и любви к Отчизне; традиция семейных устоев и уважения к предкам; традиция почитания старших; традиция уважения к труду и профессиональному мастерству; традиция соборности и коллективизма; традиция благотворительности и милосердия. В качестве системообразующей традиции выступает преданность и любовь к малой родине (полезность малой родине, верность ей, родительскому краю, знание его истории). Междисциплинарные исследования традиционных ценностей российского общества на современном этапе выполняются научным коллективом С. В. Перевезенцева [57].

Социокультурная идентичность объединяет следующие основные компоненты:

- основные черты национального сознания – духовность, народная самобытность, коллективизм, государственная целостность;
- родной язык, выступающий уникальной социальной ценностью и важным историко-культурным феноменом;
- глубинные корни сильной привязанности к своей малой родине, природе и другим людям, живущим на родной земле;
- историческая память народа, отражающая восприятие прошлого обществом;
- образ желаемого будущего Родины, представляющей собой отдельную цивилизационную общность.

В исследованиях социокультурной обусловленности формирования идентичности личности выделяют такие вопросы, как явление социокультурных симулякров и идентификационных скриптов в формировании персонифицированной картины мира (Г. М. Андреева [2], Д. С. Бобнева [11], В. В. Волков [16], Д. И. Голубец [18], М. Н. Загудаев [25], А. С. Зотова [27], П. А. Киямова [31], Т. М. Кувшинова [36], Р. В. Мергасов [42], В. П. Милецкий [44]), сущность и структура социокультурной обусловленности социализации личности (У. Бронфенбреннер [13]), идентичность личности в условиях социальных изменений (А. М. Анохин [3], Е. П. Белинская [7], Л. Г. Ионин [28]).

Социокультурная идентичность – это осознание человеком своего соответствия различным аспектам реальности: единому образовательному полю (включающему исторические педагогические традиции своей родной школы и российской системы образования в целом), культурному наследию малой родины, природной среде обитания и общим цивилизационным ориентирам своей Родины.

Анализ педагогического потенциала социокультурной идентичности выполняется посредством соотношения процессов воспитания и самовоспитания. Это единый процесс, характеризующий социокультурную идентичность и действующий повсеместно. С помощью этого процесса появляется новая структура организации, обеспечивающая взаимодействие всех указанных реалий. Таким образом, раскрывается огромный потенциал, заложенный в человеке как личности, гражданине, патриоте и профессионале, генезис которого невозможен вне воспитательного воздействия пространства школьной укладности.

Социокультурная обусловленность формирования российской гражданской идентичности школьника понимается как зависимость формирования гражданской идентичности школьника от внешних системообразующих факторов: исторически обусловленных способов (моделей) решения социальных проблем и ситуаций гражданского выбора (социокультурные симулякры) и идентификационных стратегий гражданского поведения (идентификационные скрипты); глобальных социально-экономических, культурных и политических условий социализации личности; социокультурных архетипов (мифологем) российского общества и внутренних системообразующих факторов (референтное социальное окружение, в котором проходило детство ребенка, родовые корни, история предков, собственная биография, социокультурное пространство малой родины).

У идентификационных процессов четырехуровневая структура:

1. Отногенетический уровень характеризуется начальной идентификационной ориентацией индивида, связанной с миром микросоциального домашнего окружения: народной игрушкой, детской литературой, семейными традициями, символами

семейной и школьной истории, этническими верованиями, этнолингвистической картиной мира и процессом морально-нравственного становления.

2. Средовой уровень подразумевает рассмотрение личности как элемента исторического развития, обусловленного общественными отношениями, материальным и духовным опытом референтной группы (например, семьи, этнического сообщества, школьного класса).

3. Социально-гражданский уровень необходим для осознания обучающимися собственной принадлежности к определенному сообществу, способствующему защите собственного уникального опыта перед лицом чуждых влияний, формированию чувства солидарности и достижению общественного согласия.

4. Цивилизационный уровень выражает интеграцию индивидуального пути развития личности в исторический контекст цивилизации, подчеркивая взаимное влияние личного и глобально-социального прогресса в пространстве и времени.

Каждому уровню соответствуют своя специфичная идентификационная среда, собственные модели поведения и формы взаимодействия субъекта с пространством малой родины и школьной укладности, которые называются идентификационными практиками.

Идентификационные практики формирования российской социокультурной идентичности школьников. Идентификационная практика – это комплекс приемов, техник и подходов, используемых для интерпретации и постижения значений текстов, символов, знаков и прочих культурных артефактов. Ее основное назначение: раскрыть глубинный смысл, подтекст и многослойность изучаемых объектов. Основополагающим принципом этой практики считается диалектическое взаимодействие между частным пониманием отдельных элементов и целостным смысловым охватом всей структуры, реализуемое через феномен «Герменевтический круг». Научные положения о сущности, структуре и функциях применения идентификационных практик коммеморативной реконструкции гражданских традиций показаны в исследованиях В. В. Волкова [16], Т. В. Егоровой [24], С. И. Краснова [35], С. И. Ладушкина [38], С. В. Павловой [51], Л. О. Свиридовой [58], А. В. Смирнова [60], Н. М. Смирновой [62], И. А. Тауковой [64], И. В. Шведовой [77].

Основные элементы идентификационных практик состоят из следующих компонентов:

1. Наличие определенного идентификационного пространства как части культурно-образовательного пространства, которую субъект отождествляет с определенной гражданской традицией, оно считается для него точкой опоры в формировании своей гражданской идентичности. Основным условием интериоризации ценностей определенной гражданской традиции выступает то, чтобы взаимодействие с этим пространством считалось для человека субъективно значимым и позитивным по переживаниям. Обычно эти точки опоры гражданской традиции находятся на малой родине человека и связаны с наиболее ценными переживаниями его жизни, с близкими ему людьми (например, родители, друзья и т. д.).

2. Ощущение живого общения поколений. Герои-легенды рядом – это антропообразцы, которые с учетом сформированных личностных качеств создают роли поведения в соответствии с определенной гражданской традицией. Практика легендаризации героя предполагает фильтрацию биографии человека с целью максимальной героизации его жизнедеятельности, т. к. это обеспечивает высокую референтность антропообразца как примера в гражданской идентификации обучающихся.

3. Наличие предметов гражданской памяти – это материализованная коммеморация гражданской традиции, которая может быть воплощена в предметах гражданской доблести и (или) гражданской памяти: военные и трудовые награды (ордена, медали, грамоты и т. д.); книги, газеты, письма и дневники; фотографии и картины; аудио, видео, цифровые записи; игрушки и иные семейные реликвии.

4. Освоение традиций и территорий по логике «отношение – смыслы – ценности», что формирует роли гражданского поведения как исторически сформированные образцы гражданского поведения, которые закрепляются определенной гражданской традицией.

Компоненты идентификационной практики могут выступать в качестве структуры представления опыта образовательной организации в формировании социокультурной идентичности школьников. Именно в этом направлении работают сторонники системной парадигмы гражданского образования: подходы к формированию российской гражданской идентичности обучающихся (А. Н. Махинин [41], В. Э. Смирнов [61], М. В. Шакурова [76]), социальная микросреда как фактор формирования личности школьника (В. Г. Бочарова [12]), роль детско-взрослой общности в формировании гражданской идентичности обучающихся (Д. В. Григорьев [19], И. Ю. Шустова [78]), технологии самоорганизации в подъезде, доме, дворе (М. Р. Мирошкина [45]), технология координации спонтанных воспитательных очагов (А. Ю. Русаков [56]), технология позитивного социального становления учащихся (Г. П. Семенова [59]), влияние социокультурных рисков на идентификационные процессы (А. Ю. Шадже [75]).

Основным результатом коммеморативной реконструкции идентификационного потенциала гражданских традиций в процессе практик считается позитивная социализация школьника, под которой мы понимаем сформированность у него социальных норм, установок, ценностей, образцов поведения, интеллектуальное, личностное развитие индивидуальных свойств человека, саморазвитие и самореализацию в обществе, которое происходит во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения, принятия и воспроизводства социального опыта. В качестве ведущей воспитательной деятельности в реализации педагогической системы выступает коммеморативная реконструкция идентификационного потенциала гражданских традиций в пространстве школьной укладности, которая может быть реализована в практиках гражданской памяти. Основным продуктом комплексной реализации практик гражданской памяти выступает статус школьной идентичности обучающегося.

Уклад школьной жизни понимается в исследовании как социокультурное пространство формирования гражданской идентичности школьника (А. В. Воробьев [17], Д. В. Григорьев [19], М. В. Захарова [26], Г. Б. Корнетов [33], Б. В. Куприянов [15], М. В. Николаева [49], Е. А. ПолUTOва [53], О. Г. Тавстуха [63], А. Н. Тубельский [67]), он складывается из того, как люди чувствуют себя в школе, каковы их общие нормы, ценности и цели, а также чувства, которые вызывает у обучающихся школьная среда со всеми ее элементами, и отношения между учениками и учителями, учеников друг с другом. Позитивный школьный уклад состоит из норм, ценностей и ожиданий, которые создают и поддерживают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют обучению и личностному развитию школьников, помогают вырастить полноценных членов общества, т. е. сформировать российскую социокультурную идентичность.

С целью оценки качества школьной укладности на констатирующем этапе ОЭР в образовательных организациях-партнерах муниципальной стажировочной площадки лаборатории Омского научного центра Российской академии образования «Воспитание и социализация детей и молодежи в современном обществе» при департаменте образования администрации г. Омска было проведено анкетирование идентификации личности с реальностью школьной повседневности (общий контингент респондентов: 350 обучающихся 10–11-х классов, 73 педагога-эксперта). Его результаты выявили дефицитарные идентификационные потребности респондентов по соответствующим параметрам:

- общее отношение к школе: недостаточное ощущение причастности к школьной среде, низкий уровень социальной поддержки среди сверстников и педагогов, нет позитивных эмоций и интереса к обучению;
- вовлеченность в образовательный процесс: нехватка внутренней заинтересованности в обучении, проблемы с концентрацией внимания и самоорганизацией, наличие негативного опыта взаимодействия с образовательной средой;
- отношения с учителями: дефицит доверия и взаимопонимания с учителем, ограниченная поддержка педагога в преодолении трудностей, несоответствие ожиданий ученика и поведения преподавателя;
- представление о собственных способностях: недоверие к собственным возможностям, боязнь неудач и ошибок, завышенные или заниженные ожидания от собственного потенциала;
- школьная дисциплина: недостаточная информированность о правилах и нормах поведения, конфликты с одноклассниками или педагогами, приводящие к нарушениям дисциплины, низкая степень самоконтроля и саморегуляции;
- уровень агрессивности буллинга: психологическая защита от насилия и травли, повышение осведомленности о недопустимости жестокого обращения, формирование безопасной среды, исключающей проявления буллинга.

Анализ данных анкетирования определил педагогические условия, направленные на совершенствование воспитательного потенциала пространства школьной укладности школ-партнеров:

1. Создание благоприятной морально-психологической атмосферы в школе: педагоги стремятся создать позитивную и комфортную среду, где обучающиеся чувствуют себя уверенно и вовлечены. Важно поддерживать уважительное общение между всеми субъектами образовательного процесса, поощрять инициативность и интерес к изучению культурных и исторических традиций.
2. Интеграция интерактивных этнокультурных идентификационных практик в преподавание школьных предметов: включение в учебные планы изучения народных праздников, обычаев и ритуалов. Учебные предметы, такие как литература, история, обществознание, родинаведение, могут содержать специальные разделы, посвященные традиционным русским праздникам, фольклору и культуре. Обучающиеся смогут изучать историю возникновения традиций, их значение и роль в жизни общества.
3. Отход от бихевиоризма в организации воспитательного процесса, как следствие от компетентностного подхода в оценке результативности процесса формирования российской гражданской идентичности школьников.
4. Формирование рефлексивной активности о смысле и значимости традиций в процессе интеграции школьных дисциплин исторического просвещения и иссле-

довательских проектов школьников, направленных на изучение региональных традиций.

5. Поддержка детско-взрослого диалога в контексте семейного воспитания: школа сотрудничает с семьей, вовлекая родителей в организацию мероприятий, привлекая их знания и опыт. Родители могут делиться своими воспоминаниями, рассказать о семейных традициях, показать домашнюю кухню или рукоделие. Такой подход формирует связь школы и семьи, расширяет круг социального познания детей.

6. Интеграция в воспитательный процесс интерактивных технологий системно-деятельностного подхода: событийности, формирования школьной укладности, создания детско-взрослой общности, приключений, воспитательных очагов.

Стратегия формирования социокультурного пространства школьной укладности в процессе коммеморативной реконструкции гражданских традиций предполагала движение по следующим параметрам экспериментальных кластеров: педагогическое условие – направления деятельности – герменевтические практики коммеморативной реконструкции гражданских традиций – формы организации пространства школьной укладности в образовательных организациях-партнерах. В качестве основных акторов этого экспериментального процесса выступали участники образовательных отношений: обучающиеся, педагоги, родители, представители социокультурного окружения школ.

Продуктивность этих педагогических условий выявлялась в процессе реализации комплекса мер, обеспечивающих подготовку пространства школьной укладности для реализации практик, направленных на укрепление связи поколений, передачу опыта культурно-исторической преемственности и формирование активной гражданской позиции школьников.

1. Определены локации мест силы: сформированы рекреационные места гражданского и сакрального почитания в музейных помещениях школы или на прилегающей территории для общественно-гражданского почитания лиц, событий истории России; школьные мемориалы воинской славы, памятники, памятные доски.

2. Сформированы площадки детско-взрослого диалога: созданы сообщества, которые обеспечивают вовлечение по возможности каждого обучающегося в школьные дела в разных ролях: сценаристов, постановщиков, исполнителей, корреспондентов, ведущих, декораторов, музыкальных редакторов, ответственных за костюмы и оборудование, за приглашение и встречу гостей и т. д., помощь обучающимся в освоении навыков подготовки, проведения, анализа общешкольных дел.

3. Выявлены артефакты гражданской памяти и определены тематические школьные музейные экспозиции: открыты и функционируют четыре интерактивных межшкольных союзных краеведческих пространства российской гражданской идентичности участников образовательных отношений: «Бытовая культура народов Омского Прииртышья», «Омские художники и писатели», «История омского просвещения и педагоги-легенды школы», «Музей школьной семейной истории».

4. Подготовлены педагогические кадры для реализации герменевтических практик коммеморативной реконструкции: курсы повышения квалификации для педагогов в программном объеме 18, 72, 144 ч. в контексте системной парадигмы формирования российской гражданской идентичности; экспертные карты оценки качества проектирования рабочих программ воспитания образовательных организаций и социальных практик формирования российской гражданской идентичности; методические рекомендации по организации практик гражданской памяти

в формировании российской гражданской идентичности; учебные пособия «Мониторинг качества организации воспитательной работы муниципальной системы образования» и «Проектирование рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций города Омска».

5. Сформировано методическое обеспечение практик гражданской памяти: школьные атласы-путеводители по местам гражданской силы; этнопедагогические кабинеты и рекреационные территории; музеи семейной истории; интерактивные этнокультурные студии народных промыслов.

В процессе опытно-экспериментальной работы был реализован комплекс межшкольных союзных герменевтических практик коммеморативной реконструкции гражданских традиций: практика «Семейная сага. Путешествие по истории моей семьи в городе Омске» (реконструкция традиции семейных устоев и уважения к предкам); практика легендаризации образа героя «Места силы Ф. М. Достоевского» (реконструкция традиции верности и любви к Отчизне); практика межпоколенного диалога памяти «Когда приходят дорогие письма...» (о письмах военных лет) (реконструкция традиции почитания старших); практика «Школа – это твой дом. Один день в моем доме-школе» (реконструкция традиции соборности и коллективизма); практика «планеты детства» – «Игрушечная планета добра» (реконструкция традиции благотворительности и милосердия); практика «Машина времени» – «Поход Бухгольца» (сценарий мероприятия основан на сюжете художественного произведения «Тобол» А. Иванова) (реконструкция системообразующей традиции преданности малой родине).

Таким образом, замысел этого исследования состоит в реконструкции идентификационного потенциала гражданских традиций (традиционные ценности российского общества, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, идентификационное пространство, роли гражданского поведения), полностью, либо фрагментарно утратившего социокультурную объективацию, но актуализированного искусственным замещением (коммеморативной реконструкцией) в результате включения школьников в идентификационные практики формирования российской гражданской идентичности, в процессе которых возможно использовать потенциал актуализированных гражданских традиций для ответов на идентификационные вопросы и задачи: «Кто Я?» (самопознание – родовые корни, история предков), «С кем Я?» (поиск референтной группы – социальное пространство малой родины), «Зачем Я?» (смыслжизненные ориентиры – идентификационные стратегии гражданского поведения), «Почему именно Я?» (принятие гражданской ответственности – решение социальных проблем и ситуаций гражданского выбора).

Список источников

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / пер. с нем. под общ. ред. Н. А. Головина, В. В. Козловского. – СПб.: Алетей, 2000. – 272 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология сегодня: поиски и размышления. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 160 с.
3. *Анохин А. М.* Трансформация идентичности: адаптация социальной системы и актора в современном мире // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – № 4 (36). – С. 199–209.
4. *Басина Е. З.* Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. – М., 1985. – 194 с.

5. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
6. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
7. Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – М., 2006. – 479 с.
8. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 2004. – 783 с.
9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. Е. Д. Руткевич. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
10. Бёрнс Р. Б. Я-концепция и воспитание. – М., 1989. – 169 с.
11. Бобнева Д. С. Проблема кризиса мифа и симулякра в трансляции традиции // Народная музыка как средство межкультурной коммуникации славянских народов в современном мире: сборник материалов Третьего Международного симпозиума. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 95–98.
12. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 401 с.
13. Бронфенбреннер У. Два мира – два детства. Дети в США и в СССР. – М.: Прогресс, 1976. – 168 с.
14. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / пер. с англ. – М.: Логос, 2003. – 368 с.
15. Внешкольные пространства социализации советских школьников (социально-педагогическая реконструкция) / Б. В. Куприянов, А. В. Кудряшев, П. И. Арапова. – 2-е изд. – М.: Сам Полиграфист, 2023. – 322 с.
16. Волков В. В., Волкова Н. В. «Цифровая цивилизация»: утопия, антиутопия или симулякр? // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2020. – С. 67–72.
17. Воробьев А. В. Семейная культура как социальный партнер школьного уклада жизни // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 5 (95). – С. 259–261.
18. Голубец Д. И. Место симулякра в современной науке // Прагматика гуманитарного знания: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. В. И. Куйбарь. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 147–151.
19. Григорьев Д. В. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. – 2015. – № 1 (1444). – С. 173–177.
20. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество / пер. с англ. – М.: АСТ; СПб.: Транзиткнига, 2004. – 602 с.
21. Данилова Е. Н., Ядов В. А. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ // Социологические исследования. – 2004. – № 10 (246). – С. 27–30.
22. Дженкинс Р. Глобализация и идентичность: теоретический обзор // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – № 4. – С. 81–94.
23. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма / пер. с англ. А. В. Рябушина, М. В. Уваровой; под ред. А. В. Рябушина, В. Л. Хайта. – М.: Стройиздат, 1985. – 136 с.
24. Егорова Т. В. Роль традиции в герменевтике Г.-Г. Гадамера и П. Рикера // Философия в современном мире: сборник статей IX научных чтений Тамбовского регионального отделения Российского философского общества. – Тамбов: Державинский, 2024. – С. 30–34.
25. Загудаев М. Н. Симулякры в современном обществе // Мировоззренческие основания культуры современной России: сборник научных трудов XII Международ-

ной научной конференции / под общ. ред. В. А. Жилиной. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет, 2021. – С. 235–238.

26. *Захарова М. В.* Уклад образовательной организации (основные характеристики и примеры реализации) // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 7. – С. 6–10.

27. *Зотова А. С.* Симулякр как часть социокультурного кода общества потребления // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 3 (119). – С. 29–36.

28. *Ионин Л. Г.* Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений) // Социологические исследования. – 1995. – № 4. – С. 3–14.

29. *Канаева Т. В.* Структура и функционирование социальной идентичности как результат взаимодействия субъектов: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Кемерово, 2008. – 184 с.

30. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: Высшая школа экономики, 2000. – 608 с.

31. *Киямова П. А., Дунаева М. Д.* Симулякр как ответ на кризис идеологии // Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 623–625.

32. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. – М.: Институт воспитания РАО, 2023. – 38 с.

33. *Корнетов Г. Б.* Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3 (81). – С. 4–10.

34. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н.* Идентичность в норме и патологии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 256 с.

35. *Краснов С. И., Михалева М. В.* Герменевтическая воспитательная практика в малом городе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2022. – Вып. 65. – С. 40–48.

36. *Кувшинова Т. М.* Сакральность музея и симулякр смысла // Научный аспект. – 2024. – Т. 1, № 7. – С. 74–80.

37. *Кули Ч. Х.* Избранное: сборник переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2019. – 234 с.

38. *Ладушкин С. И.* Историческая память в герменевтике П. Рикёра и нарративной логике Ф. Анкерсмита // Подвиг сотрудников и военнослужащих органов и войск НКВД СССР в годы фашистской блокады Ленинграда: материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2024. – С. 185–189.

39. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

40. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – М.: Питер, 2013. – 351 с.

41. *Махинин А. Н.* Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2014. – 270 с.

42. *Мергасов Р. В.* Роль симулякров в формировании современной социальной реальности // Прагматика гуманитарного знания: проблемы и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. В. И. Куйбарь. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 160–164.

43. *Мид Дж. Г.* Избранное: сборник переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.

44. *Милецкий В. П., Никифорова О. А.* Эволюция политических симулякров в цифровом обществе (на примере «фейк-ньюс» и «постправды») // Дискурс. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 64–77.

45. *Мирошкина М. Р.* Технологии самоорганизации в подъезде, доме, дворе // Воспитательная работа в школе. – 2014. – № 5. – С. 87–91.
46. *Митрошенков О. А.* Идентичность как объект управления // Социально-гуманитарные знания. – 2013. – № 1. – С. 228–246.
47. *Мчедлова М. М.* Идентичность: новые повороты цивилизационной теории // Идентичность: личность, общество, политика. Энциклопедическое издание: кол. монография / отв. ред. И. С. Семененко. – М.: ИМЭМО РАН, 2017. – С. 148–156.
48. *Нийт Т.* Плотность людей и чувство стесненности: теории и гипотезы // Человек в социальной и физической среде. – Таллин: Таллинский педагогический институт имени Э. Вильде, 1983. – С. 99–142.
49. *Николаева М. В., Чельникова И. Р.* Проблема готовности будущего учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 7 (190). – С. 64–71.
50. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1992. – 588 с.
51. *Павлова С. В.* Духовные традиции: к герменевтике термина // Человек и мир в зеркале русской лексикографии (к 75-летию первого издания «Словаря русского языка» С. И. Ожегова): материалы Международной научной конференции (г. Тверь, 25–26 октября 2024 г.). – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 95–96.
52. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
53. *Полутова Е. А.* Коллективная творческая деятельность как способ освоения музейного пространства и создания школьного уклада // Образование: ресурсы развития. Вестник Ленинградского областного института развития образования. – 2023. – № 2. – С. 89–91.
54. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 07.02.2026).
55. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
56. *Русаков А. Ю.* Идея координации спонтанных воспитательных очагов // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 10. – С. 54–56.
57. Русские ценности: традиционные смыслы и их отражение в сознании современной молодежи: кол. монография / под ред. С. В. Перевезенцева, А. В. Селезневой. – М.: Квадрига, 2024. – 720 с.
58. *Свиридова Л. О.* Интертекст в герменевтике мифа // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2023. – № 4 (57). – С. 75–79.
59. *Семенова Г. П.* Инновационная технология позитивного социального становления учащихся // Воспитательная работа в школе. – 2013. – № 5. – С. 83–86.
60. *Смирнов А. В.* Логико-смысловая герменевтика // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2024. – Т. 10 (Спец. вып.). – С. 6–12.
61. *Смирнов В. Э.* Институционально-ролевой подход к пониманию феномена гражданственности // Социологический альманах. – 2011. – № 2. – С. 246–255.
62. *Смирнова Н. М.* Понятие смысла в зеркале герменевтических практик // Вопросы социальной теории. – 2018. – Т. 10. – С. 25–37.
63. *Тавстуха О. Г., Муратова А. А.* Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования: сборник статей по результатам международной научно-практической конференции. – Оренбург: Агентство Пресса, 2022. – С. 98–104.

64. Таукова И. А. Герменевтика как искусство понимания текста // Современный ученый. – 2025. – № 6. – С. 199–204.
65. Тоффлер Э. Жизненный стиль «Производителя для себя» // Третья волна. – М.: АСТ, 2004. – С. 191–194.
66. Трубина Е. Г. Персональная идентичность как социально-философская проблема: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. – Екатеринбург, 1996. – 400 с.
67. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни: теория и практика его создания и обеспечения // Уклад школы будущего / под ред. Н. Б. Крыловой. – М.: НИИ Школьных технологий, 2007. – С. 8–35.
68. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 07.02.2026).
69. Федеральная рабочая программа воспитания [Электронный ресурс]. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2025. – 38 с. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajj1vzn171157v9.pdf> (дата обращения: 07.02.2026).
70. Филиппова Е. И. Идентичность в дисциплинарных матрицах социальных и гуманитарных наук // Идентичность: личность, общество, политика. Энциклопедическое издание: кол. монография / отв. ред. И. С. Семененко. – М.: ИМЭМО РАН, 2017. – С. 61–70.
71. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2020. – 117 с.
72. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / пер. с англ. М. Б. Левина. – М.: АСТ; Ермак, 2004. – 128 с.
73. Хабермас Ю. Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма // Theorie der Kommunikativen Handelns. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985. – P. 504–522.
74. Хоружий С. С. Конституция личности и идентичности в перспективе опыта древних и современных практик себя // Вопросы философии. – 2007. – № 1. – С. 75–85.
75. Шадже А. Ю. Влияние социокультурных рисков на идентификационные процессы // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 4. – С. 300–309.
76. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности школьников: важные вопросы к педагогам // Воспитание школьников. – 2024. – № 8. – С. 3–8.
77. Шведова И. В. Понимание времени в традиционной народной культуре и актуальных этнокультурных практиках (опыт герменевтической реконструкции) // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2018. – Т. 4, № 4. – С. 67–75.
78. Шустова И. Ю. Школьник – субъект детско-взрослой общности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – № 17. – С. 3–8.
79. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
80. Янчук В. А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1, Вып. 1. – С. 193–206.
81. Bühler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology // American Journal of Psychology. – 1971. – Vol. 26, № 4. – P. 378–386.
82. Tajfel H. Instrumentality, identity and social comparisons // Social identity and intergroup relations. – Cambridge; England: Cambridge University Press, 1982. – P. 483–507.

References

1. Abels Kh. Interaction, identity, presentation. Introduction to interpretative sociology. Transl. from German; under the general ed. of N. A. Golovin, V. V. Kozlovsky. Saint Petersburg: Aleteya, 2000, 272 p. (In Russian)
2. Andreeva G. M. Social psychology today: searches and reflections. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute, 2009, 160 p. (In Russian)
3. Anokhin A. M. Transformation of identity: adaptation of social system and actor in the modern world. *Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2007, no. 4 (36), pp. 199–209. (In Russian)
4. Basina E. Z. Identification with others as a mechanism for the formation of the semantic sphere of personality: dis. ... of cand. of psychol. sciences: 19.00.11. Moscow, 1985, 194 p. (In Russian)
5. Bauman Z. Individualized society. Transl. from English by V. L. Inozemtsev. Moscow: Logos, 2002, 390 p. (In Russian)
6. Beck U. Risk society: towards a different modernity. Moscow: Progress-Tradition, 2000, 384 p. (In Russian)
7. Belinskaya E. P. Personal identity in the context of social change: dis. ... of d-r of psychol. sciences: 19.00.05. Moscow, 2006, 479 p. (In Russian)
8. Bell D. The coming post-industrial society: an experience of social forecasting. Transl. from English ed. by V. L. Inozemtsev. Moscow: Academia, 2004, 783 p. (In Russian)
9. Berger P., Lukman T. Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. Transl. by E. D. Rutkevich. Moscow: Medium, 1995, 323 p. (In Russian)
10. Burns R. B. Self-concept and education. Moscow, 1989, 169 p. (In Russian)
11. Bobneva D. S. The problem of the crisis of myth and simulacrum in the transmission of tradition. Folk music as a means of intercultural communication of Slavic peoples in the modern world: collection of materials from the Third International symposium. Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2023, pp. 95–98. (In Russian)
12. Bocharova V. G. Social microenvironment as a factor in the formation of a schoolchild's personality: dis. ... of d-r of ped. sciences: 13.00.01. Moscow, 1991, 401 p. (In Russian)
13. Bronfenbrenner U. Two worlds – two childhoods. Children in the USA and the USSR. Moscow: Progress, 1976, 168 p. (In Russian)
14. Wallerstein I. The end of the familiar world: Sociology of the 21st century. Transl. from English. Moscow: Logos, 2003, 368 p. (In Russian)
15. Extracurricular spaces of socialization of soviet schoolchildren (social and pedagogical reconstruction). B. V. Kupriyanov, A. V. Kudryashev, P. I. Arapova. 2nd ed. Moscow: The Printer himself, 2023, 322 p. (In Russian)
16. Volkov V. V., Volkova N. V. "Digital civilization": utopia, dystopia, or simulacrum? Humanitarian Knowledge and Spiritual Security: collection of materials from the VII International Scientific and Practical conference. Grozny: Chechen State Pedagogical University, 2020, pp. 67–72. (In Russian)
17. Vorobiev A. V. Family culture as a social partner of school life. *Theory and Practice of Modern Science*, 2023, no. 5 (95), pp. 259–261. (In Russian)
18. Golubets D. I. The place of simulacrum in modern science. Pragmatics of humanitarian knowledge: problems and prospects: proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical conference. Scientific ed. V. I. Kuibar. Irkutsk: Irkutsk State University, 2022, pp. 147–151. (In Russian)
19. Grigoriev D. V. How school shapes Russian identity in children. *Public Education*, 2015, no. 1 (1444), pp. 173–177. (In Russian)
20. Galbraith J. The new industrial society. Transl. from English. Moscow: AST; Saint Petersburg: Transitbook, 2004, 602 p. (In Russian)

21. Danilova E. N., Yadov V. A. Unstable social identity as a norm of modern societies. *Sociological Studies*, 2004, no. 10 (246), pp. 27–30. (In Russian)
22. Jenkins R. Globalization and identity: a theoretical review. *Man. Community. Management*, 2007, no. 4, pp. 81–94. (In Russian)
23. Jencks Ch. The language of postmodern architecture. Transl. from English by A. V. Ryabushin, M. V. Uvarova; ed. by A. V. Ryabushin, V. L. Khait. Moscow: Stroyizdat, 1985, 136 p. (In Russian)
24. Egorova T. V. The role of tradition in the hermeneutics of G.-G. Gadamer and P. Ricoeur. Philosophy in the modern world: collection of articles from the IX scientific readings of the Tambov regional branch of the Russian philosophical society. Tambov: Derzhavinsky, 2024, pp. 30–34. (In Russian)
25. Zagudaev M. N. Simulacra in modern society. Ideological foundations of the culture of modern Russia: collection of scientific papers of the XII International Scientific conference. Under general ed. V. A. Zhilina. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University, 2021, pp. 235–238. (In Russian)
26. Zakharova M. V. The structure of an educational organization (main characteristics and examples of implementation). *Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 7, pp. 6–10. (In Russian)
27. Zotova A. S. Simulacrum as a part of the socio-cultural code of consumer society. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2024, no. 3 (119), pp. 29–36. (In Russian)
28. Ionin L. G. Identification and staging (towards the theory of socio-cultural changes). *Sociological Studies*, 1995, no. 4, pp. 3–14. (In Russian)
29. Kanaeva T. V. Structure and functioning of social identity as a result of interaction of subjects: dis. ... of cand. of philos. sciences: 09.00.11. Kemerovo, 2008, 184 p. (In Russian)
30. Castells M. The information age: economy, society, and culture. Transl. from English under the scientific ed. of O. I. Shkaratan. Moscow: Higher School of Economics, 2000, 608 p. (In Russian)
31. Kiyamova P. A., Dunaeva M. D. Simulacrum as a response to the crisis of ideology. *Young Scientist*, 2022, no. 22 (417), pp. 623–625. (In Russian)
32. The concept of education and development of the personality of a citizen of Russia in the education system. Moscow: Institute of Education of the Russian Academy of Education, 2023, 38 p. (In Russian)
33. Kornetov G. B. The way of school life and the spirit of the school in the domestic pedagogical tradition. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2022, no. 3 (81), pp. 4–10. (In Russian)
34. Korolenko Ts. P., Dmitrieva N. V., Zagoruiko E. N. Identity in norm and pathology. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2000, 256 p. (In Russian)
35. Krasnov S. I., Mikhaleva M. V. Hermeneutic educational practice in a small town. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2022, iss. 65, pp. 40–48. (In Russian)
36. Kuvshinova T. M. The sacredness of the museum and the simulacrum of meaning. *Scientific Aspect*, 2024, vol. 1, no. 7, pp. 74–80. (In Russian)
37. Kuli Ch. Kh. Selected works: collection of translations. Compil. and transl. by V. G. Nikolaev; ed.-in-chief D. V. Efremenko. Moscow: INION RAS, 2019, 234 p. (In Russian)
38. Ladushkin S. I. Historical memory in the hermeneutics of P. Ricoeur and the narrative logic of F. Ankersmit. The feat of employees and military personnel of the NKVD of the USSR during the fascist siege of Leningrad: proceedings of the International Scientific and Practical conference. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2024, pp. 185–189. (In Russian)

39. Lyotard J.-F. The state of postmodernism. Moscow: Institute of Experimental Sociology; Saint Petersburg: Aleteia, 1998, 160 p. (In Russian)
40. Maslow A. Motivation and personality. Transl. from English T. Gutman, N. Mukhina. 3rd ed. Moscow: Peter, 2013, 351 p. (In Russian)
41. Makhinin A. N. Formation of Russian civic identity of high school students in extracurricular activities of an educational organization: dis. ... of cand. of ped. sciences: 13.00.01. Voronezh, 2014, 270 p. (In Russian)
42. Mergasov R. V. The role of simulacra in the formation of modern social reality. Pragmatics of humanitarian knowledge: problems and prospects: materials of the II All-Russian scientific and practical conference. Scientific ed. V. I. Kuibar. Irkutsk: Irkutsk State University, 2022, pp. 160–164. (In Russian)
43. Mead J. G. Selected works: collection of translations. Compil. and transl. by V. G. Nikolaev; ed.-in-chief D. V. Efremenko. Moscow: INION RAS, 2009, 290 p. (In Russian)
44. Miletsky V. P., Nikiforova O. A. Evolution of political simulacra in a digital society (using “fake news” and “post-truth” as an example). *Discourse*, 2020, vol. 6, no. 3, pp. 64–77. (In Russian)
45. Miroshkina M. R. Self-organization technologies in the entrance, house, yard. *Educational Work at School*, 2014, no. 5, pp. 87–91. (In Russian)
46. Mitroshenkov O. A. Identity as an object of management. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2013, no. 1, pp. 228–246. (In Russian)
47. Mchedlova M. M. Identity: new turns in civilization theory. Identity: personality, society, politics. Encyclopedic publication: col. monograph. Respon. ed. I. S. Semenenko. Moscow: IMEMO RAS, 2017, pp. 148–156. (In Russian)
48. Niit T. People density and the feeling of crampedness: theories and hypotheses. Man in the social and physical environment. Tallinn: Tallinn Pedagogical Institute named after E. Vilde, 1983, pp. 99–142. (In Russian)
49. Nikolaeva M. V., Chelyshkova I. R. The problem of readiness of future primary school teachers to design a friendly way of school life. *News of the Volgograd State Pedagogical University*, 2024, no. 7 (190), pp. 64–71. (In Russian)
50. Ortega y Gasset H. The revolt of the masses. Aesthetics. philosophy of culture. Moscow: Art, 1992, 588 p. (In Russian)
51. Pavlova S. V. Spiritual traditions: towards the hermeneutics of the term. Man and the world in the mirror of Russian lexicography (on the 75th anniversary of the first edition of S. I. Ozhegov’s “Dictionary of the Russian language”): proceedings of the International scientific conference (Tver, October 25–26, 2024). Tver: Tver State University, 2024, pp. 95–96. (In Russian)
52. Piaget J. Moral judgment in the child. Moscow: Academic Project, 2006, 480 p. (In Russian)
53. Polutova E. A. Collective creative activity as a way of mastering museum space and creating a school structure. *Education: Development Resources. Bulletin of the Leningrad Institute of Education and Research*, 2023, no. 2, pp. 89–91. (In Russian)
54. Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r “Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the Period until 2025” [Electronic resource]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
55. Rogers K. R. A look at psychotherapy. The formation of man. Moscow: Progress Publishing Group; Universe, 1994, 480 p. (In Russian)
56. Rusakov A. Yu. The idea of coordinating spontaneous educational centers. *Educational Work at School*, 2012, no. 10, pp. 54–56. (In Russian)
57. Russian values: traditional meanings and their reflection in the consciousness of modern youth: col. monograph. Ed. by S. V. Perevezentsev, A. V. Selezneva. Moscow: Quadriga, 2024, 720 p. (In Russian)

58. Sviridova L. O. Intertext in the hermeneutics of myth. *Bulletin of the Saint Petersburg State Institute of Culture*, 2023, no. 4 (57), pp. 75–79. (In Russian)
59. Semenova G. P. Innovative technology of positive social development of students. *Educational Work at School*, 2013, no. 5, pp. 83–86. (In Russian)
60. Smirnov A. V. Logical and semantic hermeneutics. *Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Philosophy. Political Science. Cultural Studies*, 2024, vol. 10 (Special issue), pp. 6–12. (In Russian)
61. Smirnov V. E. Institutional-role approach to understanding the phenomenon of citizenship. *Sociological Almanac*, 2011, no. 2, pp. 246–255. (In Russian)
62. Smirnova N. M. The concept of meaning in the mirror of hermeneutic practices. *Questions of Social Theory*, 2018, vol. 10, pp. 25–37. (In Russian)
63. Tavstukha O. G., Muratova A. A. School life as an element of the school educational system. Humanitarian design of the continuous education system: collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical conference. Orenburg: Press Agency, 2022, pp. 98–104. (In Russian)
64. Taukova I. A. Hermeneutics as the art of understanding the text. *Modern Scientist*, 2025, no. 6, pp. 199–204. (In Russian)
65. Toffler E. Lifestyle of the “Producer for Himself”. Third Wave. Moscow: AST, 2004, pp. 191–194. (In Russian)
66. Trubina E. G. Personal identity as a socio-philosophical problem: dis. ... of d-r of philos. science: 09.00.11. Ekaterinburg, 1996, 400 p. (In Russian)
67. Tubelsky A. N. The way of school life: theory and practice of its creation and provision. The way of the school of the future. Ed. by N. B. Krylova. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2007, pp. 8–35. (In Russian)
68. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values” [Electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
69. Federal working program of education [Electronic resource]. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, 2025, 38 p. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--plai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjl1vzn171157v9.pdf> (date of access: 07.02.2026). (In Russian)
70. Filippova E. I. Identity in the disciplinary matrices of social and human sciences. Identity: personality, society, politics. Encyclopedic publication: col. monograph. Ed. by I. S. Semenenko. Moscow: IMEMO RAS, 2017, pp. 61–70. (In Russian)
71. Freud Z. Psychology of the masses and the analysis of the human “I”. 2nd ed. Moscow: Academic Project, 2020, 117 p. (In Russian)
72. Fukuyama F. The end of history and the last man. Transl. from English by M. B. Levin. Moscow: ACT; Ermak, 2004, 128 p. (In Russian)
73. Habermas Yu. Relationships between System and Life-World in Late Capitalism. Theorie der Kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985, pp. 504–522. (In Russian)
74. Khoruzhy S. S. The constitution of personality and identity in the perspective of the experience of ancient and modern practices of the self. *Questions of Philosophy*, 2007, no. 1, pp. 75–85. (In Russian)
75. Shadzhe A. Yu. The influence of socio-cultural risks on identification processes. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2014, no. 4, pp. 300–309. (In Russian)
76. Shakurova M. V. Formation of Russian civic identity of schoolchildren: important questions for teachers. *Education of Schoolchildren*, 2024, no. 8, pp. 3–8. (In Russian)
77. Shvedova I. V. Understanding time in traditional folk culture and current ethnocultural practices (an experience of hermeneutic reconstruction). *Scientific Result. Social and Humanitarian Studies*, 2018, vol. 4, no. 4, pp. 67–75. (In Russian)

78. Shustova I. Yu. Schoolchild – a subject of children-adult community. *Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2023, no. 17, pp. 3–8. (In Russian)

79. Erikson E. Identity: youth and crisis. Transl. from English. Moscow: Flinta, 2006, 342 p. (In Russian)

80. Yanchuk V. A. Postmodernist, socio-cultural interdeterministic dialogism as a perspective of positioning in the subject of psychology. *Methodology and History of Psychology*, 2006, vol. 1, iss. 1, pp. 193–206. (In Russian)

81. Bühler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Journal of Psychology*, 1971, vol. 26, no. 4, pp. 378–386.

82. Tajfel H. Instrumentality, identity and social comparisons. Social identity and intergroup relations. Cambridge; England: Cambridge University Press, 1982, pp. 483–507.

Информация об авторах

С. Г. Чухин – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Омский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7593-6223>, chukin2009@mail.ru.

Е. В. Чухина – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Омский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2088-6545>, chukina2008@mail.ru.

Information about the authors

S. G. Chukhin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Omsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7593-6223>, chukin2009@mail.ru.

E. V. Chukhina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Omsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2088-6545>, chukina2008@mail.ru.

Статья поступила в редакцию 06.02.2026; одобрена после рецензирования 03.03.2026; принята к публикации 03.04.2026.

The article was submitted 06.02.2026; approved after reviewing 03.03.2026; accepted for publication 03.04.2026.



Научная статья

УДК 159.9.07

Влияние стиля родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей человека: теоретический анализ проблемы

Марина Геннадьевна Чухрова^{1,2}, Анастасия Сергеевна Ефимова³

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный университет экономики и управления,
Новосибирск, Россия*

³*Инновации для жизни, Новосибирск, Россия*

Аннотация. Значимость исследования состоит в необходимости понимания конкретных механизмов влияния семьи и отдельных параметров родительского поведения на развитие эмоционального интеллекта и эмпатии у ребенка. *Цель исследования:* изучить влияние различных стилей родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей личности. Исследование выполнено в формате теоретико-аналитической работы. Проанализированы доступные наукоемкие базы. Применялись контент-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение и интерпретация полученных сведений. Выделены основные закономерности взаимосвязи семейного воспитания и эмоционального развития. Во-первых, формирование эмоциональных способностей – это многофакторный процесс, где семья выступает системообразующим элементом. Во-вторых, трансляция эмоционального опыта от родителей к детям происходит как на осознаваемом уровне (через научение и моделирование), так и неосознаваемом (через эмоциональное заражение и формирование общего фона безопасности). В-третьих, критическим условием выступает эмоциональная компетентность самих родителей, определяющая качество детско-родительского взаимодействия. Наконец, характер этого взаимодействия всегда преломляется через субъективное восприятие ребенка, которое может выступать более значимым предиктором его эмоционального благополучия, чем объективные параметры стиля воспитания. Выявленные в процессе анализа дискуссионные аспекты открывают направления для дальнейших исследований. Главным из них считается преодоление линейного взгляда на детско-родительские отношения и изучение реципрокного влияния, при котором эмоциональные особенности ребенка могут модифицировать родительское поведение. Результаты подчеркивают необходимость смещения фокуса с простого информирования родителей на развитие их эмоциональной компетентности и рефлексивных навыков. В проведенном исследовании семья рассматривается не как один из многих факторов, а как уникальная живая среда, в которой эмоциональная культура родителей проецируется на личность ребенка, формируя основы его эмоционального интеллекта и эмпатии. Учет сложной, нелинейной природы этих взаимосвязей открывает перспективы для создания более эффективных стратегий психологической профилактики и поддержки семьи в вопросах эмоционального развития детей. Кроме того, нужен пересмотр классических моделей воспитания с учетом таких явлений, как цифровизация семейной коммуникации и трансформация гендерных ролей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмпатия; стили семейного воспитания; развитие эмоциональных способностей.

Для цитирования: Чухрова М. Г., Ефимова А. С. Влияние стиля родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей человека: теоретический анализ проблемы // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 78–99.

Original article

The influence of parenting style on the development of a person's emotional abilities: theoretical analysis of the problem

Marina G. Chukhrova^{1,2}, Anastasia S. Efimova³

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia*

³*Innovations for Life, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The relevance of the study lies in the need to understand the specific mechanisms of family influence and individual parameters of parental behavior on the development of emotional intelligence and empathy in a child. The purpose of the study: to study the influence of various styles of parenting on the development of emotional abilities of a person. The research was carried out in the format of theoretical and analytical work. The available knowledge-intensive databases are analyzed. Content analysis, comparative analysis, generalization and interpretation of the information received were used. The key patterns of the relationship between family upbringing and emotional development are highlighted. Firstly, the formation of emotional abilities is a multifactorial process, where the family acts as a system-forming element. Secondly, the transfer of emotional experience from parents to children occurs both on a conscious level (through learning and modeling) and on an unconscious level (through emotional infection and the formation of a general background of security). Thirdly, a critical condition is the emotional competence of the parents themselves, which determines the quality of child-parent interaction. Finally, the nature of this interaction is always reflected through the child's subjective perception, which can be a more significant predictor of his emotional well-being than the objective parameters of parenting style. The controversial aspects identified during the analysis open up areas for further research. The key one is to overcome the linear view of child-parent relations and to study the reciprocal influence in which the emotional characteristics of a child can modify parental behavior. The conducted research allows us to consider the family not as one of many factors, but as a unique living environment in which the emotional culture of parents is projected onto the personality of the child, forming the foundations of his emotional intelligence and empathy. Taking into account the complex, nonlinear nature of these relationships opens up prospects for creating more effective strategies for psychological prevention and family support in matters of children's emotional development. The results highlight the need to shift the focus from simply informing parents to developing their emotional competence and reflective skills. In addition, it is necessary to revise classical parenting models, taking into account such phenomena as the digitalization of family communication and the transformation of gender roles.

Keywords: emotional intelligence; empathy; family parenting styles; development of emotional abilities.

For citation: Chukhrova M. G., Efimova A. S. The influence of parenting style on the development of a person's emotional abilities: theoretical analysis of the problem. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 78–99. (In Russ.)

Введение. Значимость исследования определяется сохраняющимся в психологии разрывом между признанием основной роли семьи в эмоциональном развитии ребенка и недостаточной концептуализацией конкретных механизмов этого влияния. Несмотря на обширную эмпирическую базу, дискуссионными остаются вопросы о том, какие именно параметры родительского поведения – эмоциональная близость, тип контроля, ценностные ориентации – считаются определяющими для развития эмоционального интеллекта и эмпатии. Особый интерес этой проблеме придают современные социокультурные трансформации: появление новых моделей родительства (интенсивное материнство, сверхвключенное родительство и др.) и стремительная цифровизация детства, которые могут существенно модифицировать традиционные представления о влиянии семьи. Прояснение этих вопросов значимо не только для развития теории, но и для создания научно обоснованных программ психологической поддержки семьи и профилактики нарушений эмоционального развития.

В контексте этого исследования под эмоциональными способностями личности понимается интегративное свойство, ядром которого выступает эмоциональный интеллект. Он трактуется как способность к распознаванию, осмыслению и регуляции эмоциональных состояний как собственных, так и окружающих людей, состоит из перцептивных, когнитивных и регуляторных компонентов, обеспечивает эффективность социального взаимодействия и адаптацию личности к изменяющимся условиям. Основным проявлением эмоционального интеллекта, связующим внутриличностный и межличностный уровни, выступает эмпатия, понимаемая как способность к постижению и сопереживанию эмоционального состояния другого человека. Цель статьи: изучить влияние различных стилей родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей личности.

Теоретическая часть. Исследование выполнено в формате теоретико-аналитической работы. Проанализированы доступные базы Scholar Google, Elibrary, Academia.edu, Pubmed, Ciberleninka за последние 5–8 лет. В качестве основных методов исследования применялись контент-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ литературных источников, обобщение и интерпретация полученных сведений.

Понятие, структура и модели эмоционального интеллекта в современной психологии. Современный мир, характеризующийся высокой степенью неопределенности, информационной перегрузкой и ускорением социальных изменений, предъявляет особые требования не столько к объему формальных знаний человека, сколько к его адаптационному потенциалу. Умение выстраивать эффективную коммуникацию, сохранять психологическую устойчивость и понимать как собственные мотивы, так и намерения окружающих, выходит на первый план. Именно в этом контексте феномен эмоционального интеллекта (ЭИ) приобретает основное значение как фактор личностной и профессиональной успешности, становясь, по мнению некоторых исследователей, одним из основных инструментов выживания и сохранения здоровья в современном мире [18, с. 58].

Понимание ЭИ как единого конструкта сформировалось далеко не сразу. Концепция своими истоками уходит в споры о природе эмоций. Еще Ч. Дарвин рассматривал аффективные реакции как эволюционно выработанные адаптационные механизмы [18, с. 59]. В XX в. в психологии назрела необходимость преодолеть разрыв между изучением познавательных процессов и эмоциональной сферы. В отечественной традиции идеи единства аффекта и интеллекта разрабатывались

Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном, заложившими фундамент для понимания того, что мышление не может быть в отрыве от чувств [16, с. 2]. Параллельно в зарубежной психологии формировалось представление о социальном интеллекте. Э. Торндайк в 1920 г. определил его как способность понимать людей и действовать мудро в отношении них, а Д. Векслер позднее указал на важность неинтеллектуальных факторов для общей успешности поведения [24, с. 20]. Таким образом, к концу XX в. сложились все предпосылки для выделения именно эмоциональной составляющей интеллекта.

Сам термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный оборот П. Сэловеем и Дж. Майером в 1990 г., они определили его как способность отслеживать, различать и использовать эмоциональную информацию для управления мышлением и действиями [24, с. 22; 16, с. 2]. Эта дата стала отправной точкой для стремительного развития концепции. Дальнейшая популяризация термина Д. Гоулманом в 1995 г., хотя и способствовала широкому общественному резонансу, привела к концептуальному размыванию границ понятия, включив в него мотивацию и личностные черты [16, с. 2].

В современной психологии сосуществуют несколько теоретических подходов к пониманию ЭИ, которые различаются по тому, что именно входит в структуру феномена и какими методами его нужно измерять. М. Тжимуку с соавторами выделяют три основных направления: 1) модели способностей, рассматривающие ЭИ как когнитивную способность; 2) «черные» или «черностные» (Trait EI) модели черт, где ЭИ понимается как устойчивая личностная черта; 3) смешанные модели, объединяющие когнитивные способности и личностные характеристики [34, р. 4].

Наиболее строгой с точки зрения психометрики считается модель способностей Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо. Они представляют ЭИ как иерархическую структуру из четырех взаимосвязанных компонентов, где каждая последующая ступень требует более сложной когнитивной переработки:

1. Восприятие и идентификация эмоций – способность точно распознавать эмоции по выражению лица, голосу, позе, а также выражать собственные эмоции адекватно ситуации.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности – способность направлять эмоции на решение задач, использовать смену настроения для генерации идей и творческого подхода.
3. Понимание и анализ эмоций – способность понимать причины возникновения эмоций, их последовательность, сложные чувства и переходы от одной эмоции к другой.
4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений – способность регулировать свои и чужие эмоции, открытость как к позитивным, так и к негативным чувствам [18, с. 59; 34, р. 4].

Эта модель лежит в основе теста MSCEIT, который считается наиболее строгим инструментом измерения ЭИ как когнитивной способности [18, с. 61].

У большой известности смешанных моделей есть и обратная сторона. Модель Д. Гоулмана состоит из пяти основных компонентов: 1) знание своих эмоций (самосознание); 2) управление своими эмоциями (саморегуляция); 3) самомотивация; 4) распознавание эмоций других людей (эмпатия); 5) управление взаимоотношениями (социальные навыки) [18, с. 60; 34, р. 5]. Включение в структуру ЭИ самомотивации и личностных черт привело к тому, что, по меткому замечанию некоторых

критиков, конструкт стал зонтичным, утратив четкие операциональные границы и фактически превратившись в синоним хорошего характера или общей социальной успешности [24, с. 22].

Модель Р. Бар-Она также относится к смешанным, но делает акцент на эмоционально-социальных компетенциях, влияющих на общее благополучие и адаптацию. Бар-Он выделил пять основных сфер: 1) внутриличностная (самоанализ, самооценка, независимость); 2) межличностная (эмпатия, социальная ответственность); 3) адаптивность (решение проблем, связь с реальностью, гибкость); 4) управление стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности); 5) общее настроение (оптимизм, счастье) [24, с. 21; 34, р. 5]. Им был разработан опросник EQ-i, широко используемый для самооценки эмоционального интеллекта.

В рамках «черной» модели К. В. Петридеса и А. Фернхема эмоциональный интеллект рассматривается как устойчивая черта личности, расположенная на нижних уровнях иерархии личности и измеряемая через самоотчеты [34, р. 4]. Этот подход обращает внимание на субъективное восприятие индивидом своих эмоциональных способностей.

В российской психологии значительный вклад внесла двухкомпонентная модель Д. В. Люсина, отличающаяся тем, что четко разводит способности, направленные на себя и на других. Автор предложил различать внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Первый направлен на понимание и управление собственными эмоциями, а второй – на понимание и управление эмоциями других людей. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, состоит из способности к пониманию эмоций и к управлению ими [24, с. 23; 18, с. 61]. Созданный на основе этой модели опросник «ЭмИн» стал важным инструментом для исследований на русскоязычных выборках [24, с. 23]. И. Н. Андреева рассматривает ЭИ как часть социального интеллекта и выделяет в нем способности к осознанной регуляции эмоций, пониманию эмоций, ассимиляции эмоций в мышлении, различению и выражению эмоций [18, с. 61]. Д. В. Ушаков в своей структурно-динамической теории подчеркивает роль социального опыта и имплицитного научения в его формировании [24, с. 23].

Таким образом, анализ литературы показывает, что эмоциональный интеллект – это многомерный конструкт, объединяющий способности к пониманию и управлению эмоциями. Дискуссия между сторонниками моделей способностей и смешанных моделей – это не просто академический спор. Она определяет и методы диагностики (объективные тесты, такие как MSCEIT, против опросников самоотчета, таких как EQ-i, TEIQue, ЭмИн), и стратегии развития ЭИ (тренировка конкретных навыков против развития всей личности).

В структуре ЭИ особое место занимает способность к пониманию другого – *эмпатия*. Если эмоциональный интеллект можно представить как набор когнитивных инструментов для работы с эмоциональной информацией, то эмпатия считается, пожалуй, самым тонким и сложным из этих инструментов. Она позволяет не просто распознать или классифицировать эмоцию другого человека, но и субъективно прочувствовать ее, что делает межличностные отношения более глубокими и гармоничными [7, с. 2]. За кажущейся простотой житейского понимания эмпатии как умения сопереживать скрывается сложнейший психологический конструкт, вызывающий серьезные научные дискуссии. Выступает ли она эмоциональным заражением, когнитивной реконструкцией чужого сознания или актом деятельной

помощи? Ответ на этот вопрос определяет не только теорию, но и практику развития эмпатии.

Термин «эмпатия» был введен Э. Титченером в 1909 г. для перевода немецкого *emfühlung* (чувствование, проникновение) [31, р. 2]. С тех пор понятие обросло множеством уточняющих определений: сопереживание, сочувствие, сострадание, эмпатические реакции. Т. П. Гаврилова систематизировала подходы к пониманию эмпатии, выделив ее как способность проникать в психику другого человека, как вид чувственного познания через проекцию и идентификацию, как аффективную связь с другими людьми и как профессионально значимое качество личности [7, с. 3]. В зарубежной науке отмечаются следующие исследователи: К. Роджерс, рассматривавший эмпатию как условие личностного роста, М. Хоффман, создавший теорию стадияльного развития эмпатии, и К. Батсон, изучавший связь эмпатии с альтруистическим поведением [29, с. 30–31].

В современной психологии утвердилась трехкомпонентная модель, различающая аффективную, когнитивную и поведенческую эмпатию. Аффективная эмпатия (эмоциональная) – это непосредственный эмоциональный отклик на состояние другого человека, проявляющийся в форме сопереживания и сочувствия. Нейробиологические исследования последних десятилетий предполагают, что в ее основе лежит работа системы зеркальных нейронов. Она обеспечивает автоматическое, дорефлексивное отзеркаливание состояния другого, создавая нейрофизиологическую базу для эмоционального резонанса, наблюдаемого уже у младенцев [31, р. 2; 29, с. 34]. Когнитивная эмпатия – это способность понимать точку зрения другого, его мысли и чувства, принимать его позицию. Этот вид тесно связан с развитием теории сознания (*theory of mind*) и децентрацией. М. Davidov с соавторами различают имплицитное понимание чужих эмоций, основанное на автоматических процессах и доступное уже в младенчестве, и эксплицитное, рефлексивное понимание, развивающееся в старшем возрасте [31, р. 5]. В нейронауке когнитивную эмпатию связывают с активностью вентромедиальной префронтальной коры [29, с. 35]. Действенная эмпатия (поведенческая) проявляется в конкретных актах помощи, содействия, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого, считаясь мотивационной основой просоциального поведения [7, с. 6; 29, с. 31].

Важным уточнением выступает различение эмпатии, направленной на себя (личностный дистресс), и на другого (эмпатическая забота). В первом случае восприятие страданий другого вызывает у субъекта собственный дискомфорт, напряжение и желание его устранить. Во втором – возникает сострадание и побуждение помочь именно объекту эмпатии [7, с. 4; 29, с. 32]. Исследования показывают, что за проявление эмпатической заботы в головном мозге отвечает вентромедиальная префронтальная кора, которая также участвует в регуляции эмоций, связанных с родительской заботой [29, с. 33].

Наиболее разработанная теория стадияльного развития эмпатии принадлежит М. Хоффману, который выделил четыре последовательные стадии, тесно связанные с когнитивным развитием ребенка.

1. Глобальная эмпатия, характерная для младенчества, проявляется в эмоциональном заражении, когда младенец реагирует плачем на плач другого ребенка. Это неосознаваемая, автоматическая реакция, основанная на механизме моторного резонанса, при которой ребенок еще не различает себя и другого [31, р. 3–4].

2. Эгоцентрическая эмпатия, возникающая на втором году жизни, характеризуется появлением способности различать собственные и чужие переживания, помощь другому теми способами, которые были бы эффективны для самого ребенка [31, р. 4].

3. Эмпатия к переживаниям другого, формирующаяся в возрасте 2–3 лет с развитием способности принимать роль другого и понимать, что у человека могут быть собственные чувства и потребности.

4. Эмпатия к общему состоянию другого, возникающая в позднем детстве, характеризуется пониманием того, что люди могут испытывать сложные, длительные переживания, связанные с их жизненной ситуацией, даже если в этот момент они не проявляют явных эмоций [31, р. 9].

Развитие эмпатии – это результат сложного взаимодействия нейробиологических и социальных механизмов. Помимо работы зеркальных нейронов, важны психологические механизмы: эмоциональное заражение (автоматическое разделение эмоций другого), идентификация (отождествление себя с другим), децентрация (способность отойти от собственной эгоцентрической позиции и принять точку зрения другого), принятие роли (целенаправленное моделирование позиции другого) [7, с. 5–6]. Среди социальных факторов главное место занимает семейное воспитание. Лонгитюдные исследования подтверждают, что чувствительное, поддерживающее и отзывчивое воспитание, особенно чувствительность матери к дистрессу ребенка, предсказывает более высокий уровень эмпатии у детей в возрасте 6 лет, который, в свою очередь, связан с более высоким уровнем сострадательной заботы о других в ранней взрослости [32, р. 10].

Несмотря на прогресс в изучении, в области эмпатии сохраняются некоторые дискуссионные вопросы. Во-первых, сроки возникновения подлинной эмпатии: является ли она продуктом развития самосознания на втором году жизни, как полагал М. Хоффман, или ее зачатки можно наблюдать уже в младенчестве, задолго до появления рефлексивного самосознания [31, р. 7–8]. Во-вторых, соотношение универсальных механизмов и культурной вариативности: исследования в разных культурах показывают сходные паттерны развития, что говорит о наличии универсальных эволюционных механизмов, но конкретные формы выражения эмпатии могут значительно различаться под влиянием культурных норм и практик социализации [31, р. 10]. В-третьих, связь эмпатии с моралью: данные нейронауки указывают на то, что у эмпатии и моральных суждений есть общая нейробиологическая основа, но считается ли эмпатия нужным условием морального развития, или она может порождать пристрастность и мешать справедливым решениям, остается предметом дискуссий [29, с. 34–35].

Таким образом, эмпатия предстает как многомерный феномен, объединяющий аффективные, когнитивные и поведенческие компоненты, закономерно развивающиеся в онтогенезе под влиянием как универсальных нейробиологических механизмов, так и специфических социальных факторов, прежде всего семейного воспитания. Понимание ее структуры, видов и механизмов развития создает основу для рассмотрения более широкой проблемы развития эмоциональных способностей личности.

Компоненты эмоционального интеллекта – распознавание, понимание и регуляция эмоций, а также эмпатия, – не считаются абстрактными, врожденными способностями. Они формируются, закрепляются или искажаются в конкретном социальном контексте, у них есть своя возрастная динамика. Понимание закономерностей

этого процесса необходимо для выявления сенситивных периодов и разработки эффективных психолого-педагогических стратегий.

Развитие эмоциональной сферы – это нелинейный процесс. Л. С. Выготский указывал на кризисные периоды, когда эмоции утрачивают свою непосредственную «диктующую силу» над поступками ребенка, уступая место осознанной регуляции [28, с. 2]. Именно в дошкольном возрасте, как подчеркивал А. В. Запорожец, происходит переход от ситуативных эмоциональных реакций к формированию устойчивых высших чувств – моральных, эстетических, интеллектуальных. Это связано с перемещением доминирующих центров из подкорковых структур в кору, из-за чего эмоции становятся более осознанными, что делает указанный период сенситивным для целенаправленного развития ЭИ [2, с. 199]. Если к пяти годам ребенок в основном замечает яркие эмоции других людей, то к шести он уже способен не только различать разные эмоциональные состояния, но и учитывать их в своем поведении, откликаясь на просьбу о помощи [23, с. 2]. В подростковом возрасте потребность в эмоциональном понимании и принятии со стороны сверстников достигает пика, что требует стремления к полному пониманию и принятию друг друга [19, с. 5]. Тем не менее именно в этом возрасте появляются новые риски, связанные с цифровой активностью: исследования показывают, что подростки, увлеченные компьютерными технологиями, показывают сниженный уровень эмпатии по сравнению с менее вовлеченными в цифровую среду сверстниками [19, с. 10–11].

Выделяется комплекс факторов, влияющих на развитие эмоциональных способностей. Их можно разделить на несколько групп. Биологические предпосылки содержат эмоциональный интеллект родителей, свойства темперамента, эмоциональную восприимчивость. Исследования показывают, что у женщин, согласно многим данным, более высокие показатели эмоционального интеллекта, что может объясняться их большей открытостью к выражению эмоций и проявлению эмпатии [28, с. 2; 33, р. 22]. Важны семейные факторы: качество взаимодействия матери с ребенком, особенно отсутствие враждебности, эмоциональный климат, стиль воспитания и качество привязанности выступают значимыми предикторами развития самоэффективности в регуляции эмоций спустя многие годы [30, р. 9–10]. Когнитивные факторы также значимы: знание эмоций, т. е. умение идентифицировать и называть их, и способность к поддержанию цели как форма когнитивного контроля выступают предикторами развития регуляторных убеждений в эмоциональной сфере [30, р. 10–11]. Наконец, средовые факторы в широком контексте, такие как образовательная среда, участие во внеклассных мероприятиях, взаимодействие с педагогами, а также характер и интенсивность цифровой активности, вносят свой вклад в формирование эмоционального интеллекта [33, р. 20–21; 19, с. 10].

Исследования показывают, что целенаправленная психолого-педагогическая работа может давать значимые результаты в развитии эмоциональных способностей. Отмечаются следующие наиболее эффективные подходы:

1. Полихудожественная деятельность – это синтез разных видов искусства (художественной литературы, живописи, театрализованной деятельности, музыки), который дает возможность ребенку проживать и осознавать различные эмоциональные состояния. Посещение выставок, театра, обсуждение картин, проигрывание этюдов на изображение различных эмоций развивают эмпатию и понимание эмоциональных состояний [2, с. 201–202].

2. Нейропсихологический подход – использование нейроигр и телесно-ориентированных приемов, таких как упражнения на снятие психоэмоционального

и мышечного напряжения, развитие мыслительных способностей, осознание языка собственного тела и саморегуляция поведения; развивает скорость переработки информации, внимательность, память, мышление и эмоциональную идентичность [5, с. 433–435].

3. Работа с семьей, включение родителей в совместную творческую деятельность с детьми, гармонизирует отношения и создает эмоционально насыщенную среду для развития [9, с. 28–29].

Важной задачей становится также развитие «цифровой эмпатии» – не запрет цифровых технологий, а обучение ребенка осознанному и эмпатичному взаимодействию в цифровой среде, чтобы он мог пользоваться ими, а не жить за счет них и ради них [19, с. 10].

Несмотря на значительный объем исследований, некоторые важные вопросы остаются открытыми. Первый касается соотношения универсальных закономерностей и индивидуальных траекторий развития. Исследования показывают, что одни и те же факторы, например материнское невраждебное взаимодействие, могут по-разному предсказывать развитие самооффективности в регуляции различных эмоций, таких как гнев и уныние, что указывает на сложную, дифференцированную природу развития эмоциональных способностей [30, р. 11]. Второй вопрос касается двойственной роли цифровой среды: считается ли она исключительно фактором риска или может стать ресурсом для развития при правильной организации деятельности? Поиск баланса и разработка принципов здорового взаимодействия с цифровыми технологиями – значимая исследовательская задача [19, с. 4]. Третий вопрос об устойчивости результатов коррекции. Насколько долгосрочны изменения, полученные в результате психолого-педагогических программ? Хотя исследования показывают значимые сдвиги после реализации программ, вопрос о долгосрочной устойчивости этих изменений требует лонгитюдных исследований [5, с. 435]. Четвертый вопрос касается механизмов развития: влияют ли выявленные предикторы непосредственно на формирование убеждений о собственной эмоциональной компетентности или опосредованно – через развитие реальных способностей к эмоциональной регуляции [30, р. 11]. Нейробиологические исследования указывают на важность лимбической системы и моноаминовых нейромодуляторов в эмоциональной регуляции, что ставит вопрос о соотношении нейробиологических и социальных механизмов развития [13, с. 1].

Исходя из проведенного анализа, сделаем вывод, что развитие эмоциональных способностей – это сложный, многофакторный процесс, со своей возрастной динамикой, он зависит от взаимодействия биологических предпосылок, семейных факторов, образовательной среды и, в современных условиях, цифровой активности ребенка. В этом процессе значима семья, которая выступает первым и главным институтом, формирующим эмоциональный опыт ребенка. Именно она может либо создать основу для гармоничного эмоционального развития, либо стать источником стойких нарушений. В следующей части статьи мы подробно рассмотрим, какие есть модели и стили семейного воспитания, как конкретно они влияют на становление личности и ее эмоциональной сферы.

Современные исследования стилей родительского воспитания. Рассматривая модели и стили семейного воспитания, мы сталкиваемся с методологической проблемой: как описать и классифицировать то многообразие отношений, которые складываются между родителями и детьми? Значение семейного воспитания в раз-

витии ребенка трудно переоценить: именно в семье закладываются основы личности, она служит для ребенка первой моделью общества [15, с. 16]. В психологии семьи накоплен огромный эмпирический материал, но, как ни парадоксально, единой общепринятой классификации стилей воспитания до сих пор нет. Анализ существующих подходов выделяет несколько оснований, по которым строятся эти классификации, можно увидеть, как менялось представление о «правильном» родительстве.

Наиболее влиятельной считается двухфакторная модель, предложенная Д. Баумринд и затем уточненная Э. Маккоби и Дж. Мартин. Она описывает родительское поведение через два независимых измерения: эмоциональная отзывчивость, т. е. принятие и теплота против холодности и отвержения, и требовательность или контроль, т. е. наличие высоких ожиданий и дисциплины против попустительства [15, с. 18]. Комбинация этих параметров дает четыре классических стиля, последствия которых хорошо изучены.

1. Авторитетный стиль, характеризующийся высоким уровнем контроля в сочетании с теплотой и поддержкой самостоятельности, последовательно связывается с наиболее позитивными исходами развития: дети социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю.

2. Авторитарный стиль, отличающийся высоким контролем и эмоциональной холодностью, ассоциируется с подавлением инициативы, замкнутостью и тревожностью.

3. Либеральный или снисходительный стиль, отличающийся низким контролем при теплоте и принятии, ведет к трудностям саморегуляции, импульсивности и непослушанию.

4. Безразличный стиль с низкими показателями по обоим измерениям, признается наиболее неблагоприятным, провоцируя агрессивные и асоциальные проявления [15, с. 18; 11, с. 240].

Помимо этой параметрической модели, есть типологические подходы, построенные на других основаниях. Д. Элдер предложил более детальную градацию, описав спектр стилей от автократичного до игнорирующего [15, с. 18–19]. Д. Стевенсон-Хайнд и Д. Симсон сосредоточились на типологии материнского поведения, выделив образы спокойной матери, «социальной матери» и экзальтированной матери с непредсказуемыми реакциями [11, с. 241].

Отечественная психология предлагает более детализированные классификации. Л. Г. Саготовская исходила из ценностного отношения к ребенку – от признания его главной ценностью до восприятия как помехи [11, с. 241–242]. А. В. Петровский анализировал распределение власти в семье, выделяя диктат, опеку, конфронтацию, мирное сосуществование и сотрудничество [11, с. 242]. А. И. Захаров рассматривал воспитание через эмоциональную вовлеченность, стиль контроля, последовательность и общую атмосферу [11, с. 242]. В рамках клинического подхода Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис описали пять типов дисгармоничного воспитания, которые считаются факторами риска формирования психогений и нарушений поведения: 1) гипопротекция (безнадзорность); 2) доминирующая гиперпротекция (мелочный контроль); 3) потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумир семьи»); 4) эмоциональное отвержение; 5) повышенная моральная ответственность [6, с. 98–99]. А. Я. Варга и В. В. Столин выделили четыре типа родительского отношения: 1) принимающе-авторитарный; 2) отторгающий с элементами ин-

фантилизации; 3) симбиотический; 4) симбиотически-авторитарный, сочетающий эмоциональную зависимость с тотальным контролем [6, с. 99–100].

Анализ этих подходов показывает, что они не столько противоречат, сколько дополняют друг друга, высвечивая разные грани сложного феномена детско-родительских отношений. Тем не менее дискуссионным остается вопрос о соотношении «чистых» теоретических типов и реальной практики. В жизни стили редко встречаются в идеальном виде: отец и мать могут придерживаться разных стратегий, в семье может быть одновременно несколько стилей отношения к ребенку [15, с. 24]. Он может меняться с возрастом ребенка и под влиянием социально-экономических факторов [11, с. 246]. Кроме того, много значат личностные особенности самих родителей и их неосознаваемые мотивы, такие как воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка или проекция на него собственных нежелательных качеств [21, с. 29–31]. Важно также учитывать, что традиционные классификации часто рассматривают только позицию родителя, оставляя ребенка пассивным объектом воспитательных воздействий, тогда как на самом деле ребенок активно участвует в построении отношений [11, с. 239].

Помимо этого, современные социокультурные трансформации вносят коррективы в классические модели. Т. А. Мамишев отмечает, что в постиндустриальном обществе появляются такие феномены, как интенсивное материнство и сверхвключенное родительство, характеризующиеся ярко выраженным детоцентризмом и требованием от родителей одновременно карьерной успешности и максимальной вовлеченности в воспитание [17, с. 151–152]. О. Н. Безрукова, анализируя распределение воспитательных функций, выделяет традиционную, солидарную, делегирующую (когда воспитание передается другим) и неопределенную модели [17, с. 150].

Таким образом, задача исследователя сегодня не просто навесить на семью ярлык того или иного стиля, а провести глубокий анализ уникального сочетания параметров семейной системы: эмоциональной близости, требований, последовательности, ценностных ориентаций и личностных особенностей всех ее членов [15, с. 24]. Именно такой содержательный анализ дает понять, как конкретная модель воспитания влияет на развитие личности ребенка, в том числе на его эмоциональные способности.

Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности. Межличностные отношения в семье, прежде всего детско-родительские, оказывают фундаментальное влияние на формирование личности ребенка [6, с. 97]. Усваивая ценности и нормы семьи, копируя поведенческие паттерны родителей, ребенок выстраивает свой «образ Я», систему самооценки и отношений с миром [6, с. 100]. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что психическое развитие и здоровье детей целиком зависит от их родителей, от того, насколько они умеют создать для детей психологический комфорт [11, с. 239]. Цель: проанализировать, как различные стили воспитания и родительские ошибки влияют на основные сферы личности: самооценку, эмоциональную регуляцию и социализацию.

Обобщая данные исследований, можно выстроить следующую картину влияния базовых стилей воспитания. Авторитарный стиль, характеризующийся высоким уровнем контроля в сочетании с теплыми отношениями, формирует адекватную, высокую самооценку, уверенность в себе и самопринятие [25, с. 97–98]. В эмоционально-волевой сфере такие дети отличаются эмоциональной устойчивостью, хо-

рошим самоконтролем и способностью к эмпатии [6, с. 97–98]. В социализации они проявляют высокую адаптацию, ответственность и инициативность [6, с. 98].

Авторитарный стиль с его жесткими требованиями и эмоциональной холодностью ведет к формированию заниженной или противоречивой самооценки, неуверенности и зависимости от внешней оценки [25, с. 98]. Эмоциональная сфера характеризуется замкнутостью, тревожностью, раздражительностью, подавленной агрессией либо вспышками гнева [6, с. 97–98]. В поведении это проявляется как пассивность и безынициативность, или, в качестве протеста, как бунтарство и конфликтность [6, с. 98].

Либеральный (попустительский) стиль, при котором теплота сочетается с отсутствием контроля, формирует неадекватную, чаще завышенную, самооценку из-за отсутствия четких ориентиров [25, с. 98]. У детей появляются трудности саморегуляции, импульсивность и эмоциональная неустойчивость [6, с. 97–98]. Поведенчески это выражается в непослушании, проблемах с дисциплиной и трудностях в следовании социальным нормам [6, с. 98].

Индифферентный или отвергающий стиль, характеризующийся эмоциональной холодностью и безнадзорностью, приводит к крайне низкой самооценке, ощущению собственной ненужности и формированию «выученной беспомощности» [6, с. 98; 21, с. 30]. Эмоционально такие дети холодны, тревожны, агрессивность выступает здесь как способ защиты. Социализация нарушается, что ведет к асоциальному поведению, склонности к делинквентности и глубокому чувству одиночества [6, с. 98].

Тем не менее связь «стиль воспитания – результат» далеко не всегда прямолинейна. Исследование Е. В. Кригер и Е. В. Бахадовой, сравнившее семьи благополучных и девиантных подростков, выявило интересный парадокс: у родителей девиантных подростков показатели осознанного родительства, такие как семейные ценности и родительские чувства, значимо ниже, чем у родителей благополучных подростков, и авторитет родителей в глазах девиантных подростков также ниже. При этом сами девиантные подростки, несмотря на сложные отношения, ценят семью выше, чем их благополучные сверстники, что объясняется авторами охранительной позицией по отношению к витальным ценностям. Это указывает на сложную, иногда парадоксальную динамику ценностного сознания, где декларируемые ценности могут расходиться с реальным поведением [14, с. 162–163].

Еще более глубокие деформации личности возникают при выраженных родительских ошибках и паттернах дисгармоничного воспитания по Э. Г. Эйдемиллеру. Так, потворствующая гиперпротекция, или воспитание по типу «кумир семьи», формирует демонстративные и гипертимные черты характера и высокий уровень притязаний, не подкрепленный достаточным упорством, что ведет к фрустрации при первых же трудностях [6, с. 98; 21, с. 30]. Доминирующая гиперпротекция с ее мелочным контролем воспитывает несамостоятельность, безынициативность и нерешительность [6, с. 98]. Эмоциональное отвержение, наиболее травмирующий тип, ведет к формированию эпилептоидной акцентуации, тревожных, агрессивных либо эмоционально-холодных личностей, неспособных к глубокой привязанности, а также к невротическим расстройствам [6, с. 99; 21, с. 30]. Повышенная моральная ответственность, когда на ребенка возлагаются непосильные обязанности, развивает тревожно-мнительные черты и невротические состояния [6, с. 99; 21, с. 30].

Рассматривая формирование самооценки и самоотношения как основной аспект становления личности, надо подчеркнуть, что эти структуры во многом определя-

ются характером родительского отношения. Самооценка ребенка напрямую зависит от отношений к нему родителей, и самоотношение до определенного периода считается отражением отношения к нему взрослых [11, с. 239; 15, с. 24]. В типологии А. Я. Варги и В. В. Столина указывается, что при отторжении с элементами инфантилизации у детей формируются заниженная самооценка, тревожность, неуверенность, а при симбиотическом стиле ребенок вырастает безответственным и неуверенным в себе [6, с. 99–100].

Важным элементом личностного развития выступает социализация, фундамент которой закладывается именно в семье [10, с. 21]. Личный пример родителей служит главным инструментом передачи социального опыта [11, с. 237–238]. Анализ современных методов семейного воспитания показывает, что есть различные подходы, ведущие к разным результатам социализации. К примеру, подход «Ребенок должен» с завышенными требованиями ведет к напряжению и социальным затруднениям, а подход «Правил нет. Вседозволенность» без границ ведет к агрессии и бессилию. Для коррекции таких подходов предлагаются игровые технологии, социально-педагогические тренинги, педагогическое консультирование, арт-технологии, направленные на развитие родительской рефлексии и улучшение детско-родительских отношений [1, с. 162–165].

Таким образом, семья считается не просто одним из факторов, а матрицей, в которой формируются базовые структуры личности. Авторитетный стиль создает основу для здоровой, автономной и социально адаптированной личности. Дисгармоничные же стили и родительские ошибки приводят к формированию различных дезадаптивных паттернов – от тревожности и неуверенности до агрессивности и асоциального поведения. Понимание этих системных влияний подводит нас к более детальному рассмотрению того, как семейная среда специфически воздействует на развитие эмоциональных способностей.

Механизмы развития эмоциональных способностей личности в семье. Рассмотренные модели воспитания и их общее влияние на личность создают основу для понимания того, как именно в семье развиваются или искажаются конкретные эмоциональные способности – распознавание и понимание эмоций, эмпатия, эмоциональная регуляция. Они неабстрактные, формируются в ежедневном опыте взаимодействия с близкими, в эмоциональном климате семьи. Эмоциональная зрелость считается базовым условием гармоничного контакта с собой и окружающими, именно в семье закладываются ее основы: ребенок учится распознавать, выражать и регулировать свои эмоции, приобретает первый опыт эмпатии и эмоциональной близости [20, с. 1–2].

Эмоциональная компетентность родителей выступает важнейшей детерминантой качества семейных отношений и опосредованно эмоционального развития детей. Эмпирически подтверждено, что супруги с высоким уровнем ЭИ, составившие 17 % одной из выборок, показывают удовлетворенность браком, ориентированы на общение и поддержку детей, тогда как низкий уровень ЭИ, выявленный у 33 %, связан с конфликтами и неудовлетворенностью семейными отношениями [27, с. 187–188]. Эмоционально зрелый родитель, по мнению Г. А. Евлампьевой, отличается пониманием эмоционального состояния ребенка, отзывчивостью, эмоциональной доступностью и способностью к сотрудничеству. Он может задавать общий положительный тон семейной жизни и регулировать свой эмоциональный стиль в зависимости от возрастных и индивидуальных потребностей ребенка [8, с. 102, 106]. Эмпатийный

родитель, обладающий гуманистической эмпатией, способен чувствовать состояние ребенка и адекватно реагировать на его эмоциональные сигналы [8, с. 104].

Механизмы передачи эмоциональных способностей от родителей к детям многообразны: 1) прямое научение через объяснение чувств и проговаривание эмоций, и моделирование, когда ребенок копирует способы реагирования родителей в стрессовых ситуациях, и эмоциональное заражение, когда он «впитывает» общий эмоциональный фон семьи; 2) создание безопасной эмоциональной среды, где ребенок может свободно выражать свои чувства, не боясь осуждения или наказания, считается основным условием для развития здоровой эмоциональной регуляции. К условиям, необходимым для здорового эмоционального развития, относятся безусловная любовь, уважение к личности ребенка, совместное времяпрепровождение, стабильность и разумный контроль со стороны родителей. Неудовлетворение этих потребностей ведет к неврозам, тревожности, гиперактивности [20, с. 2].

Эмпирические исследования показывают связь конкретных стилей воспитания с эмоциональными нарушениями у детей. При потворствующей гиперпротекции наблюдается достоверно высокий уровень школьной тревожности. При нарушении ролевых установок в семье, когда ребенок вынужден заботиться о родителе, у ребенка проявляются трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций. Наиболее тяжелые последствия выявлены при нарушении эмоционального контакта с родителями и эмоциональном отвержении – высокая агрессивность и низкая эмпатия [10, с. 25–26]. Исследования также устанавливают связь типов детско-родительских отношений с возникновением определенных видов страхов: при эмоциональном отвержении доминируют медицинские и социальные страхи, при авторитарной гиперсоциализации – страхи наказания и несоответствия ожиданиям, при инфантилизации – страхи одиночества и смерти [12, с. 50–51]. При более эмоционально близких отношениях в семье наблюдается низкий уровень тревожности у детей [22, с. 3–4].

При этом важно подчеркнуть, что на эмоциональное состояние ребенка влияет не только объективный стиль воспитания, но и то, как он субъективно воспринимает семейную ситуацию. Позитивное восприятие родителей и отношений с ними связано с формированием позитивных эмоциональных свойств, тогда как неблагоприятное восприятие семейной ситуации, даже если объективно она не считается катастрофической, коррелирует с высоким уровнем тревожности, общей неудовлетворенностью и нервно-психическим напряжением [26, с. 73–76].

Несмотря на выявленные связи, некоторые значимые вопросы остаются открытыми. Первый касается направленности влияния: большинство исследований рассматривают семью как независимую переменную, а эмоциональные способности ребенка – как зависимую, но возможна и обратная связь, когда эмоциональные характеристики ребенка, например, трудный темперамент, могут влиять на формирование определенного стиля воспитания. Второй вопрос связан с культурной спецификой. Классические модели, созданные на Западе в середине XX в., нуждаются в ревизии. Считается ли авторитарный стиль столь же однозначно негативным в культурах, где ценятся послушание и уважение к старшим? Как трансформация родительства в современном обществе, появление таких феноменов, как интенсивное материнство и сверхвключенное родительство, влияют на эмоциональное развитие современных детей? [17, с. 151–152]. Третий вопрос касается механизмов передачи: развивается ли эмпатия и эмоциональный интеллект через прямое научение, моделирование по-

ведения родителей или через создание безопасной эмоциональной среды, в которой эти способности могут развиваться естественным образом? Четвертый вопрос об устойчивости изменений. Экспериментальные программы, состоящие из совместной деятельности детей и родителей, тренингов эмоциональной компетентности, показывают свою эффективность в краткосрочной перспективе. Так, в одном исследовании доля подростков с высоким уровнем EQ увеличилась с 17 % до 47 % после реализации комплексной программы [9, с. 15–16, 27]. Тем не менее вопрос о долгосрочной устойчивости этих изменений и их влиянии на дальнейшую жизнь ребенка требует лонгитюдных исследований.

Несмотря на это, уже сегодня можно обозначить конкретные пути оптимизации эмоционального развития детей в семье. Отметим наиболее перспективные направления:

1. Повышение эмоциональной компетентности родителей через психологическое просвещение и тренинги. Развитие у родителей эмпатии и навыков рефлексии собственных чувств создает основу для более гармоничного взаимодействия с ребенком [8, с. 106–107; 27, с. 189].

2. Организация совместной эмоционально насыщенной деятельности, такой как игры, творческие проекты, чтение и обсуждение фильмов. Это создает общее эмоциональное поле, укрепляет привязанность и дает ребенку богатый опыт переживания и осознания чувств. Экспериментальные программы показывают, что включенность в эмоционально насыщенную совместную деятельность гармонизирует детско-родительские отношения, насыщает эмоциональную сферу позитивными эмоциями, способствует взаимопониманию и создает для подростка ощущение стабильности и поддержки [9, с. 28–29].

3. Целенаправленное развитие эмоциональных навыков у детей в рамках образовательных и коррекционных программ, таких как игровые методики, арт-терапия, тренинги, желательно с включением родителей в этот процесс [9, с. 20; 2, с. 202].

Таким образом, семья выступает не просто фактором, а живой средой развития эмоциональных способностей. Эмоциональный интеллект и эмпатия ребенка – это в значительной степени проекция того, как родители понимают, регулируют и выражают свои чувства, какой климат они создают и как они реагируют на эмоциональные проявления своего ребенка. Дальнейшие исследования, учитывающие сложность и нелинейность этих связей, культурный контекст и активную роль самого ребенка, допускают разработку более тонких и эффективных стратегий психолого-педагогической поддержки семьи.

Выводы. Обобщение и систематизация теоретических подходов к проблеме эмоционального интеллекта, эмпатии и стилей семейного воспитания установили основные закономерности их взаимосвязи. Резюмируя результаты проведенного анализа, можно сформулировать следующие основные выводы.

1. Эмоциональный интеллект и эмпатия считаются сложными, многоуровневыми конструктами. Концептуальное поле эмоционального интеллекта структурировано вокруг трех основных парадигм: понимание его как когнитивной способности (модели способностей), как интегративной личностной характеристики (смешанные модели) и как устойчивой черты («черные» модели). При этом для задач психолого-педагогической практики наиболее операциональной представляется двухкомпонентная модель Д. В. Люсина, дифференцирующая внутриличностный и межличностный аспекты. Анализ феномена эмпатии позволил не только подтвердить его

трехкомпонентную структуру (аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты), но и выявить нейробиологический фундамент этого явления – систему зеркальных нейронов и активность вентромедиальной префронтальной коры. Это, в свою очередь, указывает на единство биологической предрасположенности к эмпатии и ее пластичности под влиянием социального опыта.

2. Систематизация подходов к описанию детско-родительских отношений выявила методологическую проблему: нет единой классификации стилей воспитания при наличии нескольких устойчивых параметров их описания. Базовыми измерениями, проходящими через большинство моделей, считаются эмоциональная близость и степень родительского контроля (двухфакторная модель Д. Баумринд). Тем не менее для более тонкого анализа нужны и другие критерии, такие как распределение власти, ценностное отношение к ребенку и глубина эмоциональной вовлеченности, описывающие паттерны дисгармоничного воспитания как факторы риска. Проведенный анализ показал, что в реальной практике эти модели редко бывают в чистом виде, динамично изменяясь под влиянием возраста ребенка и социокультурного контекста, включая современные феномены интенсивного родительства.

3. В процессе анализа эмпирических данных подтверждена определяющая роль семьи как первичного пространства эмоционального развития. Выявлена устойчивая зависимость: авторитетный стиль воспитания, основанный на диалоге и уважении к автономии ребенка, коррелирует с формированием эмоционально устойчивой личности с адекватной самооценкой и развитой эмпатией. Напротив, дисгармоничные паттерны воспитания выступают прогностическими факторами эмоциональных нарушений. Так, авторитарный стиль связан с подавлением эмоциональной сферы, либеральный – с трудностями саморегуляции. Наиболее травмирующим фактором, опираясь на рассмотренные исследования, считается эмоциональное отвержение, приводящее к агрессивности, низкой эмпатии и формированию невротических черт. При этом выявлена специфичность связей: потворствующая гиперпротекция ведет к тревожности, а нарушение ролевых установок – к трудностям идентификации эмоций.

4. Обобщая результаты исследования можно выделить основные закономерности взаимосвязи семейного воспитания и эмоционального развития. Во-первых, формирование эмоциональных способностей – это многофакторный процесс, где семья выступает системообразующим элементом. Во-вторых, эмоциональный опыт от родителей к детям транслируется как на осознаваемом уровне (через научение и моделирование), так и неосознаваемом (через эмоциональное заражение и формирование общего фона безопасности). В-третьих, критическим условием выступает эмоциональная компетентность самих родителей, определяющая качество детско-родительского взаимодействия. Наконец, характер этого взаимодействия всегда преломляется через субъективное восприятие ребенка, которое может выступать более значимым предиктором его эмоционального благополучия, чем объективные параметры стиля воспитания.

Выявленные во время анализа дискуссионные аспекты открывают направления для дальнейших исследований. Основным из них считается преодоление линейного взгляда на детско-родительские отношения и изучение реципрокного влияния, при котором эмоциональные особенности ребенка могут модифицировать родительское поведение. Кроме того, высокая динамика современных социокультурных процессов ставит вопрос о пересмотре классических моделей воспитания с учетом таких

явлений, как цифровизация семейной коммуникации и трансформация гендерных ролей. Наконец, значимым остается проведение лонгитюдных исследований для верификации долгосрочной эффективности существующих коррекционных программ.

Полученные теоретические обобщения могут быть основой для разработки адресных программ психолого-педагогической поддержки семьи. В частности, результаты подчеркивают необходимость смещения фокуса с простого информирования родителей на развитие их эмоциональной компетентности и рефлексивных навыков. Перспективным инструментом такой работы выступает организация совместной, эмоционально насыщенной деятельности в диаде «родитель-ребенок», а также интеграция родителей в процесс целенаправленного развития эмоциональных навыков у детей в образовательной среде.

Проведенное исследование рассматривает семью не как один из многих факторов, а как уникальную живую среду, в которой эмоциональная культура родителей проецируется на личность ребенка, формируя основы его эмоционального интеллекта и эмпатии. Учет сложной, нелинейной природы этих взаимосвязей открывает перспективы для создания более эффективных стратегий психологической профилактики и поддержки семьи в вопросах эмоционального развития детей.

Список источников

1. Аветисян М. Применение современных методов воспитания в семьях с различными подходами к процессу социализации личности ребенка // Научный Арцах. – 2020. – № 1. – С. 162–167.
2. Аникина А. П., Барабанова М. С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 197–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-3-197-204
3. Андронникова О. О., Герасимова П. С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 120–125.
4. Антоненко К. С., Игнатович С. С. Детско-родительские отношения как фактор психического развития ребенка в раннем детстве // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4, № 3. – С. 92–102. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102
5. Батенова Ю. В., Филиппова О. Г. Оценка эффективности программы когнитивно-эмоционального развития детей при подготовке к школьному обучению в эпоху цифровой активности // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 423–440.
6. Беляева Н. И. Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка // In situ. – 2016. – № 4. – С. 96–100.
7. Воробьева Е. В., Володенко Д. В., Зайцева Л. А. [и др.] Уровень, содержание и способ выражения эмпатии у студентов-психологов и студентов-юристов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями / Е. В. Воробьева, Д. В. Володенко, Л. А. Зайцева, К. А. Товстообрехова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – С. 1–19.
8. Евлампьева Г. А. Социально-психологические индикаторы и критерии эмоциональной зрелости родителей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – № 5. – С. 92–111.
9. Зорина С. Н., Игнатович В. К. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы подростка во взаимодействии семьи и школы // Педагогика: история, перспективы. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 15–37. DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-1-15-37

10. Казакова Е. В., Соколова Л. В. Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания // Российский психологический журнал. – 2021. – № 4. – С. 18–29.
11. Киселева Н. Н., Крашенинников Е. Е. Классификация стилей и особенностей семейного воспитания на современном этапе развития института семьи // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 2. – С. 235–250. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250
12. Кольцова И. В., Долганина В. В. Влияние типа детско-родительских отношений на возникновение страхов в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – № 2. – С. 45–54. DOI: 10.12731/2658-4034-2020-2-45-54
13. Комлева Ю. К. Где рождаются эмоции: как формируется эмоциональный интеллект // Сибирское медицинское обозрение. – 2022. – № 2. – С. 111. DOI: 10.20333/25000136-2022-2-111
14. Кригер Е. Э., Бахадова Е. В. Ценности родительно-детских отношений девиантных подростков // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 1. – С. 157–167. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-157-167
15. Кузьмишина Т. Л., Амелина Е. С., Пермякова А. А. [и др.] Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 16–25.
16. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3 (6). – С. 275–278.
17. Мамишев Т. А. Модели родительства в современной социальной теории // Гуманитарий Юга России. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 146–155. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.1.9
18. Никитина О. А., Никитина А. Р. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 3. – С. 58–63.
19. Русякова Е. Е., Тимофеева Э. А., Шестакова Ю. В. [и др.] Исследование уровня эмпатии у подростков, увлеченных компьютерными технологиями. Цифровая эмпатия / Е. Е. Русякова, Э. А. Тимофеева, Ю. В. Шестакова, Д. А. Чепайкин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 1–13.
20. Сажала Дариуш, Пестински Войцех. Роль семейной среды в эмоциональном развитии детей и подростков // Евразийский союз ученых (ЕСУ). Психологические науки. – 2016. – № 1 (22). – С. 121–123.
21. Слепухина Н. В. Стили и ошибки семейного воспитания в процессе социализации детей // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 27–32. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32
22. Смирнова Н. Н. Влияние детско-родительского эмоционального взаимодействия на тревожность детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62. – С. 305–308.
23. Терещенко М. Н., Микерина А. С., Колокольцева М. Д. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях нестабильности цифрового общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – № 1. – С. 174–179.
24. Уваров Е. А., Горбунова А. В. Ретроспективный анализ понятия «социальный интеллект» // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22, № 1. – С. 18–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26
25. Феоктистова Ю. С. Теоретический анализ особенностей самоотношения детей в связи со стилем воспитания // Шаг в науку. – 2025. – № 1. – С. 96–99.

26. Черникова А. А., Обласова О. В. Влияние субъективного восприятия семьи на эмоциональную сферу подростков // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (58). – С. 70–76. DOI: 0.37386/2413-4481-2024-1-70-76
27. Шкрябко И. П., Попова А. А., Вареща Е. С. [и др.] Психологическое благополучие личности в семейном взаимодействии: особенности влияния эмоционального интеллекта // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 1. – С. 183–200. DOI: 10.15293/2658-6762.2501.09
28. Юдина М. Г. Эмоциональный интеллект как важная составляющая развития личности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 3. – С. 1–4.
29. Юдина Т. О. Эмпатия и мораль: место встречи (обзор зарубежных исследований) // Шаги/Steps. – 2017. – Т. 3, № 1. – С. 28–39.
30. Christner N. [et al.] Developmental origins of regulatory emotional self-efficacy beliefs in preadolescence: A longitudinal investigation from early childhood till adolescence // Cognitive Development. – 2024. – Vol. 72. – P. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2024.101512
31. Davidov M. [et al.] Empathy development from birth to three: advances in knowledge from 2000 to 2025 // Infant Behavior and Development. – 2025. – Vol. 81. – P. 1–14. DOI: 10/2139/ssrn.5223343
32. Lee S. Early childhood precursors of compassionate concern for others: a 17-year longitudinal study // Journal of Positive Psychology. – 2025. – P. 3–15. DOI: 10/1080/17439760.2025.2498129
33. Martinez-Rodriguez A. Factors influencing the development of emotional intelligence in university students // European Journal of Psychology of Education. – 2025. – № 40 (2). – P. 1–33. DOI: 10.1007/s10212-025-00956-4
34. Tjimuku M. Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research // Cogent Social Sciences. – 2025. – Vol. 11. – P. 1–27.

References

1. Avetisyan M. Application of modern methods of upbringing in families with different approaches to the process of socialization of the child's personality. *Scientific Artsakh*, 2020, no. 1, pp. 162–167. (In Russian)
2. Anikina A. P., Barabanova M. S. Development of emotional intelligence in older preschoolers. *Science and School*, 2020, no. 3, pp. 197–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-3-197-204 (In Russian)
3. Andronnikova O. O., Gerasimova P. S. On the role of social intelligence in the socialization of the individual. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2016, no. 4, pp. 120–125. (In Russian)
4. Antonenko K. S., Ignatovich S. S. Child-parent relations as a factor in the mental development of a child in early childhood. *Pedagogy: History, Prospects*, 2021, vol. 4, no. 3, pp. 92–102. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102 (In Russian)
5. Batenova Yu. V., Filippova O. G. Evaluation of the effectiveness of the program of cognitive-emotional development of children in preparation for school in the era of digital activity. *Prospects for Science and Education*, 2025, no. 1, pp. 423–440. (In Russian)
6. Belyaeva N. I. The influence of the style of family education on the formation of the child's personality. *In Situ*, 2016, no. 4, pp. 96–100. (In Russian)
7. Vorobyova E. V., Volodenko D. V., Zaitseva L. A. [et al.] Level, content and method of expressing empathy among psychology students and law students in accordance with their individual psychological characteristics. E. V. Vorobyova, D. V. Volodenko, L. A. Zaitseva, K. A. Tovstobrekhnova. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 1, pp. 1–19. (In Russian)

8. Evlampieva G. A. Socio-psychological indicators and criteria for emotional maturity of parents. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Studies*, 2017, no. 5, pp. 92–111. (In Russian)
9. Zorina S. N., Ignatovich V. K. Psychological and pedagogical conditions for the development of the emotional sphere of a teenager in the interaction of family and school. *Pedagogy: History, Prospects*, 2024, vol. 7, no. 1, pp. 15–37. DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-1-15-37 (In Russian)
10. Kazakova E. V., Sokolova L. V. Comparative analysis of the emotional health of first-graders with different styles of family education. *Russian Psychological Journal*, 2021, no. 4, pp. 18–29. (In Russian)
11. Kiseleva N. N., Krashenninnikov E. E. Classification of styles and features of family education at the current stage of development of the institution of the family. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2025, no. 2, pp. 235–250. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250 (In Russian)
12. Koltsova I. V., Dolganina V. V. The influence of the type of child-parent relations on the emergence of fears in the process of socialization of older preschool children. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020, no. 2, pp. 45–54. DOI: 10.12731/2658-4034-2020-2-45-54 (In Russian)
13. Komleva Yu. K. Where emotions are born: how emotional intelligence is formed. *Siberian Medical Review*, 2022, no. 2, p. 111. DOI: 10.20333/25000136-2022-2-111 (In Russian)
14. Krieger E. E., Bakhadova E. V. Values of parental-child relations of deviant adolescents. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2019, no. 1, pp. 157–167. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-157-167 (In Russian)
15. Kuzmishina T. L., Amelina E. S., Permyakova A. A. [et al.] Styles of family education: domestic and foreign classification. T. L. Kuzmishina, E. S. Amelina, A. A. Permyakova, E. A. Khokhlova. *Modern Foreign Psychology*, 2014, no. 1, pp. 16–25. (In Russian)
16. Larina A. T. Emotional intelligence. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 5, no. 3 (6), pp. 275–278. (In Russian)
17. Mamishev T. A. Models of parenthood in modern social theory. *Humanist of the South of Russia*, 2024, vol. 13, no. 1, pp. 146–155. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.1.9 (In Russian)
18. Nikitina O. A., Nikitina A. R. Emotional intelligence: concept, structure, genesis. *Psychology and Pedagogy of Service Activities*, 2024, no. 3, pp. 58–63. (In Russian)
19. Ruslyakova E. E., Timofeeva E. A., Shestakova Yu. V. [et al.] Study of the level of empathy in adolescents passionate about computer technology. Digital empathy. E. E. Ruslyakova, E. A. Timofeeva, Yu. V. Shestakova, D. A. Chepaykin. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 6, pp. 1–13. (In Russian)
20. Zajala Dariusz, Pestzynski Wojciech. The role of the family environment in the emotional development of children and adolescents. *Eurasian Union of Scientists (ESU). Psychological Sciences*, 2016, no. 1 (22), pp. 121–123. (In Russian)
21. Slepukhina N. V. Styles and mistakes of family education in the process of socialization of children. *Pedagogy: History, Prospects*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 27–32. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32 (In Russian)
22. Smirnova N. N. Influence of child-parent emotional interaction on anxiety of children of older preschool age. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 62, pp. 305–308. (In Russian)
23. Tereshchenko M. N., Mikerina A. S., Kolokoltseva M. D. Development of emotional intelligence in older preschool children in conditions of instability of digital society. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1, pp. 174–179. (In Russian)

24. Uvarov E. A., Gorbunova A. V. Retrospective analysis of the concept of “social intelligence”. *Psychological and Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2023, vol. 22, no. 1, pp. 18–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26 (In Russian)

25. Feoktistova Yu. S. Theoretical analysis of the features of self-relationship of children in connection with the style of upbringing. *Step into Science*, 2025, no. 1, pp. 96–99. (In Russian)

26. Chernikova A. A., Oblasova O. V. The influence of the subjective perception of the family on the emotional sphere of adolescents. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2024, no. 1 (58), pp. 70–76. DOI: 0.37386/2413-4481-2024-1-70-76 (In Russian)

27. Shkryabko I. P., Popova A. A., Varetza E. S. [et al.] Psychological well-being of the individual in family interaction: features of the influence of emotional intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 183–200. DOI: 10.15293/2658-6762.2501.09 (In Russian)

28. Yudina M. G. Emotional intelligence as an important component of personality development. *International Research Journal*, 2023, no. 3, pp. 1–4. (In Russian)

29. Yudina T. O. Empathy and morality: meeting place (review of foreign studies). *Steps/Steps*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. 28–39. (In Russian)

30. Christner N. [et al.] Developmental origins of regulatory emotional self-efficacy beliefs in preadolescence: A longitudinal investigation from early childhood till adolescence. *Cognitive Development*, 2024, vol. 72, pp. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2024.101512

31. Davidov M. [et al.] Empathy development from birth to three: advances in knowledge from 2000 to 2025. *Infant Behavior and Development*, 2025, vol. 81, pp. 1–14. DOI: 10/2139/ssrn.5223343

32. Lee S. Early childhood precursors of compassionate concern for others: a 17-year longitudinal study. *Journal of Positive Psychology*, 2025, pp. 3–15. DOI: 10/1080/17439760.2025.2498129

33. Martinez-Rodriguez A. Factors influencing the development of emotional intelligence in university students. *European Journal of Psychology of Education*, 2025, no. 40 (2), pp. 1–33. DOI:10.1007/s10212-025-00956-4

34. Tjimuku M. Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 2025, vol. 11, pp. 1–27.

Информация об авторах

М. Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры психологии, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5389-5897>, mbav3@yandex.ru.

А. С. Ефимова – психолог-менеджер, Инновации для жизни, г. Новосибирск, Россия, anastasi_efi@mail.ru.

Information about the authors

M. G. Chukhrova – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor of the Department of Psychology, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5389-5897>, mbav3@yandex.ru.

A. S. Efimova – psychologist-manager, Innovations for Life, Novosibirsk, Russia, anastasi_efi@mail.ru.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Статья поступила в редакцию 20.02.2026; одобрена после рецензирования 19.03.2026; принята к публикации 20.04.2026.

The article was submitted 20.02.2026; approved after reviewing 19.03.2026; accepted for publication 20.04.2026.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале:

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во ВВЕДЕНИИ должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять ВВЕДЕНИЕ, предлагаемые МЕТОДЫ (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала.

Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru