



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2025

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



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2025

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Андронникова О. О.</i> (Новосибирск, Россия) Синдром самозванца: психологические основы и стратегии преодоления синдрома	7
<i>Мотков О. И.</i> (Москва, Россия) Методика «Картина мира» – инструмент изучения мировоззрения личности	19

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Дорошева Е. А., Ефимкина А. О.</i> (Новосибирск, Россия) Возрастные особенности компонентов личностной идентичности женщин в периоды взрослости	32
<i>Кузнецова Е. В.</i> (Куйбышев, Россия) Психологический профиль агрессивных подростков.....	46

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Макарова Е. А.</i> (Ростов-на-Дону, Россия), <i>Гаркуша И. В.</i> (Таганрог, Россия) Цифровая трансформация как средство обеспечения безопасности в образовательной среде	61
<i>Черемошкина Л. В.</i> (Москва, Россия), <i>Осинина Т. Н.</i> (Орехово-Зуево, Россия) Организация воспроизведения учебного материала на различных этапах урока.....	72

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Большунова Н. Я.</i> (Новосибирск, Россия) О работе Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее», посвященной 95-летию В. Г. Леонтьева	93
<i>Белашина Т. В.</i> (Новосибирск, Россия) О работе XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека»	95

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. 8,8. Уч.-изд. л. 6,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 57.
Формат 70х108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 04.07.2025
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Andronnikova O. O.** (Novosibirsk, Russia) Imposter syndrome: psychological foundations and strategies for overcoming the syndrome 7
- Motkov O. I.** (Moscow, Russia) The “Picture of the world” method is a tool for studying a personality's worldview 19

AGE PSYCHOLOGY

- Dorosheva E. A., Efimkina A. O.** (Novosibirsk, Russia) Age-related features of personal identity components during adulthood..... 32
- Kuznetsova E. V.** (Kuibyshev, Russia) Psychological profile of aggressive adolescents 46

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

- Makarova E. A.** (Rostov-on-Don, Russia), **Garkusha I. V.** (Taganrog, Russia) Digital transformation as a tool for ensuring safety in the educational environment 61
- Cheremoshkina L. V.** (Moscow, Russia), **Osinina T. N.** (Orehovo-Zuyevo, Russia) Organization of recall of educational material at various stages of the lesson 72

SCIENTIFIC LIFE

- Bolshunova N. Ya.** (Novosibirsk, Russia) On the work of the All-Russian scientific-practical conference with international participation “Psychology of motivation: past, present, future” dedicated to the 95th anniversary of V. G. Leontiev 93
- Belashina T. V.** (Novosibirsk, Russia) On the work of the XI All-Russian scientific-practical conference with international participation “Sociocultural problems of modern man” 95

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: 8,8. Publisher's sheets: 6,5.
Circulation 1000 issues. Order № 57.
Format 70×108/16
Release date: 04.07.2025
Printed by Publishing House of the NSPU

Развитие человека в современном мире. 2025. № 2
Human Development in the Modern World. 2025, no. 2

Научная статья

УДК 159.9+316.6

Синдром самозванца: психологические основы и стратегии преодоления синдрома

Ольга Олеговна Андронникова¹

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена теоретическому исследованию синдрома самозванца (СС), понимание нюансов которого имеет большое значение для практической деятельности, направленной на изменение всепроникающего чувства неуверенности в себе, препятствующего производительности деятельности и общему удовлетворению человека. В исследовании рассматриваются психологические основы, последствия и стратегии преодоления, связанные с синдромом самозванца, тем самым улучшая понимание этого явления. В статье приводятся данные по распространенности феномена среди различных групп населения, особенно среди студентов, получающих высшее образование. Предложена концептуальная структура синдрома самозванца, включающая 6 параметров: цикл самозванца, перфекционизм, супергероизм, страх неудачи (атихифобия), отказ в компетентности и дееспособности, страх успеха (ачивифобия). Описаны проявления синдрома и его последствия, такие как тревога, депрессия, чувство беспокойства, страх неудачи, профессиональное выгорание, снижение самооценки, снижение мотивации, проблемы самоидентификации. В статье используются теоретический и описательный подходы. Исследование начинается с обзора литературы, синтезирующего основные выводы об историческом развитии синдрома и его психологических основах. Дано описание самого синдрома и психологических факторов, способствующих синдрому самозванца. Отмечено, что этиология синдрома самозванца многофакторная. Выделены базовые факторы риска возникновения синдрома: психологические черты личности, когнитивные искажения, привычка к сравнению, ожидания родителей, молодой возраст, изменения в карьере.

Исследование расширяет существующую базу знаний относительно последствий синдрома самозванца, способствуя более глубокому пониманию этого явления. Представлены стратегии преодоления трудностей и управления синдромом самозванца. Отмечается потребность в разработке программ вмешательства в организациях и академических учреждениях с упором на повышение самооценки и самоэффективности. Описываются современные технологии для коррекции синдрома самозванца: переосмысление негативных мыслей, развитие эмоциональной сферы, управление эмоциональным состоянием, повышение самооценки, участие в практиках наставничества, укрепление социальной поддержки. Предложены инструменты для практиков.

Ключевые слова: синдром самозванца; неуверенность в себе; стратегии преодоления; цикл самозванца; перфекционизм.

Для цитирования: Андронникова О. О. Синдром самозванца: психологические основы и стратегии преодоления синдрома // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 7–18.

Original article

Imposter syndrome: psychological foundations and strategies for overcoming the syndrome

Olga O. Andronnikova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article is devoted to the theoretical study of impostor syndrome (IS). Understanding the nuances of this syndrome is important for practical activities aimed at changing the pervasive sense of self-doubt that can hinder performance in activities and overall satisfaction of a person. This study examines the psychological bases, consequences and coping strategies associated with impostor syndrome, thereby improving the understanding of this phenomenon. The article provides data on the prevalence of the phenomenon among various population groups, especially among students receiving higher education. A conceptual structure of impostor syndrome is proposed, including six dimensions: the impostor cycle, perfectionism, superheroism, fear of failure (atychiphobia), denial of competence and ability, fear of success (achievemephobia). The manifestations of the syndrome and its consequences are described, such as anxiety, depression, anxiety, fear of failure, professional burnout, decreased self-esteem, decreased motivation, problems with self-identification. In this article, we used a theoretical and descriptive approach. The study begins with a literature review that synthesizes the main findings on the historical development of the syndrome and its psychological foundations. A description of the syndrome itself and psychological factors contributing to impostor syndrome are given. It is noted that the etiology of impostor syndrome is multifactorial. The following are identified as basic risk factors for the development of the syndrome: psychological personality traits, cognitive distortions, the habit of comparison, parental expectations, young age, and career changes. The study expands the existing knowledge base regarding the consequences of impostor syndrome, contributing to a deeper understanding of this phenomenon. Strategies for overcoming difficulties and managing impostor syndrome are presented. The need for the development of intervention programs in organizations and academic institutions with an emphasis on increasing self-esteem and self-efficacy is noted. Modern technologies for the correction of impostor syndrome are described: rethinking negative thoughts, developing the emotional sphere, managing the emotional state, increasing self-esteem, participating in mentoring practices, strengthening social support. Tools for practitioners are proposed.

Keywords: impostor syndrome; self-doubt; coping strategies; impostor cycle; perfectionism.

For citation: Andronnikova O. O. Imposter syndrome: psychological foundations and strategies for overcoming the syndrome. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 7–18. (In Russ.)

Введение. Синдром самозванца (СС) (imposter syndrome) представляет собой поведенческий феномен, не относящийся к клинической сфере и описываемый как неуверенность в себе, своем интеллекте, навыках или достижениях, часто возникающий у людей, которые уже добились значительных успехов [6]. П. Р. Клэнс и С. Аймс описывают синдром как парализующее чувство интеллектуальной фальши, которое не ослабевает при повторных успехах [9; 12]. В современной литературе, кроме термина «синдром самозванца», используют понятие «феномен самозванца». Эти определения рассматриваются как взаимозаменяемые [1].

Данный феномен часто ассоциируется с такими характеристиками, как интроверсия, тревожность, депрессия, пессимистические стили атрибуции, неуверенность в себе, низкая самооценочность, чувство неполноценности. Научные исследования доказывают, что этот синдром является источником психологического стресса и неадаптивного поведения [5]. Популярность синдрома особенно фиксируется в таких профессиях, как сестринское дело, психология, юриспруденция, инженерия, бизнес, академическая сфера и медицина [2; 27; 29]. Учитывая распространенный характер и пагубные последствия синдрома самозванца, крайне важно улучшить понимание этого явления в различных контекстах.

Цель статьи – теоретический анализ синдрома самозванца и психологических факторов, способствующих его возникновению.

Теоретическая часть. *Концептуальная структура синдрома самозванца.* Синдром самозванца (также называемый феноменом самозванца, синдромом мошенничества) был впервые описан в 1978 г. докторами философии С. Аймс (S. Imes) и П. Р. Клэнс (P. R. Clance) как феномен, наблюдаемый среди успешных женщин и других маргинализированных групп [1; 9]. В дальнейшем исследования подтвердили присутствие данного синдрома у достаточно большого числа студентов, обучающихся в вузах [16; 17], особенно на медицинских специальностях [23].

Важным признаком наличия синдрома самозванца выступает неспособность этих людей присвоить свой успех, что сопровождается всепроникающим чувством неуверенности в себе, тревоги, депрессии и/или опасениями быть разоблаченными как мошенники, несмотря на наличие объективных доказательств их успешности [3]. Это когнитивное искажение отрицательно влияет на индивидуальное благополучие и динамику профессиональных успехов. Люди, испытывающие синдром самозванца, часто убеждаются в том, что их успехи были ошибочно приписаны им или являются результатом внешних факторов, а не их способностей [25].

С момента первоначальной публикации исследования синдрома самозванца значительно распространились в научной литературе. Феномен получил популярность как в официальных, так и неофициальных СМИ [2]. Группы, наиболее часто связываемые с синдромом самозванца, как правило, состоят из людей с высокими достижениями. Отметим, что распространенность синдрома особенно высока в академических кругах, а именно в сфере здравоохранения и психологии [15]. Особый интерес представляет изучение этого явления в результате установления связи между СС и другими поведенческими расстройствами, включая выгорание, депрессию, тревожность и обострение других проблем [2; 3; 14; 29]. Так, в комплексном исследовании Б. А. Хэмптон и М. Д. Феллер выявили ряд проявлений синдрома самозванца, в том числе тревогу, депрессию, чувство беспокойства, страх неудачи, выгорание, снижение самооценки, снижение мотивации, проблемы самоидентификации, избегание воспринимаемой угрожающей среды и снижение профес-

сиональных устремлений и участия [14]. Сделав выводы, они обнаружили также ограниченное целеполагание, самосознание и снижение вовлеченности, тенденции отвергать положительные отзывы, избегать обращения за помощью и испытывать трудности в общении.

Изучение распространенности СС позволяет фиксировать его присутствие во многих группах населения. Систематический обзор 2020 г. показал, что распространенность СС составила от 22,5 % до 46,6 % среди врачей-ординаторов, врачей и студентов-медиков [20]. Л. Ле отмечает, что популярность синдрома немного выше, чем опубликовано ранее – 57 % [19]. Эти результаты могут быть связаны с применяемыми диагностическими критериями, а могут отражать возросшую актуальность СС.

Хотя синдром самозванца является широко распространенным явлением, в настоящее время не существует формального или общепринятого определения и четко выделенных критериев в описании синдрома [3]. Анализ различных подходов, рассматривающих синдром самозванца, позволяет сделать вывод, что первоначально выделенные П. Р. Клэнс 6 критериев впоследствии были расширены и могут быть обобщены как созвездие взаимосвязанных характеристик, которые могут присутствовать (или не присутствовать) у человека с СС: цикл самозванца, перфекционизм, супергероизм, страх неудачи (атихифобия), отрицание компетентности и страх успеха (ачивифобия) [1; 6; 15; 22]. Рассмотрим данные характеристики подробнее.

1. Цикл самозванца возникает, когда люди сталкиваются с задачами, связанными с достижением. У людей с синдромом самозванца реакция на эту задачу может быть обобщена в две широкие категории: чрезмерная подготовка (люди чувствуют, что должны работать больше, чем другие, чтобы достичь той же цели, это выступает основой для ощущения, что они самозванцы) и прокрастинация (чувствуют, что они являются самозванцами из-за поспешной подготовки «в последнюю минуту» и, в конечном итоге, будут разоблачены как мошенники) [3].

После завершения задачи в каждом сценарии возникает краткое чувство успеха или триумфа, которое сменяется спектром переживаний – страх, тревога, переживания, что их некомпетентность вскроется [17].

2. Перфекционизм первоначально был описан П. Р. Клэнс как «потребность быть лучшим», приводя к установлению для себя практически недостижимых стандартов и целей. Этот аспект СС может усугубить такие явления, как трудовое мученичество (жертва собственными интересами ради ложно воспринимаемого «большого блага»), чрезмерное обобщение ошибок, которые воспринимаются как «отсутствие способностей», чрезмерная неконструктивная самокритика. Такое поведение, среди прочего, может привести к супергероическим аспектам СС [28].

3. Часто упоминаемый компонент цикла самозванца – супергероизм, неразрывно связан с потребностью быть лучшим. Он часто проявляется в СС как тенденция к чрезмерной подготовке к задачам, чтобы казаться более чем способным их выполнить. Центральным проявлением в этом компоненте СС является чрезмерная подготовка, которая вторична по отношению к вышеупомянутым недостижимым самонавязанным стандартам, это дополнительная нагрузка на психическое равновесие и самоощущение [27].

4. Страх неудачи (атихифобия, в англ. – atychiphobia) проявляется при столкновении с навязанными извне или изнутри задачами, связанными с достижениями.

Люди с СС испытывают тревогу, страх быть опозоренными и/или униженными, если они потерпят неудачу или справятся с определенной задачей хуже, чем окружающие. Таким образом, если они потерпят неудачу, то сразу попадают в представления о себе как о самозванце [13; 15].

5. Отказ в компетентности и дееспособности тесно связан с перфекционизмом, со склонностью недооценивать свой интеллект, опыт, навыки и природные таланты. У людей с СС существует тенденция интернализировать неудачи, связывать успех с внешним влиянием или случайностью, несмотря на доказательства обратного.

6. Страх успеха (ачивемефобия, в англ. – *achievemephobia*) описывает интернализацию неудач как положительную обратную связь и трудности в интернализации или признании успехов, поскольку оно может привести к более высоким ожиданиям или увеличению уже существующей рабочей нагрузки [7; 15].

Эти характеристики не полностью охватывают все проявления СС, отсутствие любой или всех этих классически принятых признаков не исключает того, что человек подвержен синдрому самозванца.

В. Янг (Young) на основе десятилетий исследований, направленных на выявление синдрома самозванца среди успешных людей, выделил пять «подтипов компетентности» – внутренних правил, которым пытаются следовать люди, испытывающие трудности с уверенностью в своих достижениях. Подтипы компетентности – это перфекционист, суперчеловек, природный гений, солист и эксперт [32]. По мнению автора, все пять подтипов компетентности придерживаются экстремального взгляда на «компетентность» (работают 24/7, достигают успеха, но считают себя некомпетентными), что связано с бессознательными установками, приводящими к возникновению синдрома самозванца.

Психологические основы и причины возникновения синдрома самозванца. Причины данного синдрома также были предметом научного дискурса на протяжении последних 50 лет [1; 3; 25; 27]. Причины возникновения синдрома самозванца, вероятно, многофакторны. Несмотря на многочисленные сообщения о закономерностях, а также научные исследования в области психологии, психиатрии и социологии, формального консенсуса относительно этиологии СС не существует.

Предыдущие исследования синдрома самозванца предполагают, что это явление в первую очередь имеет психологическую основу. Чтобы способствовать более глубокому пониманию концепции, важно и ценно изучить базовые психологические рамки, содействующие синдрому.

В настоящее время предлагаемые причины можно разделить на следующие:

1. Как отдельный синдром самозванца может быть результатом любого из ранее упомянутых 6 факторов, которые все связаны с нарушением метакогнитивных процессов. Синдром самозванца все чаще регистрируется и распознается в высоконаучных академических кругах. Академические условия, включая бакалавриат, магистратуру, аспирантуру и другие формы профессионального образования, создают социальные конструкции с несколькими уровнями внутренних и внешних атрибуций, приводя к страху неуспешности и синдрому [8].

2. Как выражение других сопутствующих расстройств психического здоровья синдром самозванца может отчасти представлять собой сложное проявление различных расстройств настроения и личности [11].

Рассматривая факторы возникновения СС, описанные в современной научной литературе, необходимо выделить:

1. Одним из важнейших аспектов, связанных с возникновением СС, являются черты личности, которые играют важную роль в объяснении как поведенче-

ских вариаций среди людей, так и их внутренних психологических переживаний. В частности, перфекционизм, определяющий повышенные требования к себе и несоответствие собственным ожиданиям [31], невротизм, характеризующийся эмоциональной нестабильностью, негативным аффектом и повышенной тревожностью [30], низкая самооценка, интроверсия и чрезмерная социальная тревожность [10].

2. Когнитивные искажения (например, катастрофизация), усугубляющие чувства неадекватности и неуверенности в себе.

3. Привычка к социальным сравнениям, особенно с теми, кто воспринимается как более успешный, компетентный или талантливый (теория социального сравнения). Такие сравнения могут усиливать чувства неуверенности в себе и неадекватности, усиливая склонность к синдрому самозванца [26].

4. Молодой возраст, необходимость усвоить большие объемы информации.

5. Смена карьеры или неблагоприятный опыт на ранних этапах карьеры.

6. Ожидания родителей и ранние семейные отношения [21]. Опыт унижения, позора или непропорционально суровых наказаний за ошибки может быть связан с развитием синдрома самозванца.

7. Отрицательная семейная обстановка, напряженные отношения, неблагоприятный опыт детства.

Как сопутствующие факторы (факторы риска), указанные в качестве причин синдрома самозванца, G. P. Chrousos выделяет ожидания родителей, женский пол, «крысиные бега», высшее образование (особенно в первом поколении), переходный возраст, нарушения психического здоровья [8]. В целом синдром самозванца коррелирует с высоким уровнем стресса, ограничением потенциала, негативными семейными отношениями [23].

Отметим, что в научной литературе присутствуют исследования, выявляющие факторы, снижающие проявления синдрома самозванца. К примеру, факторы, смягчающие последствия синдрома самозванца, включают в себя социальную поддержку, признание достижений и уменьшение когнитивных искажений [16].

Стратегии преодоления синдрома самозванца. Минимизация последствий, связанных с синдромом самозванца, и эффективное управление возникающими эмоциональными реакциями стали необходимостью для личного и профессионального развития людей, подверженных данному синдрому. Среди наиболее заметных проявлений синдрома – негативные эмоциональные состояния и самоуничижение [4]. Стратегией преодоления этого состояния выступает изменение негативных моделей мышления или преобразование негативного прогноза в более оптимистичные перспективы. Принятие позитивного взгляда на события и ситуации, практика эмпатии и сознательное избегание негативных мыслей, вызывающих тревогу, представляют собой важные инструменты в борьбе с синдромом. Очевидной становится необходимость развития эмоционального интеллекта, выступающего барьером от неблагоприятных эмоциональных состояний и когнитивных искажений [29].

Многие авторы отмечают потребность в разработке определенных программ вмешательства в организациях и академических учреждениях с упором на повышение самооценки и самоэффективности, а также на развитие принимающей семейной среды, которая может быть направлена на преодоление необоснованных чувств и мыслей, присутствующих в феномене самозванца [23; 29]. Кроме того, перспективно применение техник формирования навыков конструктивной критики, воздержание от преуменьшения своих достижений, получения поддержки.

Г. Р. Chrousos с коллегами разработали образовательный семинар по работе с синдромом самозванца, используя шестишаговый подход Керна, который включает в себя выявление проблемы и потребностей, оценку целей, разработку инструментов для решения, определение образовательной стратегии, реализацию и оценку эффективности. В основу легла структура, опирающаяся на ситуативное обучение и управляемое участие. В программу входили интерактивные и игровые мероприятия, включая обсуждения в малых и больших группах, освоение концепций и принципов преодоления СС, поддержки самостоятельного обучения и поощрения решения проблем [8].

Еще одно направление работы с синдромом самозванца предлагается в работе S. J. Slade. Технология Empathy Rounds – это вмешательство, направленное на принятие собственной уязвимости и принятие несовершенства. В рамках встреч участники выступают с личными историями, направленными на нормализацию несовершенства и признание общих трудностей [24]. В исследовании Komariah и других было показано, что такие виды деятельности, как физические упражнения, медитация и дыхательные упражнения, помогают снизить тревожность и стресс [18].

Эффективные стратегии преодоления, например переосмысление негативных мыслей и укрепление социальной поддержки, обсуждаются как средства смягчения последствий переживания синдрома самозванца. Одной из важных стратегий преодоления СС является предоставление наставничества тем, кто испытывает его последствия.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать несколько важных выводов.

Хотя концепция синдрома самозванца появилась в конце 1970-х гг., значительное внимание данная проблема стала привлекать к себе лишь начиная с 2000-х гг. В настоящее время наблюдается выраженная тенденция изучения этого вопроса.

Синдром самозванца не ограничивается определенными слоями общества, скорее проявляется в различных группах, особенно среди людей, достигших определенного уровня успеха или в академических кругах [19]. Такая распространенность подчеркивает значимость синдрома как насущной проблемы в социальном и профессиональном контексте.

Синдром самозванца тесно связан с различными негативными чертами личности, индивидуальными характеристиками и эмоциональными состояниями. К ним относятся пессимистическая атрибуция, неуверенность, низкая самооценочность, чувство собственной неполноценности, низкая самооценка, чувство тревоги, самокритика и депрессивное настроение.

Среди психологических основ возникновения синдрома самозванца находятся негативные личностные черты (перфекционизм, эмоциональная нестабильность, негативная аффективность, повышенная тревожность, низкая самооценка, интроверсия и чрезмерная социальная тревожность). Как значимые отмечаются привычка к социальному сравнению и когнитивные искажения, особенно связанные с катастрофизацией.

Несмотря на множество негативных последствий, связанных с синдромом самозванца, необходимо признать, что его можно контролировать. В литературе указывается, что такие стратегии, как переосмысление негативных мыслей, участие в практиках наставничества, укрепление социальной поддержки, эффективны в борьбе с этим синдромом.

Отметим, что данное исследование является теоретическим, что выступает ограничением и определяет возможные направления дальнейших исследований, связанных с выявлением эмпирических закономерностей проявления и причин возникновения синдрома. Актуальным считается вопрос эффективности вмешательств, направленных на смягчение синдрома.

Список источников

1. Булгакова Л. И. «Синдром самозванца»: история возникновения термина, основные концепции и их трансформация [Электронный ресурс] // Психология и психотерапия семьи. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-samozvantsa-istoriya-vozniknoveniya-termi-na-osnovnye-kontseptsii-i-ih-transformatsiya> (дата обращения: 24.04.2025).

2. Туровский Н. П., Могилевская Г. И. Синдром самозванца как одна из актуальных проблем профессионального становления сотрудника ИТ-сферы // Modern Science. – 2021. – № 1-1. – С. 384–388.

3. Шевелева М. С., Золотарева А. А., Руднова Н. А. Феномен самозванца в профессиональной среде: роль мотивации и перфекционизма // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 3 (43). – С. 96–104.

4. Barari N., Singh T., Thakur N., Nayak S. Imposter syndrome: A threat to mental health // Educational Administration: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 30 (6). – P. 925–932. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5400>

5. Bensley D. A., Watkins C., Lilienfeld S. O., Masciocchi C. [и др.] Skepticism, cynicism, and cognitive style predictors of the generality of unsubstantiated belief // Applied Cognitive Psychology. – 2022. – Vol. 36 (1). – P. 83–99. <https://doi.org/10.1002/acp.3900>

6. Bravata D. M., Watts S. A., Keefer A. L., Madhusudhan D. K. [и др.] Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review // Journal of General Internal Medicine. – 2020. – Vol. 35 (4). – P. 1252–1257. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>

7. Cavenar J. O., Werman D. S. Origins of the fear of success // American Journal Psychiatry. – 1981. – Vol. 138 (1). – P. 95–98.

8. Chrousos G. P., Mentis A. A., Dardiotis E. Focusing on the Neuro-Psycho-Biological and Evolutionary Underpinnings of the Impostor Syndrome // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 1553.

9. Clance P. R., Imes S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention // Psychotherapy: Theory, Research & Practice. – 1978. – Vol. 15 (3). – P. 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>

10. Dimitrovska J. Self-esteem as a mediator between perfectionism and impostor syndrome among gifted students // International Journal of Research Studies in Education. – 2024. – Vol. 13 (13). – P. 16157–16158. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24112>

11. Feenstra S., Begeny C. T., Ryan M. K., Rink F. A. [и др.] Contextualizing the Impostor “Syndrome” // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 575024.

12. Ferrari J. R., Thompson T. Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours // Personality and Individual Differences. – 2006. – Vol. 40 (2). – P. 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.012>

13. Giel L. I. S., Noordzij G., Noordegraaf-Eelens L., Denktas S. Fear of failure: a polynomial regression analysis of the joint impact of the perceived learning environment and personal achievement goal orientation // Anxiety, Stress & Coping. – 2019. – Vol. 33 (2). – P. 123–139. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1695603>

14. Hampton B. A., Feller M. D. Impostor syndrome and medicine: Talented people believing 'I am a fraud' // Rhode Island Medical Journal. – 2019. – Vol. 102 (3). – P. 7–8.

15. Huecker M. R., Shreffler J., McKenry P. T., Davis D. Imposter Phenomenon [Электронный ресурс]. In StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2023. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK585058/> (дата обращения: 02.03.2025).
16. Hutchins H. M., Rainbolt H. What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities // Human Resource Development International. – 2017. – Vol. 20 (3). – P. 194–214. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248205>
17. Jaremka L. M., Ackerman J. M., Gawronski B., Rule N. O. [и др.] Common Academic Experiences No One Talks About: Repeated Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout // Perspectives on Psychological Science. – 2020. – Vol. 15 (3). – P. 519–543. <https://doi.org/0.1177/1745691619898848>. PMID: 32316839
18. Komariah M., Ibrahim K., Pahria T., Rahayuwati L. [и др.] Effect of mindfulness breathing meditation on depression, anxiety, and stress: A randomized controlled trial among university students // Healthcare. – 2023. – Vol. 11 (1). – P. 26. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010026>
19. Le L. Unpacking the imposter syndrome and mental health as a person of color first generation college student within institutions of higher education // McNair Research Journal SJSU. – 2019. – Vol. 15 (1). – P. 5. <https://doi.org/10.31979/mrj.2019.1505>
20. Leach P. K., Nygaard R. M., Chipman J. G., Brunsvold M. E. [и др.] Impostor phenomenon and burnout in general surgeons and general surgery residents // Journal of Surgical Education. – 2019. – Vol. 76 (1). – P. 99–106. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.025>
21. Li S., Hughes J. L., Thu S. M. The Links Between Parenting Styles and Imposter Phenomenon // Psi Chi Journal of Psychological Research. – 2014. – Vol. 19. – P. 50–57.
22. Mak K. K. L., Kleitman S., Abbott M. J. Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. – P. 671.
23. Ogunyemi D., Lee T., Ma M., Osuma A. [и др.] Improving wellness: Defeating Impostor syndrome in medical education using an interactive reflective workshop // PLOS One. – 2022. – Vol. 17 (8). – P. e0272496. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272496>
24. Slade S. J. Empathy Rounds: Residents Combating Impostor Syndrome // Journal of Graduate Medical Education. – 2020. – Vol. 12 (3). – P. 351–352. DOI: 10.4300/JGME-D-19-00832.1
25. Slank S. Rethinking the imposter phenomenon // Ethical Theory and Moral Practice. – 2019. – Vol. 22 (1). – P. 205–218. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-09984-8>
26. Snyder K. E., Bartley M. I., Fowler A. Context-dependent social comparison and imposter phenomenon: An experimental vignette approach // Gifted Child Quarterly. – 2024. – Vol. 68 (4). – P. 264–278. <https://doi.org/10.1177/00169862241265310>
27. Sukhera J., Poleksic J., Zaheer J., Pack R. Normalising disclosure or reinforcing heroism? An exploratory critical discourse analysis of mental health stigma in medical education // Medical Education. – 2022. – Vol. 56 (8). – P. 823–833.
28. Thomas M., Bigatti S. Perfectionism, impostor phenomenon, and mental health in medicine: a literature review // International Journal of Medical Education. – 2020. – Vol. 28 (11). – P. 201–213.
29. Uslu O. The Imposter Experience: Examining the Psychological Foundations and Impacts of Impostor Syndrome // Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi. – 2024. – Vol. 6 (2). – P. 148–159. <https://doi.org/10.47542/sauied.1577213>
30. Widiger T. A., Oltmanns J. R. Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications // World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA). – 2017. – Vol. 16 (2). – P. 144–145. <https://doi.org/10.1002/wps.20411>
31. Yosopov L., Saklofske D. H., Smith M. M., Flett G. L. [и др.] Failure sensitivity in perfectionism and procrastination: Fear of failure and overgeneralization of failure as

mediators of traits and cognitions // Journal of Psychoeducational Assessment. – 2024. – Vol. 42 (6). – P. 705–724. <https://doi.org/10.1177/07342829241249784>

32. Young V. The secret thoughts of successful women: And men: Why capable people suffer from impostor syndrome and how to thrive in spite of it. – Crown Currency. – 2011. – P. 304.

References

1. Bulgakova L. I. Impostor syndrome: the history of the term, basic concepts and their transformation [Electronic resource]. *Psychology and Psychotherapy of the Family*, 2018, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-samozvantsa-istoriya-vozniknoveniya-termina-osnovnye-kontseptsii-i-ih-transformatsiya> (date of access: 24.04.2025). (In Russian)

2. Turovsky N. P., Mogilevskaya G. I. Impostor syndrome as one of the pressing problems of professional development of an IT employee. *Modern Science*, 2021, no. 1 (1), pp. 384–388. (In Russian)

3. Sheveleva M. S., Zolotareva A. A., Rudnova N. A. The Phenomenon of the Imposter in the Professional Environment: The Role of Motivation and Perfectionism. *National Psychological Journal*, 2021, no. 3 (43), pp. 96–104. (In Russian)

4. Barari N., Singh T., Thakur N., Nayak S. Imposter syndrome: A threat to mental health. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2024, vol. 30 (6), pp. 925–932. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5400>

5. Bensley D. A., Watkins C., Lilienfeld S. O., Masciocchi C. [et. al] Skepticism, cynicism, and cognitive style predictors of the generality of unsubstantiated belief. *Applied Cognitive Psychology*, 2022, vol. 36 (1), pp. 83–99. <https://doi.org/10.1002/acp.3900>

6. Bravata D. M., Watts S. A., Keefer A. L., Madhusudhan D. K. [et. al] Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 2020, vol. 35 (4), pp. 1252–1257. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>

7. Cavenar J. O., Werman D. S. Origins of the fear of success. *American Journal Psychiatry*, 1981, vol. 138 (1), pp. 95–98.

8. Chrousos G. P., Mentis A. A., Dardiotis E. Focusing on the Neuro-Psycho-Biological and Evolutionary Underpinnings of the Imposter Syndrome. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, p. 1553.

9. Clance P. R., Imes S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1978, vol. 15 (3), pp. 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>

10. Dimitrovska J. Self-esteem as a mediator between perfectionism and impostor syndrome among gifted students. *International Journal of Research Studies in Education*, 2024, vol. 13 (13), pp. 16157–16158. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24112>

11. Feenstra S., Begeny C. T., Ryan M. K., Rink F. A. [et. al] Contextualizing the Impostor “Syndrome”. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, p. 575024.

12. Ferrari J. R., Thompson T. Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 2006, vol. 40 (2), pp. 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.012>

13. Giel L. I. S., Noordzij G., Noordegraaf-Eelens L., Denktas S. Fear of failure: a polynomial regression analysis of the joint impact of the perceived learning environment and personal achievement goal orientation. *Anxiety, Stress & Coping*, 2019, vol. 33 (2), pp. 123–139. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1695603>

14. Hampton B. A., Feller M. D. Impostor syndrome and medicine: Talented people believing 'I am a fraud'. *Rhode Island Medical Journal*, 2019, vol. 102 (3), pp. 7–8.

15. Huecker M. R., Shreffler J., McKeny P. T., Davis D. Imposter Phenomenon [Electronic resource]. In StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2023. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK585058/> (date of access: 02.03.2025).

16. Hutchins H. M., Rainbolt H. What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Human Resource Development International*, 2017, vol. 20 (3), pp. 194–214. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248205>
17. Jaremka L. M., Ackerman J. M., Gawronski B., Rule N. O. [et. al] Common Academic Experiences No One Talks About: Repeated Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout. *Perspectives on Psychological Science*, 2020, vol. 15 (3), pp. 519–543. <https://doi.org/10.1177/1745691619898848>. PMID: 32316839
18. Komariah M., Ibrahim K., Pahria T., Rahayuwati L. [et. al] Effect of mindfulness breathing meditation on depression, anxiety, and stress: A randomized controlled trial among university students. *Healthcare*, 2023, vol. 11 (1), p. 26. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010026>
19. Le L. Unpacking the imposter syndrome and mental health as a person of color first generation college student within institutions of higher education. *McNair Research Journal SJSU*, 2019, vol. 15 (1), p. 5. <https://doi.org/10.31979/mrj.2019.1505>
20. Leach P. K., Nygaard R. M., Chipman J. G., Brunsvold M. E. [et. al] Impostor phenomenon and burnout in general surgeons and general surgery residents. *Journal of Surgical Education*, 2019, vol. 76 (1), pp. 99–106. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.025>
21. Li S., Hughes J. L., Thu S. M. The Links Between Parenting Styles and Imposter Phenomenon. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 2014, vol. 19, pp. 50–57.
22. Mak K. K. L., Kleitman S., Abbott M. J. Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, p. 671.
23. Ogunyemi D., Lee T., Ma M., Osuma A. [et. al] Improving wellness: Defeating Impostor syndrome in medical education using an interactive reflective workshop. *PLOS One*, 2022, vol. 17 (8), p. e0272496. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272496>
24. Slade S. J. Empathy Rounds: Residents Combating Impostor Syndrome. *Journal of Graduate Medical Education*, 2020, vol. 12 (3), pp. 351–352. doi:10.4300/JGME-D-19-00832.1
25. Slank S. Rethinking the imposter phenomenon. *Ethical Theory and Moral Practice*, 2019, vol. 22 (1), pp. 205–218. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-09984-8>
26. Snyder K. E., Bartley M. I., Fowler A. Context-dependent social comparison and imposter phenomenon: An experimental vignette approach. *Gifted Child Quarterly*, 2024, vol. 68 (4), pp. 264–278. <https://doi.org/10.1177/00169862241265310>
27. Sukhera J., Poleksic J., Zaheer J., Pack R. Normalising disclosure or reinforcing heroism? An exploratory critical discourse analysis of mental health stigma in medical education. *Medical Education*, 2022, vol. 56 (8), pp. 823–833.
28. Thomas M., Bigatti S. Perfectionism, impostor phenomenon, and mental health in medicine: a literature review. *International Journal of Medical Education*, 2020, vol. 28 (11), pp. 201–213.
29. Uslu O. The Imposter Experience: Examining the Psychological Foundations and Impacts of Impostor Syndrome. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 2024, vol. 6 (2), pp. 148–159. <https://doi.org/10.47542/sauied.1577213>
30. Widiger T. A., Oltmanns J. R. Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 2017, vol. 16 (2), pp. 144–145. <https://doi.org/10.1002/wps.20411>
31. Yosopov L., Saklofske D. H., Smith M. M., Flett G. L. [et. al] Failure sensitivity in perfectionism and procrastination: Fear of failure and overgeneralization of failure as mediators of traits and cognitions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2024, vol. 42 (6), pp. 705–724. <https://doi.org/10.1177/07342829241249784>

32. Young V. The secret thoughts of successful women: And men: Why capable people suffer from impostor syndrome and how to thrive in spite of it. Crown Currency, 2011, p. 304.

Информация об авторе

О. О. Андронникова – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии и психологии личности, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Information about the author

O. O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology, Associate Professor of the Departments of General Psychology and Personality Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.01.2025; одобрена после рецензирования 27.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 31.01.2025; approved after reviewing 27.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.



Научная статья

УДК 159.9.015.7

Методика «Картина мира» – инструмент изучения мировоззрения личности

Олег Иванович Мотков¹

¹*Институт психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия*

Аннотация. В статье описывается методика изучения картины мира (КМ) человека. Она определяется как целостное мировоззрение личности, состоящее из трех главных компонентов: представления себя и отношения к себе (образ «Я»), представления ближнего и дальнего социума и отношения к нему (образ социума), представления и отношения к природе (образ природы). Такая структура КМ базируется на подходе к пониманию личности В. Н. Мясищева, в котором личность представлена как система отношений человека к себе, к людям и к окружающему миру в целом. В нашем случае все три компонента мировоззрения личности теоретически одинаково значимы. Было бы неверно особо подчеркивать значимость отношений к людям. Методика направлена на измерение уровня *позитивности* этих представлений и отношений, а также позитивности КМ в целом. В нашей психологии до сих пор нет методики, позволяющей изучать целостную КМ и ее главные компоненты.

В тексте статьи представлены инструкция, пункты методики, ключ, процедура обработки ответов, данные изученных групп и нормативные данные – по общей группе 540 человек, отдельно по группам мужчин и женщин, для молодого и среднего возраста. Также приведена таблица с примерными *уровнями* выраженности показателей позитивности отдельных компонентов КМ и КМ в целом. Описана процедура определения надежности и конструктивной валидности методики, подтверждающие ее состоятельность. Далее обсуждаются результаты исследования связи КМ с различными особенностями личности: с жизненной удовлетворенностью, самооценкой гармоничности, психологическим благополучием, с выраженностью внутренних и внешних ценностей, качеством жизни, с образом тела и др. Выявленные связи позволили выдвинуть предположение о том, что существует общий сверхобобщенный мегафактор, определяющий сходную тенденцию в оценках респондентов по параметрам всех методик. Ему можно дать следующее название – позитивная самоорганизация личности. Это теоретическая гипотеза, которая может объяснить сходство в оценках испытуемыми своих личностных проявлений в разных по направленности тестах. Методику КМ рекомендуется применять, начиная с 12 лет.

Ключевые слова: картина мира; мировоззрение; надежность и валидность методики; нормативные данные.

Для цитирования: Мотков О. И. Методика «Картина мира» – инструмент изучения мировоззрения личности // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 19–31.

Original article

The “Picture of the world” method is a tool for studying a personality's worldview

Oleg I. Motkov¹

¹*Institute of Psychology named after L. S. Vygotzky, Russian State University
for the Humanities, Moscow, Russia*

Abstract. The article describes the method of studying the Picture of the world PW of the human. PW is defined as an integral worldview of a person, consisting of three main components: self-image and self-attitude (self-image), representations of near and far society and attitudes to it (image of society), representations and attitudes to nature (image of nature). This structure of PW is based on V. N. Myasishchev's approach to personality, in which personality is represented as a system of human relations to oneself, to people and to the world as a whole. In our case, all three components of a person's worldview are theoretically equally significant. It would be wrong to emphasize the importance of relationships with people. The Technique is aimed at measuring the level of positivity of these representations and attitudes, as well as the positivity of KM in general. There is still no method in our psychology that allows us to study the holistic PW and its main components. The text of the article contains instructions, points of technique, a key, a response processing procedure, data from the studied groups and normative data – for a total group of 540 people, separately for groups of men and women, for young and middle ages, and a table with approximate levels of severity of indicators of positivity of individual components of PW and PW as a whole. The results of studying the reliability and constructive validity of the method, confirming its reliability and effectiveness, are described. Next, the results of studying the relationship of PW with various personality traits are further discussed: with life satisfaction, self-assessment of personality harmony, psychological well-being, with the expression of internal and external values, quality of life, body image, etc. These correlations suggest that there is a common over-enriched megafactor that determines a similar trend in respondents' ratings of the parameters of all these tests. It can be defined as positive self-organization of a personality. This is a theoretical hypothesis that can explain the similarity in the subjects' assessments of their personal manifestations in different tests. It is recommended to use the PW technique starting from the age of 12.

Keywords: picture of the world; worldview; reliability and validity of method; normative data.

For citation: Motkov O. I. The “Picture of the world” method is a tool for studying a personality's worldview. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 19–31. (In Russ.)

Введение. Картина мира (КМ) – это обобщенные ценностные представления личности о себе, социальном окружении, природе. Это значимые отношения человека к основным сферам его жизни, составляющие его мировоззрение. Важно, что КМ универсальна, целостна, охватывает три главные области отношений личности. Она, как и вся наша личность, не сводится к только социальным отношениям, как это часто преподносилось в советской психологии, а органично включает в себя эмоционально-ценностное отношение к себе и природе.

С. Д. Дерябо в работе об экологической психологии дал короткое определение «образа мира», понятия, синонимичного термину «картина мира»: «Образ

мира (картина мира, модель универсума) – это многомерное психологическое образование, репрезентирующее субъекту окружающий мир и его самого» [6, с. 65]. У Г. фон Вригга «образ мира» – это «представление об окружающей действительности», которое в раннем детстве расщепляется на «образ Я» и образ внешней среды [4, с. 395].

Близкий нашему подход к структуре основных отношений личности мы находим у В. Н. Мясищева, который писал, что при определении направленности и доминирующего отношения «надо учесть: а) отношение человека к людям, б) отношение его к себе, в) отношение к предметам внешнего мира» [13, с. 36]. Он так определил *отношение личности*: «Психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» [14, с. 164].

В контексте данного вопроса интересно, что еще 2500 лет назад даосы в Древнем Китае обращали особое внимание на *отношение человека к природе* и ко всепоглощающей и всепроникающей первосущности Дао [8]. Понимание важности развития у детей и взрослых «экологического сознания», уважительного, эстетического и бережного отношения к природе мы находим в исследованиях С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина и др. [6; 21; 23].

Наш организм и наше внутреннее «Я» являются частью целого мира. Поэтому мировоззрение как обобщенное целостное и ценностное представление личности обо всем мире должно включать обобщенный образ себя и ценностное отношение к себе. В Большом психологическом словаре *мировоззрение* определяется как «комплекс обобщенных представлений... личности об окружающем мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к... действительности и к себе. Мировоззрение не транслируется и не усваивается в готовом виде, но формируется личностью с помощью своего теоретического мышления и рефлексии» [2].

С. Р. Пантилеев выделяет крайне важное с точки зрения операционализации и изучения КМ свойство *самоотношения* – «степень положительности отношения индивида к собственному представлению о себе; ...это обобщенное самоотношение каким-то образом интегрируется из частных самооценок» [16, с. 219; 17]. Безусловно, это свойство позитивности можно отнести ко всем трем главным видам отношений, составляющих КМ. Оно выражает субъективное, оценочное и ценностное отношение человека к себе, людям и природе.

КМ развивается в онтогенезе и может иметь несколько этапов развития. Некоторые элементы картины мира прописаны в генотипе, мы с ними уже рождаемся. На их консолидирующей, стержневой основе как на каркасе образуются дополнительные, более частные ценностные представления-ориентиры. Так, В. И. Гарбузов считал, что «гармоничное формирование мировоззрения (ОИМ – человека) в соответствии с основным в его натуре – *инстинктивными ...установками, архетипическими установками, фиксированными установками его характера*. Итак, мировоззрение природно – генетически, программируется инстинктами» [5, с. 359].

А. Маслоу четко определил причину появления у человека ценностей: «...Свойства конституции индивида определяют его выборы, что касается отношения к самому себе, к цивилизации, к миру, то есть создают ценности» [9, с. 189]. Под свойствами конституции здесь понимаются определяемые наследственностью характеристики психики и всего организма.

Можно согласиться с мнением известного философа, антрополога М. Шелера о важности самостоятельного разумного развития мировоззрения человека: «Большинство людей получают *мировоззрение* из религиозной или иной традиции, которую они впитывают с молоком матери. Но тот, кто стремится к философски обоснованному мировоззрению, должен отважиться на то, чтобы *опираться на собственный разум*. Он должен в порядке эксперимента подвергнуть сомнению все известные мнения, и он не имеет права признавать ничего, что лично ему не представляется очевидным и обоснованным» [20, с. 3]. Такого же взгляда придерживался и академик В. М. Бехтерев.

Известный биолог К. Х. Уоддингтон отмечал, что «каждый данный вид создает такую *картину внешнего мира*, которая помогает этому виду использовать его для своих практических целей – для того, чтобы выжить и оставить потомство» [19, с. 34].

В современном мире все же становятся наиболее актуальными *нравственные общечеловеческие ценности*, направленные на сохранение всего живого на планете Земля, а не только своей семьи, страны и своего народа. Эти ценности прописаны в буддизме и христианстве: не убий, не укради, не лги, не делай себе идола. Именно на их развитие, на наш взгляд, и должны быть направлены воспитательные усилия родителей и педагогов.

Конечно, в определенной мере создание КМ обусловлено и влиянием внешней среды, а также собственной активностью личности. Ее развитие всегда детерминруется *тремя главными факторами* развития любой живой системы: генами, средой и собственной самоорганизующейся активностью.

В настоящее время в отечественной психологии нет методики, позволяющей изучать и измерять *степень позитивности целостной КМ* и ее главных обобщенных составляющих. Именно это определяет *актуальность* создания подобного инструмента. Хотя известны методические разработки тестов для изучения отношения к себе, либо отношения к природе [6; 16; 21], но методики, охватывающей изучение позитивности всех главных компонентов КМ и КМ в целом, в нашей психологии нет.

Результаты исследования и их обсуждение. Методика «Картина мира» направлена на изучение отношений человека к себе, социальному окружению и к природе. Составными частями общей картины мира (КМ) являются следующие личностные характеристики: значимый образ «Я» (ценностное отношение к себе), значимый образ социума (ценностное отношение к ближнему и дальнему социуму) и значимый образ природы (ценностное отношение к природе). Вместе они образуют скорее интуитивное, часто слабо осознанное мировоззрение субъекта – совокупность ценностных представлений о себе и мире, ценностных отношений к ним. Таким образом, КМ рассматривается как совокупность отношений личности, отношений нашего сверхобобщенного «Я» к трем категориям действительности: Я-Я – Я-социум – Я-природа. Эти отношения составляют важную часть нашего «содержательного Я», нашей Я-концепции.

КМ выполняет функцию более-менее устойчивого внутреннего личностного средства для организации нашим оперативным «чистым» Я более оптимального поведения по осуществлению актуальных потребностей. Если личность в процессе использования КМ не справляется со своей главной задачей достаточного удовлетворения актуальных потребностей, построения «хорошей жизни» индивидуума, то ей приходится совершать переоценку старых ценностей, искать новые значимые ориентиры в самой себе и в окружающем мире, создавать новые ценностные пред-

ставления, помогающие строить лучшую жизнь. В соответствии с этим КМ – это не жесткая, постоянная система представлений и отношений, а динамический, иногда непродуманный, набор отношений личности, изменяющийся в разные периоды жизни.

Опросник состоит из 3 серий утверждений, по 8 утверждений в каждой серии (бланк методики см. в конце описания). Испытуемый оценивает утверждения по 5-балльной шкале: 1 – совсем неверно, 2 – неверно, 3 – скорее верно, 4 – верно, 5 – совершенно верно.

В каждой серии утверждения подобраны по определенному компоненту КМ человека: 1 серия – позитивность отношения к образу «Я», 2 серия – позитивность отношения к образу социума, 3 серия – позитивность отношения к образу природы.

Образ «Я» включает ценностные представления о себе, своем характере, внешнем виде, стремлениях, собственных достижениях, возможностях, т. е. ценностное отношение человека к себе (+оЯ).

Образ социума – это значимые представления личности об окружающих людях, близких и дальних, пристрастное отношение к ним и оценка отношения окружающих к себе, а также удовлетворенность или неудовлетворенность в общении с родственниками, друзьями, коллегами, более широким социальным окружением (+ос).

Образ природы составляют ценностные представления индивидуума о живой и неживой природе, его ценностное отношение к природной среде, к ее видам и свойствам, стремление беречь ее (+оп).

Методику рекомендуется применять, начиная с 12 лет.

Обработка данных:

1. Сначала ответы по некоторым утверждениям переводятся по обратной шкале: 5 → 1; 4 → 2; 3 → 3; 2 → 4; 1 → 5.

Для 1-й серии – это **2 и 5** утверждения.

Для 2-й серии – это **4 и 5** утверждения.

Для 3-й серии – это **3, 4 и 8** утверждения.

Например, если ответ по какому-либо из этих номеров равен 4, то этот балл переводится по обратной шкале в 2 и учитывается в дальнейшем как ответ 2.

2. Затем определяем *степень позитивности* каждого из компонентов общей картины мира: позитивность образа «Я» (+оЯ), позитивность образа социума (+ос) и позитивность образа природы (+оп).

Подсчитываем после перевода баллов по обратной шкале отдельно по каждой из 3 серий *среднее арифметическое* ответов респондента (сумма баллов по пунктам серии делится на 8). В средних при делении сохраняем два знака после запятой:

+оЯ = (сумма баллов по серии 1): 8;

+ос = (сумма баллов по серии 2): 8;

+оп = (сумма баллов по серии 3): 8.

3. Далее определяем *позитивность картины мира респондента* (или группы) в целом – индекс картины мира (+КМ). Для этого суммируем средние числа по трем сериям, сумму делим на 3: +КМ = (+оЯ + +ос + +оп): 3.

Пилотажное исследование с помощью методики было проведено студенткой РГГУ М. М. Манухиной на выборке, которую составили 30 старшеклассников школы с углубленным изучением корейского языка (г. Москва). В таблице 1 представлены данные всех изученных групп и нормативные показатели.

Таблица 1

**Средние данные групп по показателям методики «Картина мира»
(нормативные данные)**

Группа/ Показатель	+Образ Я	+Образ социума	+Образ природы	+КМ – общий показатель	Возраст. Примечания
1	2	3	4	5	6
Старшеклассники, 30 ч. 11 кл. Корейский язык. Стандартное отклонение	4,08 0,41	4,02 0,55	3,93 0,39	4,01 0,35	17 лет <i>М. М. Манухина</i> (Курсовая работа)
Студенты и старше- классники, 20 ч.	3,71	4,11	3,90	3,90	А. С. Жменина 14–24 лет
Молодые специалисты банка, 20 ч.	3,68	3,70	3,83	3,74	25–30 лет
Зрелые, Институт стекла, 20 ч.	3,59	3,61	3,61	3,61	32–75 лет
Мужчины (М), 27 ч.	3,67	3,81	3,77	3,75	М 27 ч.
Женщины (Ж) 33 ч.	3,67	3,81	3,80	3,76	Ж 33 ч.
Все – 60 ч.	3,67	3,81	3,79	3,76	14–75 лет
Студенты, 60 ч. Россия, 30 ч. Германия, 30 ч. <i>Н. Максимкина-Дон- ская, 2018</i>	3,02 3,13 2,91	3,18 2,99 3,37	2,86 2,99 2,73	3,01 3,02 3,00	20–21 лет ИГЛ-3+Л. уст-ки +КМ + Шварц Диплом
Мол. + Ср. в-т 74 ч. Молодые 19 ч. Сред. в-т 55 ч. Ж 52 ч. М 22 ч. <i>А. В. Зарькова, 2023</i>	3,81 3,84 3,80 3,75 3,98 диплом	3,82 3,82 3,82 3,78 3,92 Москва + МО +	4,06 3,89 4,12 4,14 3,88 + др. города	3,90 3,85 3,91 3,92 3,89	18–50 лет 18–30 лет 31–50 лет. КМ + ШПБ + ИЖУ + СГЛ
Твор. + Нетвор. 85 ч. Творческие 42 ч. Нетворческие 43 ч. Ж 70 ч. М 15 ч. <i>Ю. А. Панкратова, 2020</i>	3,21 3,16 3,25 3,22 3,20	3,48 3,43 3,54 3,50 3,48 диплом	3,08 3,12 3,03 3,09 3,08 Выс. + неп. выс.	3,26 3,24 3,27 3,27 3,26 COVID-19	20–40 лет ИГЛ-3 + КМ+ ММТ- 32 + Личн. установки
Спортсмены 89 ч. Ж 49 ч. М 40 ч. <i>Д. Филинова, 2024</i>	4,05 4,00 4,10 диплом	3,98 3,98 3,97	3,95 3,93 3,97	3,98 3,95 4,01	16–33 лет Ср. 20 лет КМ+СГЛ+ШПБ+ Образ собс. тела
Студенты 40 ч. Ж 20 ч. М 20 ч. <i>А. М. Ломака, 2007</i>	3,80 3,73 3,86 Москва	3,81 3,78 3,84	3,81 3,70 3,92	3,81 3,74 3,87	17–23 лет Курсовая работа КМ + Цен. ор-ции
Мол. + Ср. в-т 50 ч. Молодые 25 ч. Сред. в-ст 25 ч. Ж 24 ч. М 26 ч.	3,51 3,46 3,55 3,53 3,46	3,68 3,67 3,68 3,71 3,67	3,75 3,73 3,78 3,76 3,74	3,64 3,62 3,67 3,67 3,62	18–65 лет 18–30 лет 31–65 лет

1	2	3	4	5	6
А. В. Гнесина, 2023	Санкт-Петербург				
ОВЗ + Норма 52 ч.	3,76	3,71	3,88	3,75	19–35 лет
ОВЗ-ДЦП 25 ч.	3,74	3,83	3,83	3,74	Инвалиды ДЦП
Норма 27 ч.	3,79	3,59	3,92	3,76	Параолимп. Сб.
Ж 30 ч.	3,77	3,77	3,91	3,76	фехтование.
М 22 ч.	3,73	3,60	3,91	3,74	2018
А. Д. Рябина и др.		Москва			
Нормативные данные – Методика «Картина мира». 2006–2024 гг.					
Группа/Показатель	+Образ Я	+Образ социума	+Образ природы	+КМ – общий показатель	Число респондентов
Все 540 ч.	3,70	3,75	3,74	3,73	540
Женщины 278 ч.	3,63	3,74	3,71	3,69	278
Мужчины 172 ч.	3,77	3,79	3,80	3,78	172
Молодые 303 ч. 14–30 лет	3,71	3,76	3,68	3,71	303
Сред. воз-т 100 ч. 31–75 лет	3,70	3,74	3,93	3,79	100
SD	0,6	0,5	0,6	0,6	–

На основе представленных данных были выделены уровни позитивности компонентов КМ, указанные в таблице 2.

Таблица 2

Уровни позитивности (+) компонентов картины мира и КМ в целом

Уровень	+Образ Я	+Образ социума	+Образ природы	+Картина мира
Высокий	4,31 : 4,80	4,21 : 4,80	4,31 : 4,80	4,31 : 4,80
Средний	3,10 : 4,30	3,20 : 4,20	3,10 : 4,30	3,10 : 4,30
Низкий	1,00 : 3,09	1,00 : 3,19	1,00 : 3,09	1,00 : 3,09
Псевдовысокий	4,81 : 5,00	4,81 : 5,00	4,81 : 5,00	4,81 : 5,00

Примечание: псевдовысокий уровень +образ Я может указывать на завышенную самооценку респондента.

Надежность и валидность методики «Картина мира». В нескольких исследованиях были получены данные о *внутренней согласованности* шкал методики с общим показателем «позитивность картины мира» (+КМ). В дипломе А. В. Зарьковой представлены следующие прямые тесные корреляции (r_s -Спирмен, $N = 74$): +КМ и +образ Я = 0,784; +КМ и +образ социума = 0,777; +КМ и +образ природы = 0,400. Все коэффициенты на высоком уровне значимости $p = 0,000$ [7].

По данным исследования личности 40 студентов (г. Москва), проведенном А. М. Ломака, были получены сходные связи: +КМ и +образ Я = 0,731; +КМ и +образ социума = 0,723; +КМ и +образ природы = 0,805. Все значения на очень высоком уровне значимости $p = 0,000$.

В исследовании личности 30 старшеклассников корейской школы (г. Москва), проведенном М. М. Манухиной, также обнаружены тесные прямые связи +КМ с частными шкалами методики: +КМ и +образ Я = 0,650; +КМ и +образ социума = 0,880; +КМ и +образ природы = 0,790.

В работе Н. А. Максимкиной-Донской, изучавшей сравнительные особенности личности студентов России и Германии, получены аналогичные значимые прямые связи +КМ с частными показателями методики: все связи на очень высоком уровне значимости $p = 0,0000$.

Эти результаты говорят о высокой внутренней согласованности частных показателей с общим индексом +КМ методики «Картина мира». Они подтверждают высокую надежность теста по его внутренней согласованности.

Конструктивная валидность методики определялась по связям ее общего показателя +КМ с близкими по теоретическому содержанию переменными личности.

В исследовании Ю. А. Панкратовой, проведенном на 85 испытуемых, профессионально занимающихся ($N = 42$) и не занимающихся ($N = 43$) искусством в возрасте 20–40 лет, с высшим и неполным высшим образованием, в период пандемии COVID-19, была обнаружена очень тесная положительная корреляция между данными всей группы по +КМ и интегральной гармоничностью ИГЛ (методика ИГЛ-3, О. И. Мотков): $r = 0,923$ при $p = 0,0000$ [12]. Чем выше оценивалась гармоничность личности, тем выше была и позитивность картины мира.

Также были обнаружены значимые корреляции +КМ с показателями значимости и реализации дефицитарных Д- и бытийных Б-потребностей (тест ММТ-32 Д. В. Каширский, О. И. Мотков): +КМ и знач. Д-потр. = 0,286, $p = 0,01$; +КМ и знач. Б-потр. = 0,368, $p = 0,0007$; +КМ и реал. Д-потр. = 0,345, $p = 0,005$; +КМ и реал. Б-потр. = 0,621, $p = 0,000$. Чем выше позитивность КМ, тем выше показатели значимости и реализации Д- и Б-потребностей, однако корреляции +КМ с переменными Б-потребностей существенно выше. Позитивность картины мира в большей мере связана с духовными Б-потребностями поиска истины, переживанием красоты и с нравственным, уважительным отношением ко всему живому, а также с потребностью в саморазвитии и самоактуализации.

Похожий вывод сделан в исследовании А. М. Ломаки, проведенном на 40 испытуемых – студентах (г. Москва). +КМ здесь положительно коррелирует со значимостью и реализацией внутренних ценностных ориентаций, соответственно $p = 0,04$ и $p = 0,01$. Использовалась методика «Ценностные ориентации» О. И. Моткова. Чем выше позитивность КМ, тем выше и оценка своих внутренних ценностей (саморазвитие, творчество, уважение к людям, теплые отношения, любовь к природе). Интересно, что не обнаружены значимые связи +КМ с внешними ценностными ориентациями (высокий социальный статус, внешность, роскошная жизнь, популярность, материальное благополучие).

В работе А. В. Зарьковой были изучены особенности личности 74 респондентов молодого и среднего возраста, женского и мужского пола (в г. Москве и др. больших городах России) [7]. Полученные результаты показали, что +КМ положительно связана с показателем *психологического благополучия* ($r = 0,656$ при $p = 0,000$); *индексом жизненной удовлетворенности ИЖУ* ($r = 0,518$ при $p = 0,000$); *самооценкой гармоничности личности СГЛ* ($r = 0,645$ при $p = 0,000$) [15; 22]. Чем выше респонденты оценивают свое психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и гармоничность личности, тем выше и их оценка позитивности своей картины

мира. Можно заключить, что все эти показатели взаимосвязаны и, возможно, составляют один мегафактор.

Позитивная самоорганизация личности. +КМ является одной из важных сторон этого сверхобобщенного фактора личности.

А. Д. Рябинина исследовала особенности личности людей группы *нормы* ($N = 27$) и группы *инвалидов* с ОВЗ-ДЦП ($N = 25$) (фехтовальщики параолимпийской сборной РФ) в возрасте 19–35 лет. У инвалидов достоверно выше выражена позитивность образа социума (при $p = 0,02$). Вероятно, это объясняется тем, что они больше зависят от поддержки и помощи со стороны окружающих, чем респонденты группы условной нормы. +КМ всех респондентов ($N = 52$) положительно связана с ИГЛ (тест ИГЛ-3, $p = 0,01$), особенно с *эстетическими ценностями* ($p = 0,005$) [12]. Интересно, что +КМ прямо коррелирует с *религиозностью* ($p = 0,025$) и обратно – с переменной *социализм* ($p = 0,01$) теста «Социально-политические позиции» Г. Айзенка. Видимо, в картине мира данной группы важное позитивное место занимают божественные или общие космические силы, они больше полагаются на них.

В работе Д. Филиновой (2024 г.) показано, что в группе 89 профессиональных спортсменов обоего пола 16–33 лет +КМ обратно связана с *неудовлетворенностью образом своего тела* $p = 0,045$. Чем больше спортсмены недовольны своим телом (вес, гибкость и т. п.), тем ниже позитивность их картины мира. Использовался тест «Отношение к собственному телу» (ОСТ) О. А. Скугаревского и др. Особенно эта закономерность выражена у лыжников и легкоатлетов ($p = 0,002$). Отношение к своему телу, таким образом, играет существенную роль в определении не только позитивности образа «Я», но и позитивности картины мира индивидуума в целом.

Р. В. Голованов изучал +КМ у 60 взрослых людей с разной степенью удовлетворенности жизнью. Показатель +КМ положительно связан с индексом удовлетворенности жизнью (ИЖУ) теста Б. Неугартена в адаптации Н. В. Паниной ($p = 0,000$) [15], а также тесно коррелирует с показателем качества жизни индексом КЖ теста «Индекс качества жизни» (тест ИКЖ-36) Р. С. Элиота в адаптации Н. Е. Водопьяновой ($p = 0,000$). Чем выше удовлетворенность жизнью и оценка качества жизни, тем выше и позитивность картины мира взрослых респондентов [3].

В большинстве проведенных исследований нет достоверных различий между мужской и женской группами, молодыми людьми и лицами среднего возраста по показателям методики «Картина мира». Структура картины мира примерно одинакова у людей разного пола и возраста. Однако по полученным нами данным у *женщин* на первом месте по позитивности – образ социума, у *мужчин* – образ природы (см. табл. 1, нормативные данные). У *молодых* преобладает образ социума, у людей *среднего возраста* – образ природы (табл. 1, нормативные данные).

Выводы. Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что методика «Картина мира» направлена на измерение уровня позитивности основных компонентов мировоззрения личности, а также позитивности картины мира в целом. Ответы на пункты теста метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами оценки компонентов мировоззрения личности. Методика характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также достаточной надежностью и валидностью. Теоретико-эмпирические данные, полученные в ходе данной работы, согласуются с выводами других исследований о психометрических свойствах методики, что подчеркивает состоятельность теста.

Бланк методики «Картина мира»

Инструкция: Вам предлагаются три серии утверждений. Оцените, пожалуйста, каждое из утверждений по 5-балльной шкале, ставя галочку в соответствующей Вашему выбранному ответу колонке:

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее верно; 4 – верно; 5 – абсолютно верно.

	Утверждение	1	2	3	4	5
№	Серия 1					
1	Мне нравится то, как я выгляжу					
2	Я хотел (а) бы что-нибудь в себе изменить					
3	Я высоко ценю то, чего я достиг (ла)					
4	У меня есть, к чему стремиться					
5	Я ощущаю беспомощность и отсутствие целей в жизни					
6	Я высоко оцениваю себя и свои возможности					
7	Я знаю, чего хочу добиться. Я уже сделал (а) выбор своего жизненного пути					
8	Я люблю свою жизнь					
	Серия 2					
1	Я полностью удовлетворен (а) своими отношениями с родственниками					
2	У меня крепкая семья					
3	У меня хорошие друзья					
4	У меня есть знакомые, но нет настоящих друзей					
5	Меня не устраивает мое окружение					
6	Я думаю, что люди ко мне очень хорошо относятся					
7	Я легко и с удовольствием завожу дружеские отношения с людьми противоположного пола					
8	Мне важно, что обо мне подумают окружающие					
	Серия 3					
1	Я люблю природу					
2	Меня беспокоит истребление редких видов животных и растений					
3	Меня не интересуют проблемы сохранения природы					
4	Поддерживаю браконьеров в их стремлении к истреблению фауны					
5	При возможности, я участвую в программах по защите окружающей среды					
6	Я стараюсь больше времени проводить на свежем воздухе					
7	У меня дома есть домашнее животное, либо я очень хотел(а) бы его завести					
8	Мне совершенно не интересна идея прогулок по лесу, выезда на природу или путешествий в дикой природе					

Список источников

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Евроник, 2006. – 672 с.

3. *Водопьянова Н. Е.* Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни (адаптация теста Р. С. Элиота). – СПб., 2005.
4. *Врихт М. Л.* Образ «Я» как подструктура личности // Психология самосознания / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 395–397.
5. *Гарбузов В. И.* Инстинкты и судьба человека. – М.: АСТ; СПб.: Астрель-СПб, 2006. – 477 с.
6. *Дерябо С. Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: МПСИ, 1999. – 310 с.
7. *Зарькова А. В.* Взаимосвязь картины мира и психологического благополучия личности у людей молодого и среднего возраста. – М.: ИП РГГУ, 2023.
8. *Лао-цзы.* Книга пути и благодати / пер. И. С. Лисевича. – М.: АиФ Принт, 2004. – 316 с.
9. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. – 304 с.
10. *Мотков О. И.* Проблемы порождения, полноты и адекватности самоопределения личности [Электронный ресурс]. – URL: <http://hpsy.ru/public/x7559.htm> (дата обращения: 02.03.2025).
11. *Мотков О. И.* Развитие картины мира ребенка // Метод Л. С. Выготского в современных социальных практиках: материалы XIX Международных чтений памяти Л. С. Выготского (г. Москва, 13–17 ноября 2018) / под ред. Г. Г. Кравцова: в 2 ч. – М.: Левь, 2018. – Ч. 1. – С. 117–124.
12. *Мотков О. И.* Исследование гармоничности личности. – М.: Русайнс, 2020. – 168 с.
13. *Мясищев В. Н.* Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности: тексты / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. – М.: Московский государственный университет, 1982. – С. 35–38.
14. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 426 с.
15. *Панина Н. В.* Индекс жизненной удовлетворенности // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / сост., ред. А. А. Кроник. – М.: Прогресс-Культура, 1993. – С. 107–114.
16. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение // Психология самосознания / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 208–242.
17. Психология самосознания / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.
18. *Тупик Н. В.* Модель мира индивидуума. – СПб.: Любавич, 2010. – 164 с.
19. *Уоддингтон К. Х.* Основные биологические концепции // На пути к теоретической биологии. Т. 1. Прологомены. – М.: Мир, 1970. – С. 11–3828.
20. *Шелер М.* Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
21. *Ясвин В. А.* Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
22. *Ryff C. D., Keyes C. L. M.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 69 (4). – P. 719–727.
23. *Yasvin V.* The fundamentals of ecological psychopedagogics for pre-school pupils // A teacher at a pre-school. What does it mean? Daugavpils, 1995.

References

1. Burns R. Development of self-concept and education. Moscow: Progress, 1986, 420 p. (In Russian)
2. Big psychological dictionary. Ed. by B. G. Mescheryakov, V. P. Zinchenko. 3rd ed., suppl. and revis. Saint Petersburg: Prime-Euroznak, 2006, 672 p. (In Russian)
3. Vodopyanova N. E. Assessment of the level of satisfaction with the quality of life (adaptation of R. S. Eliot's test). Saint Petersburg, 2005. (In Russian)

4. Vrikht M. L. Image "I" as a substructure of personality. Psychology of self-consciousness. Ed.-comp. D. Ya. Raigorodsky. Samara: Bakhrah-M, 2000, pp. 395–397. (In Russian)
5. Garbuzov V. I. Instincts and the fate of man. Moscow: AST; Saint Petersburg: Astrel-SpB, 2006, 477 p. (In Russian)
6. Deryabo S. D. Ecological psychology: diagnostics of ecological consciousness. Moscow: MPSI, 1999, 310 p. (In Russian)
7. Zarkova A. V. Interrelation of the picture of the world and psychological well-being of personality in people of young and middle age. Moscow: IP RGGU, 2023. (In Russian)
8. Lao-tzu The Book of the Way and Grace. Transl. I. S. Lisevich. Moscow: AiF Print, 2004, 316 p. (In Russian)
9. Maslow A. Psychology of Being. Moscow: Refl-book; Wackler, 1997, 304 p. (In Russian)
10. Motkov O. I. Problems of generation, completeness and adequacy of personality self-determination [Electronic resource]. URL: <http://hpsy.ru/public/x7559.htm> (date of access: 02.03.2025). (In Russian)
11. Motkov O. I. Development of the Child's World Picture. Method L. C. Vygotsky's method in modern social practices: proceedings of the XIX international readings in memory of L. S. Vygotsky (Moscow, November 13–17, 2018). Ed. by G. G. Kravtsov: in 2 parts. Moscow: Lev, 2018, part 1, pp. 117–124. (In Russian)
12. Motkov O. I. The study of the harmoniousness of personality. Moscow: Rusains, 2020, 168 p. (In Russian)
13. Myasishchev V. N. The structure of personality and the attitude of a person to reality. Psychology of personality: texts. Ed. by Yu. B. Hippenreiter, A. A. Puzyrei. Moscow: Moscow State University, 1982, pp. 35–38 (In Russian)
14. Myasishchev V. N. Personality and neuroses. Leningrad: Leningrad University Publishing House, 1960, 426 p. (In Russian)
15. Panina N. V. Life satisfaction index. LifeLine and other new methods of life path psychology. Comp., ed. by A. A. Kronik. Moscow: Progress-Kultura, 1993, pp. 107–114. (In Russian)
16. Pantileev S. R. Self-relationship. Psychology of self-consciousness. Ed.-comp. D. Ya. Raigorodsky. Samara: Bahrakh-M, 2000, pp. 208–242. (In Russian)
17. Psychology of self-consciousness. Ed.-comp. D. Ya. Raigorodsky. Samara: Bahrakh-M, 2000, 672 p. (In Russian)
18. Tupik N. V. Model of the world of an individual. Saint Petersburg: Lubavich, 2010, 164 p. (In Russian)
19. Waddington K. Kh. Basic biological concepts. On the way to theoretical biology. Vol. 1. Prolegomena. Moscow: Mir, 1970, pp. 11–3828. (In Russian)
20. Scheler M. Selected works. Moscow: Gnosis, 1994, 490 p. (In Russian)
21. Yasvin V. A. Psychology of Attitude to Nature. Moscow: Smysl, 2000, 456 p. (In Russian)
22. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, no. 69 (4), pp. 719–727.
23. Yasvin V. The fundamentals of ecological psychopedagogics for pre-school pupils. A teacher at a pre-school. What does it mean? Daugavpils, 1995.

Информация об авторе

О. И. Мотков – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия, oleg1748@yandex.ru

Information about the author

O. I. Motkov – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, oleg1748@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2025; одобрена после рецензирования 15.03.2025; принята к публикации 12.04.2025.

The article was submitted 15.02.2025; approved after reviewing 15.03.2025; accepted for publication 12.04.2025.



Развитие человека в современном мире. 2025. № 2
Human Development in the Modern World. 2025, no. 2

Научная статья

УДК 159.9.072.432

Возрастные особенности компонентов личностной идентичности женщин в периоды взрослости

Елена Алексеевна Дорошева^{1,2}, Анна Олеговна Ефимкина³

¹*Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,
Новосибирск, Россия*

²*Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины,
Новосибирск, Россия*

³*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Изучение возрастных изменений компонентов личностной идентичности представляет собой важное направление в возрастной психологии, т. к. позволяет глубже понять процессы адаптации личности в разные периоды жизни. Результаты подобных исследований могут быть полезны для разработки психотерапевтических подходов, направленных на поддержку личностного роста и адаптации в зрелом возрасте. Целью работы является анализ изменений компонентов личностной идентичности адаптационных ресурсов женщин взрослого возраста.

Эмпирическое исследование проведено на выборке из 250 женщин в возрасте от 18 до 71 года с применением Я-структурного теста личности (ISTA) Г. Аммонна, включающего 220 утверждений, сгруппированных по 18 шкалам и 6 основным «Я-функциям». Также использовались вербальные опросники в онлайн-формате через гугл формы. Статистическая обработка данных производилась с применением корреляционного анализа Спирмена и сравнительного анализа показателей в выделенных возрастных группах с применением U-критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони.

Установлено, что с возрастом наблюдается снижение деструктивной агрессии и тревоги, дефицитарной тревоги. При проведении корреляционного анализа не выявлено линейного увеличения конструктивных компонентов Я-функций, уровень которых, по всей видимости, закладывается в достаточно раннем возрасте. За счет «сглаживания» неадаптивных составляющих личностных конструктов повышаются такие компоненты адаптационного потенциала личности, как психическая компенсация и психическая активность. Основной вклад в динамику показателей Я-функций тревоги вносит разница их значений у женщин 18–29 лет, по сравнению с женщинами 40–49 лет. Также у первой группы значимо выше дефицитарный нарциссизм. Женщины 30–39 лет имеют более низкое конструктивное внешнее отграничение Я, чем женщины 40–49 лет. Полученные результаты свидетельствуют о возрастных изменениях личностной идентичности, выражающихся в снижении деструктивных проявлений

и росте адаптивных ресурсов, что указывает на улучшение способности к психологической компенсации с возрастом.

Ключевые слова: личностная идентичность; возрастные изменения; Я-структурный тест; адаптация; психологическое здоровье; Я-функции; психология женщин.

Для цитирования: Дорошева Е. А., Ефимкина А. О. Возрастные особенности компонентов личностной идентичности женщин в периоды взрослости // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 32–45.

Original article

Age-related features of personal identity components during adulthood

Elena A. Dorosheva^{1,2}, Anna O. Efimkina³

¹*Novosibirsk National Research State University, Novosibirsk, Russia*

²*Research Institute of Neuroscience and Medicine, Novosibirsk, Russia*

³*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The study of age-related changes in the components of personal identity is an important area in developmental psychology, as it deepens our understanding of personality adaptation across the life span. The findings of such research can be useful for developing psychotherapeutic approaches aimed at supporting personal growth and adaptation in adulthood. The aim of this study is to analyze the changes in components of personal identity and adaptive resources in adult women.

The study was conducted on a sample of 250 women aged between 18 and 71 years. The research employed G. Ammon's Self-Structural Personality Test (ISTA), which includes 220 items grouped into 18 scales and 6 core "self-functions." Online verbal questionnaires were distributed via Google Forms. Statistical data were processed using Spearman's rank correlation and comparative analysis between age groups using the Mann–Whitney U-test with Bonferroni correction.

With age, a decrease was observed in destructive aggression, general anxiety, and deficient anxiety. The correlation analysis did not reveal a linear increase in constructive components of the self-functions, suggesting that their levels may be established at an earlier age. Due to the diminishing of maladaptive personality constructs, such components of adaptive potential as psychological compensation and mental activity tend to increase. The most significant differences in self-function anxiety levels were found between women aged 18–29 and those aged 40–49. The younger group also showed significantly higher levels of deficient narcissism. Women aged 30–39 demonstrated lower levels of constructive external boundary-setting than women aged 40–49. The results indicate age-related changes in personal identity, reflected in the reduction of destructive tendencies and the growth of adaptive resources, suggesting improved psychological compensation capacity with age.

Keywords: personal identity; age-related changes; Ego-Structure Test; adaptation; psychological health; ego-functions; women's psychology.

For citation: Dorosheva E. A., Efimkina A. O. Age-related features of personal identity components during adulthood. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 32–45. (In Russ.)

Введение. Проблема личностной идентичности в современной психологии занимает центральное место, т. к. она тесно связана с самовосприятием человека, его социальными и культурными ориентирами, а также с адаптационными возможностями личности. Личностная идентичность включает в себя осознание своего «Я», что выражается в стремлении к внутренней целостности и стабильности в изменяющихся условиях окружающей среды. Изучение особенностей развития компонентов идентичности в разные периоды жизни важно для понимания механизмов адаптации личности к возрастным изменениям и психологическим кризисам.

Возрастное развитие личности, согласно различным теоретическим подходам, связано с прохождением ключевых этапов и разрешением конфликтов, влияющих на психическое здоровье и социальное функционирование. Концепции периодизации, предложенные Э. Эриксоном, Ж. Пиаже и другими учеными, подчеркивают значимость каждого возрастного этапа в формировании идентичности и адаптационного потенциала. Вопрос о том, как с возрастом изменяются компоненты личностной идентичности, остается актуальным для современной психологии.

Цель данного исследования – выявить возрастные особенности компонентов личностной идентичности у женщин, используя Я-структурный тест личности (ISTA), разработанный Г. Аммоном. Особый интерес представляет связь между возрастом и изменениями в конструктивных, деструктивных и дефицитарных «Я-функциях», которые определяют адаптационные способности личности. Выдвинутая гипотеза заключается в том, что с возрастом у женщин происходит снижение деструктивных и дефицитарных компонентов идентичности, что способствует увеличению адаптационного потенциала личности.

В рамках исследования был использован корреляционный анализ и сравнение возрастных групп, что позволило более детально рассмотреть изменения, происходящие в структуре личности с течением времени. Исследование направлено на расширение представлений о возрастных изменениях в компонентах личностной идентичности, а также на уточнение роли данных изменений в процессе психологической адаптации.

Теоретическая часть. В современной психологии используются тесно связанные понятия личности, идентичности и Я-концепции. Однако, несмотря на их категориальную близость, они представляют разные аспекты самосознания. Обратимся к категориальному аппарату исследования. **Личность** понимается нами как системное качество, приобретаемое индивидом в процессе предметной деятельности и общения, характеризующее его включенность в общественные отношения. Развитие личности происходит через социально значимую деятельность и стремление стать личностью [11]. **Идентичность** рассматривается как представление о себе, связанное с осознанием своей принадлежности к определенной социальной, культурной или групповой общности. Она формируется на основе принятия общих черт, ценностей и опыта, которые объединяют людей внутри определенной общности. Идентичность фокусируется на принадлежности человека к группам и типам, разделяющим общие характеристики и ценности [5; 19]. **Я-концепция** – это представление индивида о себе, включающее Я-реальное (каким человек видит себя сейчас), Я-идеальное (каким бы хотел быть), Я-социальное (каким его видят другие) и телесное Я (как человек воспринимает свое тело и физический облик). Я-концепция формируется в результате внутренних и внешних воздействий на самосознание. Она отражает самовосприятие человека, его видение себя в разных аспектах (ре-

альном, идеальном, социальном и телесном), формирующееся под влиянием как внутренних, так и внешних факторов [5].

Итак, личность – это более общее понятие, описывающее индивида как уникальное существо. Идентичность фокусируется на его принадлежности к группе, в то время как Я-концепция отражает его представление о себе, включая взгляды на себя в настоящем, будущем в социальном контексте. Рассмотрим имеющиеся данные о развитии идентичности во взрослом периоде жизни.

Этапы развития личностной идентичности. Возрастная периодизация представляет собой деление жизни человека по определенным критериям на этапы, начиная от зачатия (или рождения) до смерти, включающие стабильные периоды и кризисы. Концепции периодизаций разнообразны и могут акцентироваться на биологических, социальных или психологических аспектах. Развитие происходит по трем осям: биологической, социальной и психологической. Периоды и кризисы не имеют четких границ и зависят от социальной ситуации и индивидуальных особенностей.

Существует ряд периодизаций развития, включая психосексуальную З. Фрейда [10; 15]; культурно-историческую Л. С. Выготского [6]; периодизацию психического развития ребенка Д. Б. Эльконина [17]; концепцию развития личности А. В. Петровского [14]; стадии развития интеллекта Ж. Пиаже [29], периодизацию морального развития Л. Колберга [25] и периодизацию психосоциального развития Э. Эриксона [19].

Остановимся на концепции Э. Эриксона, значимой в контексте данного исследования. Он выделяет 8 стадий развития человека от рождения до смерти, каждая из которых сопровождается психосоциальным конфликтом, который требуется разрешить. Опыт, накопленный на каждой стадии, влияет на адаптацию к социальному окружению и изменения личности. Установки родителей и социальная среда оказывают значительное влияние на разрешение этих конфликтов. На каждой стадии представлены два варианта развития – позитивный и негативный [19]. Так, в младенчестве (0–1 год) происходит выбор между доверием и недоверием к окружающему миру; в раннем детстве (2–3 года) между автономией, самостоятельностью и нерешительностью, стыдом; в дошкольном детстве (4–5 лет) между инициативой и чувством вины; в школьном детстве (6–11 лет) между трудолюбием или чувством неполноценности [19]. Эмпирические исследования показывают, что ранний опыт отражается в устойчивых характеристиках идентичности в более поздних периодах [28]. Следующие четыре периода, относящиеся к нашему исследованию, рассмотрим подробнее.

Идентичность или смешение ролей (12–19 лет). Подростки ищут уверенность и самостоятельность, экспериментируя с различными ролями и вступая в группы сверстников. Этот период способствует формированию целостной идентичности, хотя Я-концепция часто остается поверхностной и синкретичной. Осознание мотивов, убеждений и личностных качеств углубляет самовосприятие и формирует автопортрет личности [19]. Однако некоторые подростки могут столкнуться с диффузией идентичности, что проявляется в недоверии, стыде, неуверенности, чувстве вины и ощущении собственной неполноценности [19].

Близость или изоляция (20–25 лет). В этом возрасте ключевым вызовом становится борьба между близостью и изоляцией. Первое охватывает не только сексуальные отношения, но и глубокие чувства к семье, друзьям и родственникам, способность отдавать себя другому человеку, сохраняя идентичность. Успех в установлении этих

отношений зависит от разрешения предшествующих конфликтов. Негативный путь включает в себя неспособность установить доверительные отношения или излишнюю самозанятость, что может привести к чувству одиночества, социальному вакууму и изоляции.

Генеративность или стагнация (26–64 года). Во взрослом возрасте после частичного разрешения предыдущих конфликтов люди помогают другим, включая своих детей, и проявляют заботу о будущем поколении. Однако неудачи в разрешении конфликтов могут привести к чрезмерной самоозабоченности, в том числе заботе о здоровье и психологических потребностях.

Целостность Эго или отчаяние (от 65 лет). В этот период люди пересматривают свою жизнь и оценивают ее. Заполненная смыслом и активным участием в событиях жизнь приводит к уверенности, что она была полной и реализованной. Если же жизнь кажется напрасной и упущенной, возникает чувство отчаяния. Разрешение этого конфликта в эти годы зависит от опыта, полученного в процессе разрешения предыдущих конфликтов [19].

В пожилом и старческом возрасте, включая долгожительство (старше 90 лет), есть три варианта развития: доживание, смена активности и сохранение основного содержания жизни предыдущего периода. По Э. Эриксону, анализ и положительная оценка прошлого опыта, видение результатов труда и позитивного влияния на будущее способствуют удовлетворенности и уменьшению страха смерти. Важна также «жизненная вовлеченность» через участие в воспитании внуков, оздоровительные программы и интерес к политическим событиям [18].

Д. Бромлей представляет 5 типов приспособления к старости:

1. Конструктивная установка – принятие старости, уравновешенность, положительное отношение, удовлетворенность жизнью.
2. Установка зависимости – легкое оставление профессиональных занятий, активность в семейной сфере, внутренняя гармония.
3. Защитная установка – самодостаточность, предпочтение профессиональной деятельности, скрытые личные проблемы, страх перед смертью.
4. Установка враждебности – агрессия, нереалистичное восприятие старости, недовольство окружением, страх смерти, зависть к молодым.
5. Установка враждебности к себе – избегание воспоминаний о трудностях, депрессия, отношение к смерти как освобождению от страданий [7].

Обозначенные подходы к развитию идентичности предлагают 3 основных варианта: позитивное развитие, стагнация или доживание, негативный путь развития. Идентичность в любом из этих вариантов продолжает эволюционировать, влияя как на индивидуума в течение жизни, так и на следующее поколение.

Г. Аммон предложил концепцию «тождественности личности», основанную на внутренней консистентности через стабильные черты и ценности, формирующие индивидуальную тождественность в течение жизни. Центральные Я-функции структуры личности сложны и взаимодействуют как между собой, так и с окружающей средой, где изменение одной Я-функции влияет на другие. Согласно Аммону, психические процессы базируются на отношениях, и структура личности отражает эти отношения через Я-функции. Имеющиеся Я-функции определяют и идентичность, и адаптационный потенциал личности. С точки зрения автора, характер Я-функций закладывается в раннем возрасте с получением опыта межличностных отношений, сохраняется в определенной мере в течение жизни, но может менять-

ся под воздействием среды и у взрослых людей, в частности в ходе психотерапии, предлагаемой им для улучшения адаптации. Мы предположили, что с возрастом происходят закономерные изменения Я-функций, связанные с естественным ходом социальной адаптации, наработки стратегий межличностного взаимодействия.

Таким образом, цель исследования заключается в изучении возрастной динамики Я-функций у женщин, находящихся в периоде зрелости.

Практическая часть. В проведенном эмпирическом исследовании приняли участие 250 женщин в возрасте от 18 до 71 года. Данные получены онлайн посредством заполнения вербальных опросников. Формирование групп проходило с помощью социальных сетей и мессенджеров, где было размещено объявление, приглашающее участвовать в исследовании всех желающих женщин в возрасте от 18 лет. В исследовании принимали участие также студенты 1 курсов психологического факультета НГТУ через гугл формы.

Использован Я-структурный тест Аммона (ISTA) – методика, разработанная Г. Аммоном в 1997 г. на основе психоаналитических принципов и его концепции динамической психиатрии, адаптирован НИПНИ им. Бехтерева Ю. А. Тупицыным и коллегами [1; 12; 13]. Методика состоит из 220 утверждений, включающих 18 шкал, соответствующих шести основным Я-функциям: агрессия, тревога/страх, внешнее и внутреннее отграничение «Я», нарциссизм и сексуальность. Каждая функция может быть конструктивной, деструктивной или дефицитарной, их выраженность оценивается индивидуально.

Хотя методика разрабатывалась как клиническая, показана ее пригодность для исследований на неклинической выборке в сопоставлении с клинической [23].

Оценка психического здоровья включает уровневые характеристики, такие как индексы психической компенсации ($\alpha = A-B$) и психической активности ($\beta = A-C$), где А – это уровень конструктивных черт личности, отражающих адаптационные и ресурсные возможности, В – уровень деструктивных черт, связанных с выраженностью психопатологических тенденций, С – уровень дефицитарных черт, свидетельствующих о снижении жизненных функций и эмоциональной активности. Эти индексы стандартизируются для оценки соотношения адаптационных ресурсов и психопатологических проявлений [13].

Анализ данных с помощью критерия нормальности Колмогорова-Смирнова показал отличное от нормального распределение ряда переменных, поэтому для исследования взаимосвязи между возрастом и компонентами «Я» был применен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции r_s -Спирмена.

Для выявления нелинейных связей показателей общая выборка разделена на 4 возрастные подгруппы. Количество респондентов в возрастных группах по каждому из тестов варьировалось (табл. 1).

Таблица 1

Количество респондентов в возрастных группах

Возраст	Число респондентов
18–29 лет	37 человек
30–39 лет	80 человек
40–49 лет	106 человек
50–71 год	27 человек

Результаты исследования. Для выявления взаимосвязей между возрастом и компонентами «Я» проводился корреляционный анализ с использованием коэффициента r_s -Спирмена. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязи показателей возраста и компонентов «Я»

Компонент «Я»	R_s	p
Агрессия деструктивная	-0,14	0,028
Тревога деструктивная	-0,13	0,041
Тревога дефицитарная	-0,14	0,023
Внутреннее отграничение Я дефицитарное	-0,13	0,043
α -индекс психической компенсации	0,13	0,033
β -индекс психической активности	0,13	0,035

Примечание: значимость на уровне $p < 0,05$.

Установлено, что с возрастом происходит снижение показателей деструктивности агрессии и тревоги, а также дефицитарности тревоги и внутреннего отграничения. Выявлены положительные связи между возрастом и адаптационным потенциалом, отражающим снижение психопатологических симптомов (α) и повышение психической активности (β) (рис. 1).

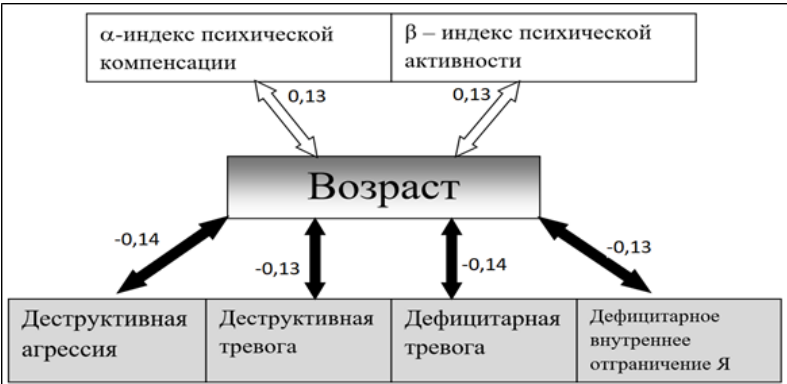


Рис. 1. Связь Я-функций и возраста

Примечание: $p < 0,05$.

В процессе обработки были также определены медианы возрастных групп по Я-функциям, переведенные в Т-баллы. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

Медианы возрастных групп по «Я-функциям» (Т-баллы)

Показатель	Возраст			
	18–29 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–71 год
I	2	3	4	5
Агрессия конструктивная	-2,18	-2,18	2,73	-2,18

1	2	3	4	5
Агрессия деструктивная	1,97	-1,06	-1,06	-4,09
Агрессия дефицитарная	6,26	0,58	-5,10	0,58
Тревога конструктивная	1,86	7,15	12,44	7,15
Тревога деструктивная	1,97	1,97	-4,44	-4,44
Тревога дефицитарная	2,14	-2,41	-6,95	-2,41
Внешнее отграничение Я конструктивное	5,02	5,02	10,77	10,77
Внешнее отграничение Я деструктивное	17,88	2,48	2,48	10,18
Внешнее отграничение Я дефицитарное	-12,65	-6,95	-12,65	-6,95
Внутреннее отграничение Я конструктивное	6,75	6,75	6,75	6,75
Внутреннее отграничение Я деструктивное	4,06	0,71	-2,63	-2,63
Внутреннее отграничение Я дефицитарное	-1,20	0,96	-1,20	-1,20
Нарциссизм конструктивный	2,16	2,16	2,16	-3,46
Нарциссизм деструктивный	2,58	-0,38	-3,33	-3,33
Нарциссизм дефицитарный	3,37	-1,98	-1,98	3,37
Сексуальность конструктивная	-5,94	-2,17	1,61	-2,17
Сексуальность деструктивная	-2,64	-6,82	-6,82	-6,82
Сексуальность дефицитарная	4,77	-1,17	-1,17	-1,17
α -индекс психической компенсации	17,90	26,70	35,07	27,13
β -индекс психической активности	14,22	27,36	36,41	25,17

Примечание: приведены медианы показателей шкал «Я-функций» в возрастных группах.

С целью выяснения возможных отличий в Я-функциях в различных возрастных диапазонах проведено сравнение возрастных групп респондентов по компонентам «Я» с помощью ANOVA Краскела-Уоллеса и последующего попарного сравнения с использованием U-критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнение Я-функций и адаптационных индексов в возрастных группах

Показатель	ANOVA Краскела-Уоллеса		p (U-критерий с поправкой Бонферрони)		
	N	p	18–29/ 40–49	30–39/ 40–49	40–49/ 50–71
Тревога конструктивная	12,4	0,006	0,039*	–	0,090
Тревога деструктивная	7,9	0,046	0,099	–	–
Тревога дефицитарная	11,4	0,010	0,011*	–	–
Внешнее отграничение Я конструктивное	10,1	0,018	–	0,012*	–
Нарциссизм деструктивный	10,2	0,017	0,032*	–	–
Нарциссизм дефицитарный	8,3	0,04	–	–	0,062
α -индекс психической компенсации	9,8	0,021	0,026*	–	–
β -индекс психической активности	11,1	0,011	0,030*	0,048*	–

Примечание: значимость $p < 0,05$ обозначена *, остальные $p < 0,1$, (–) – $p > 0,05$.

В возрасте 40–49 лет параметр «Конструктивное внешнее отграничение Я» ($M_1 = 10,77$) значимо выше, чем в группе 30–39 лет ($M_2 = 5,02$) (табл. 4). Период 30–39 лет включает в себя возрастной кризис идентичности, задачи которого – отделение от семейного сценария и переориентация на собственные цели [16], по-видимому, функция «Внешнего отграничения Я» возрастает в результате этого кризиса. Для этого возраста может быть характерно переживание соответствующего кризиса. Возможно, что именно такие респонденты вошли в эту группу, соответственно, параметр «Конструктивное внешнее отграничение Я» у них в целом ниже, чем у тех, кто этот кризис уже пережил и, выражаясь фигурально, «нашел себя».

Для группы 40–49 лет обнаружены значимо более высокие показатели параметра «Конструктивная тревога», по сравнению с группой 18–29 лет ($p < 0,05$), а по показателям «Дефицитарная тревога» ($p < 0,05$) и «Деструктивная тревога» ($p < 0,1$) – более низкие (рис. 2).

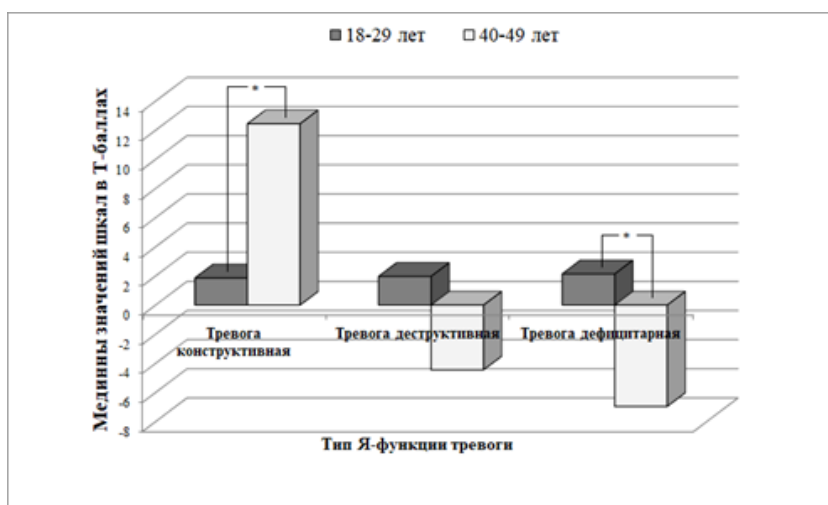


Рис. 2. Медианы конструктивной, дефицитарной и деструктивной «Я-функции» тревоги групп 18–29 лет и 40–49 лет

Исследователи выделяют кризис идентичности в возрасте 40–49 лет, когда человек может утрачивать понимание своих целей и роли в обществе, а также сталкиваться с уменьшением физической силы и привлекательности [7; 16; 20]. Возможны депрессивные состояния у женщин из-за негативного восприятия старения тела [24].

В возрастной психологии точки зрения на развитие личности в зрелом возрасте различны: одни считают, что развитие прекращается, другие – что продолжается, сохраняя ранее приобретенные качества [3; 4; 7; 9; 16]. Б. Г. Ананьев отмечает перестройку как физического состояния, так и характеристик личности в зрелости [2]. К. Г. Юнг связывает психологические проблемы в среднем возрасте с желанием удержаться на уже найденном пути жизни, а распространенные невротические расстройства в этом возрасте – с попыткой переноса психологических особенностей молодости на этап зрелости [20]. По мнению некоторых исследователей, модель кризиса включает отрицательные аспекты, такие как недостаточная способность справиться с изменениями в окружающей среде, разрушение иллюзий, неудачи

и чувство неудовлетворенности. Более релевантной считается модель перехода, где предстоящие изменения планируются, и личность справляется с возникающими трудностями [23]. Повышение конструктивной тревоги у женщин может означать заботу о здоровье, а снижение деструктивной и дефицитарной тревоги – смещение фокуса внимания в более продуктивную зону регуляции поведения. Эмпирически подтверждено, что для женщин среднего возраста (40–45 лет) осознание и управление своими эмоциями более значимо, чем в ранней зрелости (25–30 лет). Эмоциональный интеллект у женщин развивается от раннего к среднему возрасту благодаря жизненному опыту в понимании и управлении своими и чужими эмоциями [8]. Косвенное подтверждение этому можно найти в тенденции снижения параметра «Конструктивная тревога» ($p < 0,1$) в возрастной группе 50–71 год, по сравнению с 40–49 лет (табл. 3).

По результатам проведенного сравнения также удалось проследить возрастные особенности индекса психической компенсации (α) и индекса психической активности (β). Так, и α , и β значимо выше в группе 40–49 лет, чем в группе 18–29 лет, а β – значимо выше у 40–49 лет, чем у 30–39 лет ($p < 0,05$) (см. рис. 3).

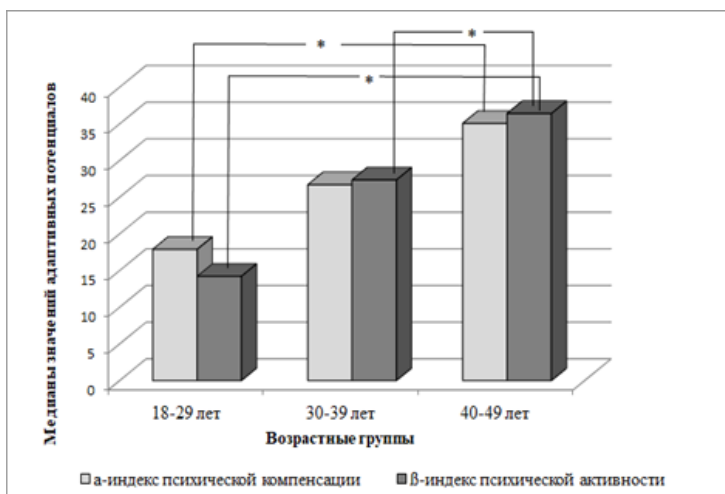


Рис. 3. Различия адаптационных потенциалов возрастных групп 18–29 лет, 30–39 лет и 40–49 лет

Примечание: * $p < 0,05$.

С возрастом у женщин уменьшаются психопатологические компоненты поведения за счет снижения деструктивных компонентов личностной идентичности, повышается психическая активность за счет снижения дефицитарных, что отражает повышение адаптационных ресурсов личности при сохранении общей стабильности конструктивных «Я-функций». Таким образом, гипотеза исследования подтверждается.

Обсуждение результатов. Как и предполагалось, выявлена линейная связь возраста женщин и некоторых Я-функций: возраст обратно связан с показателями деструктивной агрессии и тревоги, а также дефицитарной тревогой. При этом сравнение возрастных групп не показало различий в уровне деструктивной агрессии, что

указывает на ее постепенное относительно равномерное снижение; для деструктивной тревоги при сравнении групп отмечается единственная слабая тенденция, что также свидетельствует о равномерной отрицательной динамике данного показателя. Дефицитарная тревога значимо ниже у молодых женщин (18–29 лет), чем у женщин возраста 39–49 лет. Однако в целом не прослеживается резких «переломов» показателей. По всей видимости, их динамика объясняется постепенным накоплением жизненного опыта по мере взросления, развитием эмоциональной зрелости, возрастанием умения эффективно управлять негативными переживаниями и агрессивными импульсами. Возможно, увеличивающаяся психологическая стабильность женщинами связана с наработкой эффективных копинг-стратегий.

Также мы выявили положительные корреляции возраста с адаптационным потенциалом, включающим психическую компенсацию (с возрастом снижаются патопсихологические симптомы) и психическую активность (с возрастом она растет). Не выявлено линейной связи с возрастом конструктивных Я-функций; таким образом, увеличение этих показателей объясняется снижением, главным образом, дефицитарных и деструктивных компонентов личностной идентичности, описанным выше. «Здоровые» формы реагирования, формируемые, согласно теории Г. Аммона, в детском возрасте, по всей видимости, сохраняют определенную стабильность на протяжении жизни, тогда как «острые углы» (психопатологические проявления) сглаживаются с набором жизненного опыта, а дефициты – компенсируются.

Также сравнение групп показало значимые различия внешнего отграничения Я-функцией, позволяющей личности осознать свою отдельность, уникальность, выстраивать отношения с другими людьми как с отдельными личностями, без слияния с ними и без выстраивания чрезмерно жестких границ в коммуникации – в группах 30–39 и 40–49 лет. Данный показатель возрастает у более старших женщин. Мы объясняем это тем, что в 30–39 лет зачастую отмечается кризис идентичности, стремление к переопределению собственных целей и ценностей, что связано с получением собственного жизненного опыта в разных областях, который может существенно отличаться от начальных установок, ожиданий человека. Выход из кризиса может приводить к формированию устойчивых, зрелых представлений о себе, свободных от идентификации со значимыми людьми, улучшению навыков построения взаимоотношений.

Деструктивный компонент Я-функции нарциссизма снижается в группе 40–49 лет, по сравнению с женщинами 18–29 лет. Деструктивный нарциссизм характеризуется неадекватной (заниженной или завышенной) самооценкой, обидчивостью, ощущением «неправильного» восприятия себя другими людьми. Описанная выше тенденция к формированию устойчивых представлений о себе, своих смыслах в возрасте 40–49 лет может объяснять также и снижение деструктивного нарциссизма в этом возрасте.

В целом наши результаты показывают, что с возрастом происходят изменения Я-функций, способствующие повышению адаптационного потенциала личности. Выборку работы составили только женщины, динамика соответствующих показателей у мужчин требует дополнительных исследований. Также следует отметить, что отмеченная динамика характерна для неклинической выборки; в случае групп с отклоняющимся поведением, наличием психопатологической симптоматики она может существенно изменяться.

Выводы. Результаты исследования возрастных изменений Я-функций по Г. Аммону у женщин позволили выявить увеличение с возрастом адаптационного потенциала личности, происходящее, главным образом, за счет снижения деструктивных компонентов тревоги и агрессии, дефицитарной составляющей тревоги. Также отмечаются тенденции к возрастному снижению деструктивного нарциссизма и внешнего отграничения Я. Наиболее интересным, с нашей точки зрения, выводом является то, что в основе адаптации, которая происходит в результате набора жизненного опыта, лежит не столько наработка конструктивных форм Я-функций, сколько снижение деструктивных и дефицитарных их компонентов.

Полученные данные подчеркивают важность учета возрастных факторов при оценке психологического состояния и личностных характеристик, а также могут служить основой для дальнейших исследований в области возрастной психологии.

Список источников

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия в ракурсах времени. К столетию со дня рождения / пер. с нем. В. Д. Вида; под общ. ред. Н. Г. Незнанова, А. В. Васильевой. – М.: Городец, 2019. – 566 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 339 с.
3. Андросова Г. М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – № 6 (20). – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/804> (дата обращения: 02.12.2017).
4. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 400 с.
6. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 4.
7. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. Е. Клочко. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 264 с.
8. Карабущенко Н. Б., Зорина Н. Н. Возрастные особенности эмоционального интеллекта у женщин разного возраста // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 4 (216). – С. 108–114.
9. Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов / сост. К. В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2000. – С. 15–35.
10. Лосева В. К., Луньков А. И. Психосексуальное развитие ребенка. – М.: А.П.О., 1995. – 52 с.
11. Михайличенко В. Е. Психология развития личности: монография. – Харьков: Харьковский политехнический институт, 2015. – 388 с.
12. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М. М. Кабанова, Н. Г. Незнанова. – СПб.: Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
13. Патент 2162657C1, Российская Федерация, МПКА61B5/16. Я структурный тест АММОА / Ю. Я. Тупицын, В. В. Бочаров, Б. В. Иовлев, С. П. Жук; патентообладатель: Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева. № 99125342/14; заявл. 08.12.1999; опубл. 10.02.2001.
14. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1978. – 240 с.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

16. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
17. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
18. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Психологический центр «Ленато»; Балашиха: Университетская книга, 1996. – 589 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
20. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 329 с.
21. Boyd J. H., Weissman M. M. The epidemiology of psychiatric disorders of middle age: Depression, alcoholism, and suicide. Modern perspectives in the psychiatry of middle age. – New York: Brunner/ Mazel, 1981.
22. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. – San Francisco: Harper & Row, 1981. – 441 p.
23. Levinson D. J. A conception of adult development // American Psychologist. – 1996. – № 41. – P. 3–13.
24. Piaget J. The Construction of Reality in the Child. – New York: Basic Books, 1954.

References

1. Ammon G. Dynamic Psychiatry in the Perspectives of Time. To the Centenary of Birth. Transl. from German by V. D. Vida; under the general ed. by N. G. Neznanov, A. V. Vasilieva. Moscow: Gorodets, 2019, 566 p. (In Russian)
2. Ananyev B. G. Man as an Object of Knowledge. Leningrad: Leningrad University Press, 1968, 339 p. (In Russian)
3. Andreeva G. M. On the Issue of Identity Crisis in the Context of Social Transformations [Electronic resource]. *Psychological Research*, 2011, no. 6 (20). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/804> (date of access: 02.12.2017). (In Russian)
4. Antsyferova L. I. Personality Development and Gerontology Issues. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2006. (In Russian)
5. Burns R. Development of Self-Concept and Education. Moscow: Progress, 1986, 400 p. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. The Problem of Age. Collected Works: in 6 vol. Moscow: Pedagogy, 1982–1984, vol. 4. (In Russian)
7. Darvish O. B. Developmental Psychology: textbook for students of higher educational institutions. Ed. by V. E. Klochko. Moscow: Vlados-Press, 2004, 264 p. (In Russian)
8. Karabuschenko N. B., Zorina N. N. Age Characteristics of Emotional Intelligence in Women of Different Ages. *Bulletin of Orenburg State University*, 2018, no. 4 (216), pp. 108–114. (In Russian)
9. Lievehude B. The Course of Human Life. *Psychology of Age Crises. Anthology*. Comp. K. V. Selchenok. Minsk: Harvest, 2000, pp. 15–35. (In Russian)
10. Loseva V. K., Lunkov A. I. Psychosexual Development of a Child. Moscow: A.P.O., 1995, 52 p. (In Russian)
11. Mikhaylichenko V. E. Psychology of Personality Development: monograph. Kharkov: Kharkov Polytechnic Institute, 2015, 388 p. (In Russian)
12. Essays on Dynamic Psychiatry. Transcultural Research. Ed. by M. M. Kabanov, N. G. Neznanov. Saint Petersburg: Research Psychoneurological Institute named after V. M. Bekhterev, 2003, 438 p. (In Russian)
13. Patent 2162657C1, Russian Federation, IPC A61B5/16. Ammon's Structural Test. Yu. Ya. Tupitsyn, V. V. Bocharov, B. V. Iovlev, S. P. Zhuk; patent holder: Research Institute of Psychoneurology named after V. M. Bekhterev. No. 99125342/14; filed 08.12.1999; published 10.02.2001. (In Russian)
14. Psychology of the Developing Personality. Ed. by A. V. Petrovsky. Moscow: Pedagogy, 1978, 240 p. (In Russian)

15. Hjelte L., Ziegler D. Personality Theories. Basic Concepts, Research, and Applications. Saint Petersburg: Peter Press, 1997, 608 p. (In Russian)
16. Shapovalenko I. V. Developmental Psychology (Developmental Psychology and Age Psychology). Moscow: Gardariki, 2005, 349 p. (In Russian)
17. Elkonin D. B. On the Problem of Periodization of Mental Development in Childhood. *Questions of Psychology*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (In Russian)
18. Erikson E. Childhood and Society. Saint Petersburg: Psychological Center “Lenato”; Balashikha: University book, 1996, 589 p. (In Russian)
19. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. Moscow: Progress, 1996, 344 p. (In Russian)
20. Jung C. G. Problems of the Soul of Our Time. Moscow: Progress, 1994, 329 p. (In Russian)
21. Boyd J. H., Weissman M. M. The epidemiology of psychiatric disorders of middle age: Depression, alcoholism, and suicide. Modern perspectives in the psychiatry of middle age. New York: Brunner/Mazel, 1981.
22. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row, 1981, 441 p.
23. Levinson D. J. A conception of adult development. *American Psychologist*, 1996, no. 41, pp. 3–13.
24. Piaget J. The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books, 1954.

Информация об авторах

Е. А. Дорошева – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры сравнительной психологии, кафедры нейронаук, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет; старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9593-4345>, elena.dorosheva@mail.ru

А. О. Ефимкина – соискатель кафедры психологии и педагогики факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-8744-7727>, efim_kin@mail.ru

Information about the authors

E. A. Dorosheva – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Comparative Psychology, Department of Neurosciences, Novosibirsk National Research State University; Senior Researcher, Research Institute of Neuroscience and Medicine, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9593-4345>, elena.dorosheva@mail.ru

A. O. Efimkina – Applicant Department of Psychology and Pedagogy Faculty of Humanitarian Education, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-8744-7727>, efim_kin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.2025; одобрена после рецензирования 12.03.2025; принята к публикации 04.04.2025.

The article was submitted 12.02.2025; approved after reviewing 12.03.2025; accepted for publication 04.04.2025.



Научная статья

УДК 159.922.73

Психологический профиль агрессивных подростков

Елена Владимировна Кузнецова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Целью статьи является выявление специфики психологического профиля агрессивных подростков. Акцентируется внимание на том, что социально-культурные особенности современной жизни, активное внедрение цифровых технологий и доминирование виртуальной среды в сочетании с онтогенетическими особенностями подросткового возраста обуславливают повышенный риск формирования дезадаптивных форм поведения, в частности проявлений жестокости, актов вандализма и насилия по отношению к сверстникам и взрослым.

В современной психологической науке агрессивность трактуется как биполярный конструкт. В контексте нормального функционирования агрессивность рассматривается как компонент активности и адаптивных возможностей личности. Тем не менее как чрезмерное, так и недостаточное проявление данного качества сопряжено с негативными последствиями для индивида. Современные исследователи определяют агрессивность как личностное свойство, проявляющееся в готовности к агрессивным действиям и склонности интерпретировать поведение других как враждебное. Теоретический анализ исследований позволил сформулировать гипотезу, заключающуюся в предположении о том, что существуют психологические особенности, характеризующие агрессивных подростков, а именно: негативность «Я-концепции», деформированность системы смысловых ориентаций, низкий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

В статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление психологических особенностей агрессивных подростков. Для этого применялись следующие методы: опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, Шкала «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан, Шкала социальной компетентности А. М. Прихожан, методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой, тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева. Для определения достоверности полученных результатов исследования использовался метод математической обработки результатов – t-критерий Стьюдента, который направлен на оценку различий средних величин двух независимых выборок.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволили выявить обобщенный психологический профиль агрессивных подростков. Акцентируется внимание на том, что социально-психологическое сопровождение агрессивных подростков не должно фокусироваться только на безопасном выходе агрессии (катарсисе), а должно быть направлено на формирование позитивной «Я-концепции», развитие коммуникативных навыков, преодоление социальной изоляции, развитие эмоционального интеллекта, способности видеть и понимать других людей, формирование ценностно-смысловой сферы.

Ключевые слова: подростки; агрессия; агрессивность; личностные особенности; эмпирическое исследование.

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Психологический профиль агрессивных подростков // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 46–60.

Original article

Psychological profile of aggressive adolescents

Elena V. Kuznetsova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. The aim of the article is to identify the specifics of the psychological profile of aggressive adolescents. The article focuses on the fact that socio-cultural features of modern life, the active introduction of digital technologies and the dominance of virtual environment in combination with ontogenetic features of adolescence cause an increased risk of forming maladaptive forms of behaviour, in particular, manifestations of cruelty, acts of vandalism and violence against peers and adults.

In modern psychological science, aggression is treated as a bipolar construct. In the context of normal functioning, aggression is seen as a component of activity and adaptive capabilities of the personality. Nevertheless, both excessive and insufficient manifestation of this quality is associated with negative consequences for the individual. Modern researchers define aggressiveness as a personality trait manifested in readiness for aggressive actions and the tendency to interpret the behaviour of others as hostile. Theoretical analysis of research allowed us to formulate a hypothesis, which consists in the assumption that there are psychological features that characterise aggressive adolescents, namely: negativity of “self-concept”, deformed system of meaning and life orientations, low level of development of emotional intelligence and social competence.

The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the psychological characteristics of aggressive adolescents. For this purpose the following methods were used: Bass-Darkey aggression level questionnaire, E. Pierce, D. Harris “self-concept” scale adapted by A. M. Prikhozhan, A. M. Prikhozhan social competence scale, M. A. Manoilova emotional intelligence diagnostic technique (MEI), D. A. Leontiev meaning-life orientations test. To determine the reliability of the obtained results of the study we used the method of mathematical processing of the results – Student's t-criterion, which is aimed at assessing the differences between the mean values of two independent samples.

The data obtained in the course of the empirical study made it possible to identify a generalised psychological profile of aggressive adolescents. It is emphasised that socio-psychological support for aggressive adolescents should not focus only on the safe release of aggression (catharsis), but should be aimed at the formation of a positive “self-concept”, the development of communication skills, overcoming social isolation, the development of emotional intelligence, the ability to see and understand other people, the formation of value and meaning sphere.

Keywords: adolescents; aggression; aggressiveness; personality traits; empirical study.

For citation: Kuznetsova E. V. Psychological profile of aggressive adolescents. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 46–60. (In Russ.)

Введение. Изучение детской агрессии в настоящее время занимает центральное место в психологических исследованиях. Установлено, что агрессивное поведение детей оказывает деструктивное воздействие не только на социальное окружение, но

и на самого ребенка, препятствуя развитию его социальных навыков и гармоничному формированию личности.

Современный ритм жизни, ее цифровизация, влияние интернета и компьютерных игр, в сочетании с особенностями подросткового развития (физиологического и психологического) способствуют формированию дезадаптивного поведения. За последнее десятилетие существенно возросло число случаев, когда подростки проявляют крайнюю жестокость, совершают акты вандализма и насилия по отношению к сверстникам и взрослым.

В связи с участвовавшими случаями агрессивного поведения детей первостепенное значение приобретает изучение его психологических детерминантов.

На современном этапе феномен агрессии является предметом многочисленных исследований в зарубежной и отечественной психологии, проводимых в рамках различных школ и направлений. Эти исследования охватывают широкий спектр вопросов, включая различия в понимании сущности и механизмов агрессии, ее природы и источников, форм проявления, а также способов профилактики и коррекции.

В современной психологии агрессивность рассматривается как биполярное явление [5; 6; 9; 10; 19]. В норме это качество является частью активности и адаптивности личности, но чрезмерное или недостаточное проявление агрессивности имеет негативные последствия. Так, гиперагрессивность проявляется в агрессивном поведении, а гипоагрессивность приводит к подавленности и пассивности.

Большинство детей и подростков проявляют те или иные формы агрессии. Однако в некоторых случаях агрессия переходит в устойчивую форму поведения, что приводит к нарушениям личностного развития, проявлениям социально-психологической дезадаптации, создавая основу для формирования девиантного поведения.

По определению Е. П. Ильина, агрессивность представляет собой черту личности, проявляющуюся в склонности к агрессивным реакциям в ситуациях фрустрации или конфликта. Агрессивные действия можно рассматривать как проявление агрессивности в конкретных обстоятельствах. Если такие действия происходят систематически, их можно классифицировать как агрессивное поведение. Агрессия, в свою очередь, описывает поведение человека в условиях конфликтов и фрустрирующих ситуаций [5].

А. А. Реан подчеркивает двойственный характер феноменологии агрессии. Она может рассматриваться с двух сторон: как целенаправленное действие, призванное причинить вред другому человеку, животному или группе, как устойчивая черта характера, которая повышает вероятность агрессивного поведения [13; 14].

Агрессивность, согласно А. А. Реану, является характеристикой личности, которая включает в себя такие качества, как враждебность, обидчивость и негативные намерения. В этом контексте автор выделяет два аспекта: восприятие, склонное к агрессии, и интерпретацию с агрессивным потенциалом. Эти два аспекта представляют собой устойчивые характеристики, влияющие на восприятие и понимание окружающего мира [13].

Е. В. Змановская определяет агрессию как любое стремление, проявляющееся в реальном поведении или даже в воображении, направленное на подчинение других людей или доминирование над ними. Однако данное определение имеет существенные ограничения, поскольку оно не охватывает широкий спектр агрессивных проявлений, таких как аутоагрессия (направленная на самого себя) и агрессия, направленная на неодушевленные предметы [3].

В исследованиях И. А. Фурманова агрессивность определяется как склонность к агрессивным действиям. Агрессия, в свою очередь, рассматривается как модель поведения, которая помогает человеку адаптироваться в кризисных ситуациях, например, в условиях стресса, депривации или фрустрации, и удовлетворять свои актуальные потребности [19].

Таким образом, современные исследователи определяют агрессивность как личностное свойство, проявляющееся в готовности к агрессивным действиям и склонности интерпретировать поведение других как враждебное.

Подростковый период характеризуется интенсивным развитием самосознания, самооценки и стремлением к взрослости. Однако, если подросток сталкивается с трудностями в самореализации, это может привести к искаженным формам самоутверждения, различным отклонениям в поведении и, в частности, к агрессии как способу компенсации.

В процессе социализации агрессивное поведение подростков выполняет важные функции, способствуя «психологическому выживанию» и адаптации [21]. Особую тревогу вызывает деструктивная агрессия подростков, нередко проявляющаяся в асоциальных формах поведения, создающих опасность для окружающих и тормозящих личностное развитие самого подростка. Часто подобная агрессия является всего лишь примитивной попыткой защититься от внешних угроз, не являясь решением проблемы.

Выделяются два вида агрессивного поведения: адаптивное, которое в определенных контекстах может способствовать личностному росту подростка, и деструктивное, характеризующееся дезадаптацией и требующее психологического вмешательства.

Дезадаптивное агрессивное поведение подростков является результатом взаимодействия различных факторов, среди которых: ситуативные (например, употребление алкоголя, фрустрирующие ситуации или провокации), социальные (влияние СМИ, неблагоприятная обстановка в семье, конфликты в школе) и индивидуально-личностные особенности.

Агрессивность, проявляющаяся в реакциях на раздражители, является личностной характеристикой, формирующейся в процессе социального научения [24]. Вследствие этого агрессивное поведение часто встречается в подростковом возрасте.

Факторы, влияющие на развитие агрессивности, включают в себя психобиологические особенности, социальное окружение (макро- и микрофакторы) и психологические черты личности. Однако конкретные проявления агрессии во многом зависят от условий воспитания и социализации [6; 9; 16; 22].

Влияние генетически обусловленных типологических особенностей на проявление деструктивного поведения выражается уже в детском возрасте, в то время как приобретенные психологические свойства оказывают влияние на формирование агрессивности в подростковом возрасте, особенно при сложностях с сепарацией, индивидуализацией, самосознанием, выбором референтной группы и построением отношений [16].

В частности, в исследовании К. Л. Лидина, С. В. Головни, О. А. Белобрыкиной особое внимание уделяется тому факту, что в условиях современной социокультурной среды каждый потребитель массовой культуры, начиная с самого раннего возраста, находится под непрерывным воздействием потока образов, несущих идеи индивидуализма, нагнетающих тревожность и формирующих готовность к агрессивным проявлениям в отношении окружающей реальности [8].

Агрессивное поведение подростков может быть следствием недостатков в воспитании и негативных факторов социальной среды. Подростки могут использовать агрессию как механизм психологической защиты, который срабатывает в ситуации психоэмоционального напряжения.

Современный мир предъявляет сложные вызовы детям и подросткам. Быстрый темп технических преобразований и растущие требования к молодому поколению затрудняют их социальную адаптацию. Некоторые подростки выражают свой протест через индивидуализм, но отсутствие общественной поддержки для такого проявления может привести к развитию агрессивности как личностного свойства.

А. Г. Самохвалова утверждает, что агрессивность и враждебность у детей формируются на основе нарушенных отношений со значимыми взрослыми. В подростковом возрасте агрессия часто интерпретируется как защитный механизм, используемый для защиты от стрессовых ситуаций или негативного опыта. Однако у некоторых подростков агрессивное поведение может закрепиться как неэффективная и дезадаптивная формы совладающего поведения, препятствующие разрешению проблем и построению позитивных межличностных отношений [16].

В контексте данной проблематики нами было проведено исследование психологических особенностей агрессивных подростков.

Индивидуальные особенности подростков играют значимую роль в определении частоты и интенсивности выражения их эмоций, а также оказывают влияние на характер ответных реакций окружающих. Кроме того, способ, которым человек выражает свои эмоции, чувства и переживания, в значительной степени определяется культурными нормами и традициями, принятыми в обществе, к которому он принадлежит.

Исследования, проведенные Л. М. Семенюк, демонстрируют прямую зависимость между уровнем самооценки и параметрами агрессивности, такими как вспыльчивость, склонность к открытым словесным нападениям, обидчивость и раздражительность [17]. Чем выше самооценка подростка, тем чаще он демонстрирует резкость и грубость, выражая свои негативные чувства через крики и угрозы, используя уничижительные эпитеты и ненормативную лексику. Такие подростки могут испытывать зависть и ненависть к другим из-за как реальных, так и вымышленных ситуаций. Исследования показывают, что высокий уровень самооценки тесно связан с агрессивным поведением. Таким образом, уверенные в себе подростки склонны более активно выражать негативные эмоции как в форме, так и в содержании своих словесных реакций. Когда подростки ощущают себя менее уважаемыми среди сверстников, у них чаще возникают зависть и ненависть из-за действий окружающих, будь то реальные или воображаемые. Те, кто низко оценивает свои умственные способности, более предрасположены к проявлению негативных эмоций даже в состоянии небольшого возбуждения. Чем более они склонны воспринимать свои характеристики как отрицательные, тем более вероятно, что они будут проявлять агрессию, направленную как на кого-то, так и вообще ни на кого. Автор также отмечает, что агрессивное поведение у подростков часто предшествует изменениям в их «Я-концепции», которые выражаются в неадекватном отношении к окружающим и ожидании негативной реакции от них [17].

По мнению С. О. Кузнецовой, агрессивные подростки характеризуются ригидной «Я-концепцией», не позволяющей им адаптировать поведение к социальным условиям. При этом различные формы агрессии чаще проявляются у подростков,

которые склонны к самообвинению и негативно оценивают себя, видя в себе больше недостатков, чем достоинств [7].

Е. А. Пономарева, Д. И. Пономарева, Т. А. Афонская подчеркивают роль низкого уровня развития рефлексивных способностей в формировании агрессивного поведения у подростков. Внутренняя конфликтность, неустойчивая самооценка, расхождение между идеальным и реальным «Я», завышенные требования к себе и низкая самооценка, в сочетании с неспособностью к объективному анализу своих качеств и поступков, детерминируют формирование ригидной «Я-концепции», трудно поддающейся коррекции в реальных социальных ситуациях [12].

Согласно исследованию Л. В. Зубовой и А. А. Кириенко, у подростков с высоким уровнем агрессивности общий показатель осмысленности жизни не превышает средние нормативные значения. Корреляционный анализ, проведенный в исследовании, показал наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем осмысленности жизни, ее эмоциональной составляющей и характеристиками агрессивного поведения. Так, недостаток осмысленности жизни и снижение ее эмоциональной насыщенности коррелировали с увеличением агрессивности, проявлением жесткости и категоричности в отношениях с окружающими. Кроме того, уменьшение осмысленности жизни и отсутствие перспективы на будущее были связаны с повышенной раздражительностью и обидчивостью. Наконец, недостаток эмоциональной насыщенности, отсутствие ярких переживаний и впечатлений также способствовали росту агрессивности и склонности к физическим проявлениям агрессии [4].

Е. Л. Буслаева и Н. В. Власова в своих работах отмечают характерное для агрессивных подростков стремление к доминированию в общении, которое выражается в использовании широкого спектра агрессивных действий, включая как вербальную агрессию (оскорбления, угрозы), так и физическую агрессию (драки, нападения) [1]. Можно предположить, что агрессивные формы поведения используются подростками как наиболее эффективный способ достижения лидерских позиций в своей среде. Низкий уровень самоконтроля, затрудняющий построение близких эмоциональных связей, вероятно, способствует увеличению проявлений прямой вербальной агрессии, поскольку она представляется подростку наиболее доступным и действенным способом взаимодействия. Авторы подчеркивают, что одной из характерных черт агрессивных подростков является низкий уровень развития эмпатийных способностей. Это проявляется в их невнимании к чувствам окружающих, в некорректности выражения собственного мнения в присутствии других людей и в значительных трудностях с прогнозированием развития межличностных отношений. Они попросту не понимают, как их слова и действия влияют на других.

Е. Л. Буслаева и Н. В. Власова выявили, что самоконтроль и способность понимать эмоции других людей (ключевые компоненты эмоционального интеллекта) оказывают существенное влияние на агрессивное поведение подростков. Более высокий уровень развития этих качеств приводит к снижению вероятности проявления агрессии [1].

В исследовании психологических аспектов агрессивного поведения подростков Е. Б. Гумель и А. А. Петушкова обнаружили, что подростки, склонные к физической агрессии, характеризуются низким уровнем компетентности в социальном взаимодействии. Они предпочитают решать конфликты с помощью физического насилия, игнорируя общепринятые правила и нормы общения [2].

Теоретический анализ исследований позволил сделать вывод о том, что существуют психологические особенности, характеризующие агрессивных подростков, а именно: негативность «Я-концепции», деформированность системы смысложизненных ориентаций, низкий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

Методы исследования. Для проверки гипотезы проведено эмпирическое исследование на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 212» г. Новосибирска.

В исследовании приняли участие 60 респондентов старшего подросткового возраста. Возраст участников эмпирического исследования 15–16 лет.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1. Формирование экспериментальной и контрольной выборок испытуемых: на основании результатов опросника А. Басса-А. Дарки подростки были разделены на экспериментальную группу (высокие показатели индекса агрессивности) и контрольную (средние и низкие показатели индекса агрессивности).

2. Исследование психологического профиля личности агрессивных подростков при помощи следующих психодиагностических методик:

- опросника уровня агрессивности А. Басса-А. Дарки;
- Шкалы «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан;
- Шкалы социальной компетентности А. М. Прихожан;
- методики диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой;
- теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.

3. Количественный анализ результатов эмпирического исследования и интерпретация полученных статистических данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения достоверности полученных результатов исследования использовался метод математической обработки результатов – t-критерий Стьюдента, который направлен на оценку различий средних величин двух независимых выборок.

Анализ статистически значимых различий в группах агрессивных и неагрессивных подростков по показателям социальной компетентности методики «Шкала «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан (табл. 1) свидетельствует о наличии значимых различий между выборками агрессивных и неагрессивных подростков по шкале «Поведение».

Таблица 1

Сводная таблица расчета t-критерия Стьюдента по показателям методики «Шкала «Я-концепции» Е. Пирса, Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан в группах агрессивных и неагрессивных подростков

Показатели	X	Y	t эмп.	Уровень значимости (p)
1	2	3	4	5
Поведение	6,7	7,6	2,1*	p≤0,05
Интеллект, положение в школе	5,9	6,7	2	тенденция
Ситуация в школе	3,8	4,4	1,9	тенденция
Внешность, физическая привлекательность	4,5	4,8	0,9	нет различий
Тревожность	3,2	2,8	1,2	нет различий
Общение, популярность среди сверстников	6,3	5,8	1,1	нет различий

1	2	3	4	5
Счастье и удовлетворенность	4,3	5,0	2,1*	p≤0,05
Положение в семье	3,0	3,8	2,2*	p≤0,05
Уверенность в себе	6,7	5,8	1,9	тенденция

Примечание: X – экспериментальная группа, Y – контрольная группа.

$$R_{кр} = \begin{cases} 2,03 \text{ при } p \leq 0,05* \\ 2,72 \text{ при } p \leq 0,01** \end{cases}, \text{ для } n = 19$$

Результаты сопоставления средних значений указывают на то, что агрессивные подростки осознают проблемы в своем поведении, особенно в части самоконтроля. Им трудно справляться с эмоциями, они легко раздражаются, что, возможно, и формирует осознание несоответствия требованиям взрослых.

По показателю «Интеллект, положение в школе» выявлены различия, попадающие в диапазон тенденции к значимости, с более низкими средними значениями в группе агрессивных подростков, что свидетельствует о том, что для агрессивных подростков характерна низкая самооценка своих интеллектуальных способностей, что отражается на результатах учебной деятельности.

В диапазон тенденции к значимости попали результаты по параметру «Ситуация в школе», свидетельствующие о том, что агрессивные подростки чаще испытывают негативное отношение к школе и учебной деятельности, а также негативные чувства и раздражение, связанные с ситуациями из школьной жизни.

Примечательным является факт наличия значимых различий по шкале «Положение в семье», свидетельствующий о том, что отсутствие родительской заинтересованности и поддержки, наряду с семейными конфликтами и дисбалансом власти, может стать причиной агрессивного поведения подростков. При этом агрессия подростков сама по себе может привести к еще большим конфликтам и проблемам в семье.

Статистически значимое различие по шкале «Счастье и удовлетворенность» свидетельствует о том, что агрессивные подростки в меньшей степени, по сравнению со сверстниками с низкими показателями агрессивности, испытывают счастье и удовлетворенность, что само по себе может быть одним из детерминантов формирования агрессивности.

Значимые различия между агрессивными и неагрессивными подростками получены также по параметру «Уверенность в себе», свидетельствующие о том, что агрессивные подростки демонстрируют более высокую самооценку. Это может быть связано с тем, что агрессивность в межличностных отношениях позволяет им добиваться определенного авторитета и уверенности в себе среди сверстников.

Анализ статистически значимых различий в группах агрессивных и неагрессивных подростков по показателям социальной компетентности методики «Шкала социальной компетентности» А. М. Прихожан (табл. 2) демонстрирует наличие различий, попадающих в диапазон тенденции к значимости, по интегральной шкале «Социальная компетентность». Недостаточно развитые социальные навыки агрессивных подростков ведут к стереотипному взаимодействию с окружающими. В результате агрессия становится предсказуемой и привычной реакцией на фрустрирующие ситуации.

Таблица 2

**Сводная таблица расчета t-критерия Стьюдента по показателям методики
«Шкала социальной компетентности» А. М. Прихожан
в группах агрессивных и неагрессивных подростков**

Показатели	X	Y	t эмп.	Уровень значимости (p)
Самостоятельность	0,3	0,4	1	нет различий
Уверенность в себе	0,3	0,3	0,7	нет различий
Отношение к своим обязанностям	0,3	0,4	1,4	нет различий
Развитие общения	0,2	0,3	1,5	нет различий
Организованность, развитие произвольности	0,3	0,4	1	нет различий
Интерес к социальной жизни	0,3	0,3	0,7	нет различий
Общая социальная компетентность	0,1	0,2	2	тенденция

Примечание: X – экспериментальная группа, Y – контрольная группа.

$$R_{кр} = \begin{cases} 2,03 \text{ при } p \leq 0,05^* \\ 2,72 \text{ при } p \leq 0,01^{**}, \text{ для } n = 19 \end{cases}$$

Согласно статистическому анализу результатов методики диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой (табл. 3), обнаружены статистически значимые различия между группами агрессивных и неагрессивных подростков по шкале «Осознание своих чувств и эмоций». Среднее значение этого параметра у агрессивных подростков значительно ниже, указывая на недостаточно развитое эмоциональное самосознание.

Низкий уровень осознания собственных чувств и эмоций не позволяет агрессивным подросткам адекватно реагировать на внешние события и эффективно справляться с проблемными ситуациями. Вследствие недостаточно развитого эмоционального самосознания они хуже понимают, как их чувства влияют на их действия и общение с окружающими. Это приводит к неадаптивным реакциям и затрудняет нахождение верных решений. В сравнении с неагрессивными подростками, их агрессивные сверстники реже проявляют интерес к самопознанию и самоанализу. У них наблюдается менее адекватная самооценка своих психологических особенностей и способностей, а также склонность к переоценке того, как их воспринимают окружающие.

Таблица 3

**Сводная таблица расчета t-критерия Стьюдента по показателям методики диагностики
эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой
в группах агрессивных и неагрессивных подростков**

Показатели	X	Y	t эмп.	Уровень значимости (p)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Осознание своих чувств и эмоций	5,2	8,6	2,2*	p≤0,05
Управление своими чувствами и эмоциями	2,4	5,9	2,2*	p≤0,05
Осознание чувств и эмоций других людей	4,4	6,1	1,9	тенденция
Управление чувствами и эмоциями других людей	4,1	4,8	0,8	нет различий

1	2	3	4	5
Внутриличностный аспект ЭИ	7,6	14,5	2,5*	p≤0,05
Межличностный аспект ЭИ	8,4	10,9	1,8	нет различий
Интегральный показатель ЭИ	17,9	25,4	1,9	тенденция

Примечание: X – экспериментальная группа, Y – контрольная группа.

$$R_{кр} = \begin{cases} 2,03 \text{ при } p \leq 0,05* \\ 2,72 \text{ при } p \leq 0,01**, \text{ для } n = 19 \end{cases}$$

Достоверно значимые различия (с меньшей выраженностью показателей в группе агрессивных подростков) определены и по параметру «Управление своими чувствами и эмоциями». Данные результаты позволяют прийти к умозаключению о том, что в отличие от неагрессивных сверстников, агрессивные подростки обладают менее развитыми навыками эмоциональной регуляции и демонстрируют низкий уровень самоконтроля. Они склонны к импульсивным эмоциональным реакциям, что существенно затрудняет достижение поставленных целей. Характерными чертами их эмоционального интеллекта являются слабое понимание собственных эмоций и чувств окружающих, нетерпимость к различным мнениям и ценностям, а также отсутствие позитивного и оптимистичного мировосприятия.

В целом анализ диагностических данных по внутриличностному аспекту эмоционального интеллекта, содержащему в себе две вышеуказанные шкалы, позволяет сделать вывод о том, что агрессивные подростки характеризуются более низкими показателями развития внутриличностной составляющей эмоционального интеллекта.

Результаты анализа данных по шкале «Осознание чувств других людей» (t-критерий Стьюдента) указывают на тенденцию к статистически значимым различиям между группами. Агрессивные подростки демонстрируют трудности в распознавании и понимании эмоций окружающих, что может быть связано со слаборазвитой способностью к эмпатии и формированию эмоциональной связи. Можно предположить, что у них меньше развита способность к сопереживанию, по сравнению с их неагрессивными сверстниками, что подразумевает умение разделять эмоциональное состояние собеседников. Недостаточно развитая способность к прогнозированию затрудняет им приписывание эмоциональной окраски ситуации и настрой на переживания партнера. Агрессивные подростки, как правило, характеризуются более низким уровнем рефлексии и способностью к эмпатии – пониманию мыслей и чувств других людей. Эта неспособность понять мотивы поведения окружающих и их точку зрения часто становится причиной конфликтов и разногласий, а также создает значительные трудности в решении проблем, связанных с межличностным взаимодействием.

Анализ интегрального показателя эмоционального интеллекта говорит о том, что существуют различия, попадающие в диапазон тенденции к значимости, между двумя выборками респондентов. Сравнение средних значений демонстрирует, что в целом интегральный показатель эмоционального интеллекта ниже у агрессивных подростков (табл. 4).

**Сводная таблица расчета t-критерия Стьюдента
по показателям методики диагностики смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева
в группах агрессивных и неагрессивных подростков**

Показатели	X	Y	t эмп.	Уровень значимости (p)
Цели в жизни	24,4	28,2	2	тенденция
Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	23,4	26,5	1,7	нет различий
Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	21,2	25,2	2,5*	p≤0,05
Локус контроля – Я	18,9	17,9	0,8	нет различий
Локус контроля – жизнь	20,2	26,3	2,8**	p≤0,01
Интегральный показатель осмысленности жизни	108,2	124	3,6**	p≤0,01

Примечание: X – экспериментальная группа, Y – контрольная группа.

$$R_{кр} = \begin{cases} 2,03 \text{ при } p \leq 0,05^* \\ 2,72 \text{ при } p \leq 0,01^{**} \end{cases}, \text{ для } n = 19$$

Статистический анализ диагностических данных по шкале «Цели» выявил тенденцию к статистически значимым различиям между агрессивными и неагрессивными подростками. Сравнение средних значений показало, что у агрессивных подростков чувство осмысленности жизни и сформированность целей на будущее выражены в меньшей степени. Это позволяет сделать вывод о недостаточно четкой ориентации на перспективу и об отсутствии ясно сформулированных жизненных целей.

Достоверно значимые различия выявлены по такому психологическому параметру осмысленности жизни, как «Результативность жизни». Средние значения по данному параметру ниже в группе агрессивных подростков. Это свидетельствует о том, что представители данной выборки более низко оценивают результативность своей жизни, удовлетворенность самореализацией.

Кроме того, в ходе статистической обработки результатов выявлено, что между агрессивными и неагрессивными подростками существуют различия по такому параметру смысловых ориентаций, как «Локус контроля – жизнь». В отличие от своих сверстников, агрессивные подростки испытывают меньшую уверенность в своей способности контролировать свою жизнь, принимать самостоятельные решения и воплощать их в реальность. У них отсутствует твердая убежденность в том, что жизнь человека поддается сознательному контролю и управлению.

В целом по интегральной шкале «Общая осмысленность жизни» выявлены значимые различия между респондентами двух выборок. Анализ средних значений свидетельствует о том, что уровень «осмысленность жизни» ниже у агрессивных подростков.

Выводы. Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволили выявить обобщенный психологический профиль агрессивных подростков, который необходимо учитывать при проектировании программы социально-психологической помощи этой категории обучающихся:

1. Агрессивное поведение подростков тесно связано со спецификой самопри-
нятия. Низкое оценивание собственного поведения, интеллектуальных способно-

стей, положения в школе и семье, а также низкий уровень переживания счастья и удовлетворенности, типичны для агрессивных подростков и указывают на наличие у них негативной «Я-концепции».

2. Агрессивные подростки, по сравнению с неагрессивными сверстниками, обладают более выраженной самостоятельностью и уверенностью в себе и более низкими показателями интереса к социальной жизни.

3. Агрессивные подростки характеризуются низким уровнем развития эмоционального интеллекта, что проявляется в недостаточном понимании и дифференцировании собственных эмоций, в низком уровне развития эмпатии и эмоциональной регуляции, что оказывает негативное влияние на эффективность социально-психологической адаптации.

4. Характерной чертой агрессивных подростков является низкий уровень смысловых ориентаций, выражающийся в низкой оценке результативности жизни, неудовлетворенностью самореализацией и отсутствием убежденности в способности контролировать свою жизнь, что в целом снижает ощущение осмысленности существования.

5. Для агрессивного подростка окружающий мир – это прежде всего отражение его собственного состояния и отношения к нему. Другие люди воспринимаются как обстоятельства, мешающие достижению его целей, игнорирующие его, либо желающие ему зла. Фиксация на себе и ожидание враждебности препятствуют адекватному восприятию других людей, переживанию чувства общности и связи с ними. В результате формируется ощущение одиночества в угрожающем мире, что лишь усиливает агрессию и отчуждение.

Необходимо отметить, что, несмотря на наличие у агрессивных подростков психологических проблем, создающих барьеры для эффективной социально-психологической адаптации и социализации, коррекция их психологического профиля и поведения все же остается возможной.

Социально-психологическое сопровождение агрессивных подростков не должно фокусироваться только на безопасном выходе агрессивных реакций (катарсисе), а должно быть направлено на формирование позитивной «Я-концепции», на развитие коммуникативных навыков и преодоление социальной изоляции, развитие эмоционального интеллекта и способности видеть и понимать других людей, на формирование ценностно-смысловой сферы.

Список источников

1. Буслаева Е. Л., Власова Н. В. Особенности межличностного взаимодействия подростков, склонных к проявлению агрессии // Психология и право. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 33–44.

2. Гумель Е. Б., Петушкова А. А. Проявление форм агрессии личности подростка в зависимости от уровня развития компетентности социального взаимодействия [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/06/923> (дата обращения: 10.03.2025).

3. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2018. – 288 с.

4. Зубова Л. В., Кириенко А. А. К вопросу о взаимосвязи смысловых ориентаций и агрессивности подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 70–75.

5. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

6. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков: уч. пособие. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2015. – 288 с.
7. Кузнецова С. О. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте // Вестник славянских культур. – 2010. – № 4. – С. 84–89.
8. Лидин К. Л., Головня С. В., Белобрыкина О. А. Токсичные образы современной массовой культуры: семья и школа в агрессивной информационной среде // Развитие человека в современном мире. – 2024. – № 4. – С. 75–86.
9. МIRONENKO Т. И. Агрессия как естественный фактор социальной адаптации подростков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6. – С. 260–266.
10. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.
11. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков: уч. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
12. Пономарева Е. А., Пономарева Д. И., Афонская Т. А. Особенности личностной детерминации и коррекция агрессивности подростков // Системная психология и социология. – 2018. – № 1 (25). – С. 26–33.
13. Реан А. А. Агрессия и агрессивность // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 3–18.
14. Реан А. А., Коновалов И. А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1 (33). – С. 23–31.
15. Румянцев Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81–87.
16. Самохвалова А. Г. Генезис затрудненного общения в детском возрасте // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013. – № 2 (52). – С. 367–371.
17. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 96 с.
18. Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р. Психологические особенности агрессивных детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2001. – № 1. – С. 27–32.
19. Фурманов И. А. Детская агрессивность. – М.: Наука, 2002. – 192 с.
20. Чепракова Е. А. Устойчивые формы агрессии у современных подростков: результаты лонгитюдного исследования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 30–36.
21. Barbara Krahé. The Social Psychology of Aggression. – London; New York: Psychology Press, 2013. – 398 p.
22. Baron R. Human aggression. – New York: Plenum Press, 1994. – 298 p.
23. Beck A. Hostility: Cognitive basis of anger. – New York: Harper Collins Publishers, 1999. – 353 p.
24. Berkowitz L. Aggression: Its causes, consequences, and control [Электронный ресурс]. – New York: McGraw-Hill Publ., 1993. – URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=649646> (дата обращения: 13.04.2025).

References

1. Buslaeva E. L., Vlasova N. V. Features of interpersonal interaction of adolescents prone to aggression. *Psychology and Law*, 2024, vol. 14, no. 2, pp. 33–44. (In Russian)
2. Gumel E. B., Petushkova A. A. Manifestation of forms of aggression of teenager's personality depending on the level of development of competence of social interaction [Electronic resource]. *Psychology, Sociology and Pedagogy*, 2012, no. 6. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/06/923> (date of access: 10.03.2025). (In Russian)

3. Zmanovskaya E. V. Deviantology (Psychology of deviant behaviour). Moscow: Academy, 2018, 288 p. (In Russian)
4. Zubova L. V., Kirienko A. A. To the question of the interrelation of meaning-life orientations and aggressiveness of adolescents. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2018, no. 2 (214), pp. 70–75. (In Russian)
5. Ilyin E. P. Psychology of aggressive behaviour. Saint Petersburg: Peter, 2014, 368 p. (In Russian)
6. Connor D. Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents: textbook. Saint Petersburg: Prime-Euroznak, 2015, 288 p. (In Russian)
7. Kuznetsova S. O. Psychological features of aggressiveness in adolescence. *Bulletin of Slavic Cultures*, 2010, no. 4, pp. 84–89. (In Russian)
8. Lidin K. L., Golovnya S. V., Belobrykina O. A. Toxic images of modern mass culture: family and school in an aggressive information environment. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 4, pp. 75–86. (In Russian)
9. Mironenko T. I. Aggression as a natural factor of social adaptation of adolescents. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 2016, no. 6, pp. 260–266. (In Russian)
10. Nalchajyan A. A. Aggressiveness of a person. Saint Petersburg: Peter, 2007, 736 p. (In Russian)
11. Platonova N. M. Aggression in children and adolescents: textbook. Saint Petersburg: Rech, 2004, 336 p. (In Russian)
12. Ponomareva E. A., Ponomareva D. I., Afonskaya T. A. Peculiarities of personal determination and correction of adolescent aggressiveness. *System Psychology and Sociology*, 2018, no. 1 (25), pp. 26–33. (In Russian)
13. Rean A. A. Aggression and aggressiveness. *Psychological Journal*, 1996, vol. 17, no. 5, pp. 3–18. (In Russian)
14. Rean A. A., Konovalov I. A. Manifestation of aggressiveness of adolescents depending on gender and socio-economic status of the family. *National Psychological Journal*, 2019, no. 1 (33), pp. 23–31. (In Russian)
15. Rumyantseva T. G. The concept of aggressiveness in modern foreign psychology. *Questions of Psychology*, 1991, no. 1, pp. 81–87. (In Russian)
16. Samokhvalova A. G. Genesis of difficult communication in children's age. *Scientific Notes of the Orel State University*, 2013, no. 2 (52), pp. 367–371. (In Russian)
17. Semenyuk L. M. Psychological features of aggressive behaviour of teenagers and conditions of its correction. Moscow: Moscow psychological and social institute; Flinta, 1998, 96 p. (In Russian)
18. Smirnova E. O., Khuzeeva G. R. Psychological features of aggressive children. *Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 2001, no. 1, pp. 27–32. (In Russian)
19. Furmanov I. A. Children's aggressiveness. Moscow: Nauka, 2002, 192 p. (In Russian)
20. Cheprakova E. A. Sustained forms of aggression in modern adolescents: the results of a longitudinal study. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 3, pp. 30–36. (In Russian)
21. Barbara Krahé. The Social Psychology of Aggression. London; New York: Psychology Press, 2013, 398 p.
22. Baron R. Human aggression. New York: Plenum Press, 1994, 298 p.
23. Beck A. Hostility: Cognitive basis of anger. New York: Harper Collins Publishers, 1999, 353 p.
24. Berkowitz L. Aggression: Its causes, consequences, and control [Electronic resource]. New York: McGraw-Hill Publ., 1993. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=649646> (date of access: 13.04.2025).

Информация об авторе

Е. В. Кузнецова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, г. Куйбышев, Россия, kainsk-elena@mail.ru

Information about the author

E. V. Kuznetsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia, kainsk-elena@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.02.2025; одобрена после рецензирования 20.03.2025; принята к публикации 10.04.2025.

The article was submitted 20.02.2025; approved after reviewing 20.03.2025; accepted for publication 10.04.2025.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2025. № 2

Human Development in the Modern World. 2025, no. 2

Научная статья

УДК 159.99

Цифровая трансформация как средство обеспечения безопасности в образовательной среде

Елена Александровна Макарова¹, Ирина Владиславовна Гаркуша²

¹*Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия*

²*Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог, Россия*

Аннотация. Цифровая трансформация – это процесс, позволяющий организациям использовать технологии для улучшения своей деятельности, она стала мощным инструментом для повышения мер безопасности для детей и подростков в образовательной среде. Как таковая цифровая трансформация не имеет четкого определения, с годами развития она получает все больше толкований. Это процесс внедрения цифровых технологий в ту или иную сферу, оптимизации системы управления организацией, в нашем случае – образовательные учреждения. Успешность цифровой трансформации определяется уровнем цифровой зрелости организации, появлением новых видов инноваций и применений цифровых технологий в деятельности организации. Цифровые инновации демонстрируют способность дополнять, обогащать и трансформировать образование и обладают потенциалом ускорять прогресс в достижении поставленных целей в образовании, а также трансформировать способы предоставления всеобщего доступа к обучению. Они могут повысить качество и актуальность обучения, способствовать инклюзивности в обучении и улучшить администрирование и управление образовательным учреждением. Во времена кризисов дистанционное обучение может смягчать последствия сбоев в образовании и предотвращать полное закрытие школ. Цифровая трансформация призвана бороться и обеспечивать функционирование детей и подростков в цифровой среде, уменьшая риски и обеспечивая меры безопасности в образовательной среде, где дети и подростки проводят большую часть своего времени, используя возможности интернета для образовательных целей и социализации. Трансформация подразумевает внедрение инновационных технологических решений и стратегий для эффективного решения проблем безопасности. Более того, цифровая трансформация позволяет школам оптимизировать свои протоколы безопасности и механизмы реагирования. Она выходит за рамки простого внедрения информационных технологий, требует фундаментального изменения мышления и организационной культуры. Школам и родителям необходимо осознать, что цифровая трансформация – это не просто использование новейших гаджетов и технологий для учебы и развлечений, а переосмысление мер безопасности путем использования всего потенциала этих инновационных технологий. В этой статье мы рассматриваем влияние цифровой трансформации на безопасность и проблемы, свя-

занные с ее реализацией, а также будущие тенденции, которые могут сформировать способы обеспечения безопасности детей и подростков в информационной среде.

Ключевые слова: интеграция; цифровизация; инновации; цифровые риски; фишинг; моббинг; социализация; образовательная среда; цифровая среда; кибербуллинг.

Для цитирования: Макарова Е. А., Гаркуша И. В. Цифровая трансформация как средство обеспечения безопасности в образовательной среде // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 61–71.

Original article

Digital transformation as a tool for ensuring safety in the educational environment

Elena A. Makarova¹, Irina V. Garkusha²

¹*Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia*

²*Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia*

Abstract. Digital transformation is a process that enables organizations to use technology to improve their operations, and it has become a powerful tool for improving safety measures for children and adolescents in the educational environment. As such, digital transformation does not have a clear definition; over the years, it has received more and more interpretations. It is the process of introducing digital technologies into a particular area, while at the same time it is the process of optimizing the management system of an organization, in our case, educational institutions. The success of digital transformation is determined by the level of digital maturity of the organization, the emergence of new types of innovations and applications of digital technologies in the organization's activities. Digital innovations demonstrate the ability to complement, enrich and transform education and have the potential to accelerate progress towards achieving educational goals, as well as transform the ways in which universal access to learning is provided. They can improve the quality and relevance of learning, promote inclusion and improve the administration and management of an educational institution. In times of crisis, distance learning can mitigate the effects of disruptions in education and prevent the complete closure of schools. Digital transformation aims to combat and support the functioning of children and adolescents in the digital environment, reducing risks and providing safety measures in the educational environment where children and adolescents spend most of their time using the Internet for educational purposes and for socialization. Transformation implies the implementation of innovative technological solutions and strategies to effectively address security issues. Moreover, digital transformation enables schools to optimize their security protocols and response mechanisms. Digital transformation goes beyond the simple implementation of information technology. It requires a fundamental change in mindset and organizational culture. Schools and parents need to realize that digital transformation is not just about using the latest gadgets and technologies for learning and entertainment, but rethinking security measures by harnessing the full potential of these innovative technologies. In this article, we examine the impact of digital transformation on security and the challenges associated with its implementation, as well as future trends that may shape the way children and adolescents are kept safe online.

Keywords: integration; digitalization; innovation; digital risks; phishing; mobbing; socialization; educational environment; digital environment; cyberbullying.

For citation: Makarova E. A., Garkusha I. V. Digital transformation as a tool for ensuring safety in the educational environment. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 61–71. (In Russ.)

Введение. Цифровые технологии быстро развиваются в XXI в., изменяя то, как люди общаются и получают доступ к информации. Особенно подвержены влиянию цифровизации дети и подростки, отсюда и многочисленные цифровые риски: интернет-мошенничество, кибербуллинг, моббинг, секстинг, фишинг и др. Цифровая трансформация призвана бороться и обеспечивать безопасное функционирование детей и подростков в цифровой среде, уменьшая риски и обеспечивая меры безопасности в информационной среде, где дети и подростки проводят большую часть своего времени, используя возможности интернета для образовательных целей, развлечения и социализации [10].

Прежде чем углубляться в детали, важно понять, что подразумевается под цифровой трансформацией. Она не имеет четкого определения, с годами развития получает все больше толкований. Это процесс внедрения цифровых технологий в ту или иную сферу, оптимизации системы управления организацией, в нашем случае – образовательные учреждения [4; 5; 6]. Цифровые технологии стали социальной необходимостью для обеспечения образования как основного права человека, особенно в мире, где все чаще случаются кризисы и конфликты. Во время пандемии COVID-19 страны без достаточной ИКТ-инфраструктуры и хороших ресурсов в системе цифрового обучения пострадали от наибольших сбоев в образовании и потерь в обучении. Эта ситуация оставила треть учащихся во всем мире без доступа к учебному процессу во время закрытия школ более чем на год. Отсутствие доступа к образованию из-за пандемии COVID-19 ясно показало настоятельную необходимость объединения технологий и человеческих ресурсов для преобразования моделей обучения и создания инклюзивных, открытых и устойчивых систем обучения [9; 17].

Успешность цифровой трансформации определяется уровнем цифровой зрелости организации, появлением новых видов инноваций и применений цифровых технологий в деятельности организации. Цифровые инновации демонстрируют способность дополнять, обогащать и трансформировать образование и обладают потенциалом ускорять прогресс в достижении поставленных целей в образовании, а также трансформировать способы предоставления всеобщего доступа к обучению. Они могут повысить качество и актуальность обучения, способствовать инклюзивности и улучшить администрирование образовательным учреждениям [8]. Во времена кризисов дистанционное обучение может смягчить последствия сбоев в образовании и предотвратить полное закрытие школ. Кроме этого, цифровая трансформация означает интеграцию цифровых технологий во все области организации, что кардинально меняет ее работу и обеспечивает безопасность [3]. Когда речь идет о безопасности в школах, цифровая трансформация подразумевает внедрение инновационных технологических решений и стратегий для эффективного решения проблем безопасности. Более того, цифровая трансформация позволяет школам оптимизировать свои протоколы безопасности и механизмы реагирования. Благодаря внедрению автоматизированных систем администраторы могут получать мгновенные оповещения и уведомления в случае возникновения чрезвычайных ситуаций, что позволяет им принимать немедленные меры и минимизировать потенциальные риски [14].

Теоретическая часть. Цифровая трансформация выходит за рамки простого внедрения информационных технологий. Она требует фундаментального изменения мышления и организационной культуры. Школам и родителям необходимо осознать, что цифровая трансформация – это не просто использование новейших гаджетов и технологий для учебы и развлечений, а переосмысление мер безопасности путем использования всего потенциала этих инновационных технологий. Цифровая трансформация открывает целый мир возможностей, например передовые технологии, такие как системы распознавания лиц, алгоритмы обнаружения угроз на основе искусственного интеллекта и др. [7]. Цифровизация в образовательных учреждениях поддерживает использование инноваций для расширения доступа к образовательным возможностям и расширения инклюзивности, повышения качества обучения, создания усовершенствованных путей непрерывного обучения, укрепления систем управления образованием, обучения и мониторинга учебных процессов. Для достижения этих целей администрация учебных заведений должна работать над развитием цифровой грамотности и цифровых компетенций, уделяя особое внимание учителям и ученикам [1; 2].

Руководство образовательных учреждений должно принимать гуманистический подход, чтобы гарантировать, что технологии будут разработаны для служения детям, будут использоваться для общего блага и построения общего будущего образования до 2030 г. Существует необходимость разъяснять учителям и учащимся ту роль, которую технологии могут играть для ускорения прогресса в достижении цели образования. Поскольку цифровые технологии все больше интегрируются в образовательные учреждения, необходимость защиты благополучия учащихся становится первостепенной. Сегодняшние учащиеся сталкиваются с новыми формами угроз, такими как онлайн-преследование и кибербуллинг (фишинг, моббинг, диссинг, флейминг и др.), травля в интернете, которая может иметь серьезные последствия для их эмоционального и психологического благополучия [11; 12; 13]. Кибербуллинг – это вид травли с применением интернет-технологий, форма насилия, от которой не найти спасения до тех пор, пока подросток находится в сети. Цифровая трансформация предлагает инновационные решения для разрешения этих проблем. Одним из ключевых преимуществ цифровой трансформации в безопасности школы является возможность отслеживать онлайн-активность и выявлять потенциальные риски. Используя передовые инструменты мониторинга, школы могут обнаруживать признаки кибербуллинга или онлайн-мошенничества и принимать соответствующие меры для защиты своих учеников [16]. Этот проактивный подход не только обеспечивает более безопасную среду обучения, но и способствует формированию культуры цифровой ответственности и уважения среди учащихся [15]. Кроме того, цифровая трансформация позволяет школам предоставлять учащимся необходимые навыки и знания для безопасного перемещения в цифровом мире. Интегрируя программы цифровой грамотности в учебную программу, учащиеся могут узнать о безопасности в сети, об ответственном использовании интернета и о том, как защитить свою личную информацию. Это дает им возможность принимать обоснованные решения и становиться ответственными цифровыми гражданами. Следует отметить, что цифровая трансформация играет решающую роль в повышении безопасности школ в цифровую эпоху. Используя инновационные технологии и стратегии, школы могут создать безопасную среду для своих учащихся как в сети, так и в автономном режиме. Образовательным учреждениям необходимо осознать важность цифровой

трансформации и инвестировать в необходимые ресурсы для обеспечения благополучия и безопасности своих учеников.

Администрация образовательного учреждения должна поддерживать учителей в разработке, интеграции и реализации эффективной учебной программы цифрового обучения, гарантируя безопасную деятельность, уделяя особое внимание цифровым рискам в учебном процессе и за пределами школы. Организация усиливает свою функцию наблюдателя за возникающими технологическими преобразованиями и их последствиями для образования посредством создания и распространения знаний и навыков цифровых преобразований.

Цифровая трансформация произвела революцию в способе общения школ со всеми заинтересованными сторонами, усилив меры безопасности в этом процессе. С появлением различных цифровых платформ, таких как мобильные приложения, электронная почта и социальные сети, школы теперь имеют надежные каналы связи, которые позволяют обмениваться информацией в режиме реального времени [18].

Если раньше руководству школы, чтобы предупредить родителей и персонал о внезапном изменении школьного расписания, требовалось отправлять электронные письма или совершать множественные телефонные звонки, что занимало много времени и не гарантировало отсутствие ошибок, то теперь с помощью цифровых платформ школы могут мгновенно рассылать массовые уведомления, гарантируя, что важная информация быстро и безопасно дойдет до всех заинтересованных сторон. Кроме того, цифровые платформы способствуют сотрудничеству между различными заинтересованными сторонами, включая учителей, родителей и учеников.

Такая бесперебойная коммуникация не только повышает безопасность, но и укрепляет чувство общности в школе. Еще одним существенным преимуществом цифровой трансформации в школах является возможность собирать и анализировать огромные объемы данных. Используя возможности аналитики данных, школы могут заблаговременно решать проблемы безопасности и создавать безопасную среду обучения. Анализируя данные, собранные с камер видеонаблюдения, размещенных на территории школы, администрация школы может выявлять закономерности и обнаруживать ранние признаки потенциальных угроз. Например, если существует повторяющаяся закономерность попыток несанкционированного проникновения лиц на территорию школы в определенные часы, аналитика данных может пометить это как потенциальное нарушение безопасности и побудить администрацию школы принять немедленные меры и оповестить соответствующие органы [19].

Более того, аналитика данных может помочь школам определить зоны высокого риска в школьных помещениях. Анализируя данные о несчастных случаях или инцидентах, школы могут определить зоны, требующие дополнительных мер безопасности, таких как улучшение освещения или информация. Этот проактивный подход к безопасности гарантирует, что потенциальные риски будут снижены до того, как они перерастут в чрезвычайные ситуации. Кроме того, аналитика данных может использоваться для анализа моделей поведения учащихся и выявления потенциальных рисков. Контролируя действия учащихся, школы могут обнаруживать признаки травли, злоупотребления наркотиками или другого тревожного поведения. Это позволяет школам вмешиваться на ранней стадии и оказывать необходимую поддержку для обеспечения благополучия и безопасности своих учеников. В заключение следует отметить, что цифровая трансформация оказала глубокое влияние на меры безопасности в школах. Благодаря улучшенным каналам связи и использованию

аналитики данных школы теперь могут гарантировать, что информация о безопасности быстро доходит до всех заинтересованных сторон, и проактивно устранять потенциальные риски.

По мере развития информационных технологий возможности повышения безопасности в школах посредством цифровой трансформации становятся безграничными. Однако существуют также и проблемы внедрения цифровой трансформации в школах. В сегодняшнем быстро меняющемся цифровом ландшафте школы сталкиваются с необходимостью внедрения цифровой трансформации, чтобы идти в ногу со временем. Однако этот процесс сопряжен со своей долей проблем, которые необходимо решать для дальнейшего эффективного функционирования. От проблем конфиденциальности до технических трудностей – школы должны преодолевать эти препятствия, чтобы обеспечить успешное внедрение цифровой трансформации [20].

Решение проблемы конфиденциальности в цифровую эпоху – задача не из легких. Поскольку школы внедряют цифровую трансформацию, обеспечение конфиденциальности и безопасности данных учащихся становится важнейшей проблемой. С ростом использования технологий в классах школы должны разработать надежные протоколы и использовать безопасные технологии для защиты личной информации учащихся. Это включает в себя внедрение надежных методов шифрования данных, использование безопасных облачных систем хранения данных и регулярное обновление мер безопасности. Более того, крайне важно обучать персонал, учащихся и родителей мерам защиты данных и повышать осведомленность о потенциальных рисках. Школы могут организовывать семинары и тренинги, чтобы предоставить рекомендации по передовым методам обеспечения безопасности и конфиденциальности в интернете. Развивая культуру цифровой ответственности, школы могут создать безопасную и защищенную среду для изучения учащимися цифрового мира.

Преодоление технических трудностей и потребностей в обучении также немаловажная проблема. Внедрение цифровой трансформации в школах требует надежной инфраструктуры и технических знаний. Однако некоторые учебные заведения могут столкнуться с проблемами, связанными с ограниченными ресурсами или устаревшими технологиями. Эти технические трудности необходимо устранить, чтобы обеспечить плавный переход к цифровой учебной среде. Один из способов преодоления данных трудностей – инвестирование в модернизацию технологической инфраструктуры школы. Сюда может входить приобретение новых аппаратных и программных решений, которые могут поддерживать цифровые потребности как учащихся, так и учителей. Кроме того, школы могут сотрудничать с технологическими компаниями или искать государственную поддержку для получения необходимых ресурсов для успешной цифровой трансформации. Однако одних технологий недостаточно. Программы обучения для сотрудников и учащихся играют ключевую роль в повышении цифровой грамотности и максимизации преимуществ технологий в школьной безопасности. Учителя должны пройти комплексное обучение тому, как эффективно интегрировать технологии в свои методы обучения, что включает в себя обучение использованию образовательного программного обеспечения, онлайн-платформ и цифровых инструментов для создания увлекательного и интерактивного опыта обучения. Учащиеся также должны быть оснащены необходимыми цифровыми навыками для ответственного ориентирования в цифровом мире. Программы цифровой грамотности могут быть включены в учебную про-

грамму, чтобы научить студентов онлайн-безопасности, ответственному использованию интернета и навыкам критического мышления, необходимым для оценки онлайн-информации. Решая технические трудности и потребности в обучении, школы могут гарантировать, что цифровая трансформация не только будет успешно реализована, но и максимально будет использован ее потенциал для улучшения процесса обучения.

Будущее цифровой трансформации в школьной безопасности. Заглядывая вперед, ожидается, что цифровая трансформация будет играть еще более важную роль в формировании мер безопасности в школах. Интеграция технологий искусственного интеллекта и цифрового обучения имеет огромный потенциал для революционного изменения протоколов безопасности. Системы на базе искусственного интеллекта могут отслеживать и анализировать данные в реальном времени, обеспечивая упреждающие меры безопасности, в то время как алгоритмы цифрового обучения могут учиться на прошлых инцидентах для улучшения мер безопасности. Искусственный интеллект имеет потенциал для решения многих серьезных проблем в образовании, а также для привнесения инноваций в практику преподавания и обучения. В то же время применение этих технологий должно руководствоваться принципами инклюзивности и равенства [21].

Прогнозирование тенденций в мерах цифровой безопасности должно помочь держаться в тренде. По мере развития технологий мы можем ожидать появления новых инструментов и решений для повышения безопасности в школах. Системы биометрической аутентификации, технологии распознавания лиц и передовые системы наблюдения – это всего лишь несколько примеров тенденций, которые могут стать обычным явлением в обеспечении безопасности и благополучия учащихся.

Роль искусственного интеллекта и машинного обучения в безопасности школ трудно переоценить. Технологии искусственного интеллекта имеют большие перспективы в революционном изменении мер безопасности в школах. Они могут анализировать огромные объемы данных, выявлять закономерности и прогнозировать потенциальные риски в реальном времени, обеспечивая быстрое и упреждающее вмешательство. Используя искусственный интеллект, образовательные учреждения могут создавать более безопасную среду и эффективно реагировать на возникающие угрозы безопасности. Эти технологии также используются для анализа данных обучения, персонализации образовательных траекторий и повышения качества преподавания. Искусственный интеллект может корректировать учебный контент в зависимости от уровня каждого обучающегося, предоставляя подходящий образовательный материал для урока и предлагая упражнения повышенной сложности для улучшения результатов обучения. Данные примеры показывают, что цифровая трансформация в образовании не только улучшает методы обучения, но и предлагает более гибкие и эффективные условия обучения для обучающихся.

Заключение. Таким образом, следует отметить, что цифровая трансформация стала важнейшим инструментом переосмысления и улучшения мер безопасности в интернете и образовательных учреждениях. Используя технологии, администрация учебных заведений может устанавливать эффективные каналы связи, использовать возможности аналитики данных, избегать рисков и оперативно решать возникающие проблемы. Несмотря на то, что существуют проблемы внедрения, такие как вопросы конфиденциальности и технические сложности, будущее безопасности в образовательных учреждениях заключается в использовании технологий искус-

ственного интеллекта. Использование потенциала искусственного интеллекта для достижения целей цифровой безопасности фокусируется не только на роли искусственного интеллекта в решении проблем доступа к знаниям, исследованиям и разнообразию культурных проявлений, но и на то, чтобы гарантировать безопасность пребывания детей и подростков в информационной среде. Искусственный интеллект может работать над смягчением последствий сбоев в образовании и предотвращать закрытие школ в ситуациях кризиса. Эффективные решения для дистанционного обучения позволяют учителям и обучающимся продолжать начатые планы уроков, используя имеющиеся цифровые и технологические ресурсы. В этой связи было разработано несколько инструментов, которые предлагают передовой опыт, инновационные идеи и рекомендации по дистанционному обучению. Помимо реагирования на кризисные ситуации, усилия по развертыванию дистанционного обучения в масштабе на всех уровнях образования дают ценные уроки и могут заложить основу для более долгосрочных целей по созданию более открытых, инклюзивных и гибких систем образования.

Интеграция этих передовых инструментов позволит образовательным учреждениям прогнозировать тенденции и опережать потенциальные риски, обеспечивая безопасность и благополучие наших учеников в цифровую эпоху. Цифровая трансформация в образовании становится неизбежной тенденцией в сегодняшнюю технологическую эпоху. Применение современных технологических решений не только оптимизирует учебную деятельность, но и приносит практическую пользу учителям, обучающимся и самим образовательным учреждениям. В этой статье мы рассмотрели концепцию, преимущества, текущую ситуацию и решения для поддержки процесса цифровой трансформации в образовании в целях обеспечения безопасности и избегания рисков.

Список источников

1. Козлова Н. Ш., Козлов Р. С. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – Вып. 3 (46). – С. 51–59.
2. Макарова Е. А., Гаркуша И. В. Трансформация социального взаимодействия подростков в эпоху цифровых технологий // Воспитание детей и молодежи в современных социокультурных условиях: проблемы, вызовы, решения: материалы межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции. – Смоленск, 2025. – С. 312–316.
3. Неустроева А. Б., Филиппова Л. Д. Компетентность и безопасность потребления цифровой среды детьми и родителями // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 107–116.
4. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 4. – С. 87–97. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>
5. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 4. – С. 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
6. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47, № 2. – С. 175–200.
7. Уваров А. Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2020. – 108 с.

8. Шеманов А. Ю. Э-инклюзия, некоторые риски цифровой среды и формирование субъектности обучающихся // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. – М.: МГППУ, 2020. – С. 183–189.
9. Abdelhafez A. Digitizing Teacher Education and Professional Development during the COVID-19 Pandemic // Educational Research: Theory and Practice. – 2022. – № 33 (2). – P. 1–22. <https://doi.org/10.20935/AL295>
10. Fisher M., Goddu M. R., Keil F. C. Searching for Explanations: How the Internet Inflates Estimates of Internal Knowledge // Journal of Experimental Psychology. – 2015. – Vol. 144, № 3. – P. 674–687. <https://doi.org/10.1037/xge0000070>
11. Fortes A. B., Broilo P. L., Lisboa C. S. M. Smartphone use and psychological well-being: the moderating role of emotion regulation // Trends in Psychology. – 2020. – № 29. – P. 189–203. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00051-1>
12. Greenfield P. Communication Technologies and Social Transformation: Their Impact on Human Development. In R. Parke & G. Elder, Jr. (Eds.) // Children in Changing Worlds: Sociocultural and Temporal Perspectives. – P. 235–274. <https://doi.org/10.1017/9781108264846.009>
13. Hu P., Lu Y., Gong Y. Dual humanness and trust in conversational AI: A person-centered approach // Computers in Human Behavior. – 2021. – № 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106727>
14. Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. EU Kids.
15. Janes D. P., Carter L. M. Empowering Techno-resiliency and Practical Learning among Teachers: Leveraging a Community of Practice Model Using Microsoft Teams / R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, C. Mouza (Eds.) // Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. – P. 265–274.
16. Jones C. Effects of Media Use on Mental Health among Adolescents and Emerging Adults [Электронный ресурс] // Intuition: The BYU Undergraduate Journal of Psychology. – 2015. – Vol. 11, iss. 1. – URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/intuition/vol11/iss1/2> (дата обращения: 02.10.2024).
17. Johnson G. M. Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem [Электронный ресурс] // Journal of Educational Technology & Society. – 2010. – № 13 (1). – P. 176–185. – URL: <https://www.learntechlib.org/p/75228/> (дата обращения: 02.10.2024).
18. Page X., Bahirat P., Safi M. I., Knijnenburg B. P. The internet of what? Understanding differences in perceptions and adoption for the internet of things // Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies. – 2023. – № 2 (4). – P. 1–22. <https://doi.org/10.1145/3287061>
19. Piccolo D., Tipton S., Livers S. D. Transitioning to Online Student Teaching / R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.) // Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. – P. 297–302.
20. Pogorelov D. N., Rylskaya E. A. The Development and Psychometric Characteristics of the “Virtual Identity of Social Media Users” Test // Psychology in Russia: State of the Art. – 2022. – Vol. 15 (4). – P. 101–126. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0407>
21. Sharma U., Vlcek S. Global Trends in the Funding of Inclusive Education: A Narrative Review // Resourcing Inclusive Education. Goldan J., Lambrecht J. and Loreman T. (Ed.) (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15). Emerald Publishing Limited, Bingley. – P. 51–65.

References

1. Kozlova N. Sh., Kozlov R. S. Trends of digital transformation of education in modern conditions. *Bulletin of Maikop State Technological University*, 2020, iss. 3 (46), pp. 51–59. (In Russian)
2. Makarova E. A., Garkusha I. V. Transformation of social interaction of adolescents in the era of digital technologies. Upbringing of children and youth in modern sociocultural conditions: problems, challenges, solutions: materials of the interregional (with international participation) scientific-practical conference. Smolensk, 2025, pp. 312–316. (In Russian)
3. Neustroeva A. B., Filippova L. D. Competence and safety of digital environment consumption by children and parents. *Digital Sociology*, 2022, vol. 5, no. 1, pp. 107–116. (In Russian)
4. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Results of digital transformation: from online reality to mixed reality. *Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 87–97. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409> (In Russian)
5. Soldatova G. U., Chigarkova S. V., Ilyukhina S. N. Self-real and Self-virtual: identification matrices of adolescents and adults. *Cultural-Historical Psychology*, 2022, vol. 18, no. 4, pp. 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403> (In Russian)
6. Soldatova G. U., Chigarkova S. V., Ilyukhina S. N. Technologically extended personality: development and approbation of the scale. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2024, vol. 47, no. 2, pp. 175–200. (In Russian)
7. Uvarov A. Yu. Digital transformation and scenarios of general education development. Moscow: National Research University “Higher School of Economics”, Institute of Education, 2020, 108 p. (In Russian)
8. Shemanov A. Yu. E-inclusion, some risks of digital environment and formation of students' subjectivity. Digital Humanitarianism and Technologies in Education: collection of articles of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ed. by M. G. Sorokova, E. G. Dozortseva, A. Yu. Shemanov. Moscow: MGPPU, 2020, pp. 183–189. (In Russian)
9. Abdelhafez A. Digitizing Teacher Education and Professional Development during the COVID-19 Pandemic. *Educational Research: Theory and Practice*, 2022, no. 33 (2), pp. 1–22. <https://doi.org/10.20935/AL295>
10. Fisher M., Goddu M. R., Keil F. C. Searching for Explanations: How the Internet Inflates Estimates of Internal Knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 2015, vol. 144, no. 3, pp. 674–687. <https://doi.org/10.1037/xge0000070>
11. Fortes A. B., Broilo P. L., Lisboa C. S. M. Smartphone use and psychological well-being: the moderating role of emotion regulation. *Trends in Psychology*, 2020, no. 29, pp. 189–203. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00051-1>
12. Greenfield P. Communication Technologies and Social Transformation: Their Impact on Human Development. In R. Parke & G. Elder, Jr. (Eds.), *Children in Changing Worlds: Sociocultural and Temporal Perspectives*, pp. 235–274. <https://doi.org/10.1017/9781108264846.009>
13. Hu P., Lu Y., Gong Y. Dual humanness and trust in conversational AI: A person-centered approach. *Computers in Human Behavior*, 2021, no. 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106727>
14. Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. EU Kids.
15. Janes D. P., Carter L. M. Empowering Techno-resiliency and Practical Learning among Teachers: Leveraging a Community of Practice Model Using Microsoft Teams. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*, pp. 265–274.

16. Jones C. Effects of Media Use on Mental Health among Adolescents and Emerging Adults [Electronic resource]. *Intuition: The BYU Undergraduate Journal of Psychology*, 2015, vol. 11, iss. 1. URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/intuition/vol11/iss1/2> (date of access: 02.10.2024).
17. Johnson G. M. Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem [Electronic resource]. *Journal of Educational Technology & Society*, 2010, № 13 (1), pp. 176–185. URL: <https://www.learntechlib.org/p/75228/> (date of access: 02.10.2024).
18. Page X., Bahirat P., Safi M. I., Knijnenburg B. P. The internet of what? Understanding differences in perceptions and adoption for the internet of things. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 2023, no. 2 (4), pp. 1–22. <https://doi.org/10.1145/3287061>
19. Piccolo D., Tipton S., Livers S. D. Transitioning to Online Student Teaching. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*, pp. 297–302.
20. Pogorelov D. N., Rylskaya E. A. The Development and Psychometric Characteristics of the “Virtual Identity of Social Media Users” Test. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022, vol. 15 (4), pp. 101–126. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0407>
21. Sharma U., Vlcek S. Global Trends in the Funding of Inclusive Education: A Narrative Review. *Resourcing Inclusive Education*. Goldan J., Lambrecht J. and Loreman T. (Ed.) (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15). Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 51–65.

Информация об авторах

Е. А. Макарова – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5784-9430>, makarova.h@gmail.com

И. В. Гаркуша – старший преподаватель кафедры гражданского права и процесса, Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог, Россия, i.garkusha@tmei.ru

Information about the authors

E. A. Makarova – Doctor of Psychological Sciences, Professor Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5784-9430>, makarova.h@gmail.com

I. V. Garkusha – Senior Lecturer Department of Civil Law and Process, Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia, i.garkusha@tmei.ru

Статья поступила в редакцию 28.02.2025; одобрена после рецензирования 25.03.2025; принята к публикации 16.04.2025.

The article was submitted 28.02.2025; approved after reviewing 25.03.2025; accepted for publication 16.04.2025.



Научная статья

УДК 159.953: 159.9.072

Организация воспроизведения учебного материала на различных этапах урока

Любовь Валерьевна Черемошкина¹, Татьяна Николаевна Осинина²

¹*Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

²*Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. В статье предпринята попытка обозначить перспективы внедрения основных положений общепсихологической концепции произвольного воспроизведения в образовательный процесс. Эта концепция была разработана по материалам многолетнего лонгитюдного эксперимента (2009–2020 гг.) на основе анализа динамики качественных и количественных показателей припоминания вербального осмысленного и невербального бессмысленного материала испытуемыми с различным уровнем развития интеллекта, мнемических способностей и мотивации.

Практическое значение концепции произвольного воспроизведения состоит, в частности, в формировании индивидуальных траекторий развития когнитивных способностей, интеллекта и учебной мотивации школьников. Концепция закладывает основы управления процессами усвоения учебного материала с помощью интеллектуально-мнемических действий, выполняющих функцию инструментов его актуализации: ассоциативно-ориентировочных, аналитико-синтетических и контрольно-оценочных. Закономерности функционирования когнитивных способностей в процессе произвольного воспроизведения учебного материала необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения всех этапов образовательного процесса, от обоснования результатов, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах, и обсуждения учебников до внедрения новых методик обучения, воспитания и развития.

В статье обсуждаются действия учителя для организации эффективного воспроизведения основного учебного материала и вспомогательных сведений на различных этапах урока в начальной школе. При обосновании действий учителя авторы опирались на закономерности функционирования механизмов произвольного воспроизведения на различных стадиях интеллектуально-мнемических процессов, которые были обоснованы по результатам многолетнего лонгитюдного эксперимента. Детерминанты репродуктивных процессов и реконструктивной деятельности позволили обосновать конкретные действия учителя и наиболее желательную активность ученика. Управление ассоциативно-ориентировочной активностью ученика предполагает установочные действия на актуализацию в зависимости от учебной задачи, стимулирование целеполагания интеллектуальной деятельности через конкретизацию параметров воспроизведения, побуждение к ассоциативной активности. Управление интеллектуально-мнемической деятельностью совершается с помощью заданий на прогнозирование результатов воспроизведения, на визуализацию сохранившегося в памяти материала, на преобразование материала: перегруппировки его составных частей, выделения опорного пункта, составления мнемотехнического плана, классификации, достраивания, перекодирования, установления аналогий, схематизации, структурирования или систематизации. Управление контрольно-оценочными механизмами точности воспроизведения обусловлено, в значительной степени, осведом-

ленностью учителя о характере тех мнемических приемов, которые использовал ученик для запоминания изучаемого материала.

Ключевые слова: память; произвольное воспроизведение; концепция произвольного воспроизведения; мнемические действия; управление произвольным воспроизведением; действия учителя; усвоение знаний; образовательный процесс; начальное общее образование.

Для цитирования: Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Организация воспроизведения учебного материала на различных этапах урока // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 2. – С. 72–92.

Original article

Organization of recall of educational material at various stages of the lesson

Lyubov V. Cheremoshkina¹, Tatyana N. Osinina²

¹*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

²*State Humanitarian and Technological University, Orekhovo-Zuyevo, Russia*

Abstract. The article attempts to outline the prospects for introducing the main provisions of the general psychological concept of voluntary recall into the educational process. The concept of voluntary recall was developed based on the materials of a long-term longitudinal experiment (2009–2020) based on the analysis of the dynamics of qualitative and quantitative indicators of recall of verbal meaningful and non-verbal meaningless material by subjects with different levels of intelligence, mnemonic abilities and motivation.

The practical significance of the concept of voluntary recall lies, in particular, in the formation of individual trajectories of the development of cognitive abilities, intelligence and educational motivation of schoolchildren. The concept of voluntary recall lays the foundation for managing the processes of assimilation of educational material with the help of intellectual-mnemonic actions that perform the function of tools for its actualization: associative-orientational, analytical-synthetic and control-evaluation. The patterns of functioning of cognitive abilities in the process of voluntary recall of educational material must be taken into account when organizing psychological and pedagogical support for all stages of the educational process, from substantiating the results presented in federal state educational standards and discussing textbooks to introducing new methods of teaching, upbringing and development.

The article discusses the teacher's actions to organize effective recall of the main educational material and auxiliary information at various stages of a lesson in primary school. In substantiating the teacher's actions, the authors relied on the patterns of functioning of voluntary recall mechanisms at various stages of intellectual-mnemonic processes, which were substantiated based on the results of a long-term longitudinal experiment. The determinants of reproductive processes and reconstructive activity made it possible to substantiate specific actions of the teacher and the most desirable activity of the student. Management of the associative-orientational activity of the student involves: installation actions for actualization depending on the educational task; stimulation of goal-setting of intellectual activity through specification of recall parameters; motivation for associative activity. Management of intellectual-mnemonic activity is carried out with the help of tasks for predicting the results of recall, for visualization of the material retained in memory, for transformation of the material: regrouping of its components, highlighting a reference point, drawing up a

mnemonic plan, classification, completion, recoding, establishing analogies, schematization, structuring or systematization. Management of control and evaluation mechanisms of recall accuracy is conditioned, to a large extent, by the teacher's awareness of the nature of those mnemonic techniques that the student used to memorize the material being studied.

Keywords: memory; voluntary recall; concept of voluntary recall; mnemonic actions; control of voluntary recall; teacher's actions; acquisition of knowledge; educational process; primary general education.

For citation: Cheremoshkina L. V., Osinina T. N. Organization of recall of educational material at various stages of the lesson. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 2, pp. 72–92. (In Russ.)

Введение. Образовательные стандарты всех уровней общего и профессионального образования наполнены идеями о необходимости индивидуализации обучения, воспитания и развития, что вряд ли осуществимо без понимания учителем закономерностей развития когнитивных способностей в образовательном процессе. В условиях классно-урочной системы, явно ограничивающей возможности учителя учитывать особенности функционирования познавательных процессов каждого ученика, необходима четкая и последовательная дифференциация образовательных задач [11]. Процессы обучения, воспитания и развития составляют неразрывное единство, но при планировании и реализации урока требуется однозначная трактовка задач каждого его этапа. Организация запоминания, понимания и воспроизведения – применения нового знания составляют ядро любого урока, центр методики и основу учебника [9].

Глубина понимания учебного материала проявляется при его актуализации в различных режимах образовательного процесса. Изучение показателей непосредственно и отсрочено воспроизведенного учебного материала высвечивает значительный спектр дидактических и методических ограничений классно-урочной системы. Объемные исследования динамики припоминания смысла и деталей материала дают основания для тщательного анализа содержания учебной литературы и закономерностей его изложения для конкретного возрастного периода. Кроме того, ничто с такой отчетливостью не проявляет когнитивные способности ученика, как особенности восстановления изученного материала по запросу учителя. Все виды учебной деятельности предполагают работу памяти, иначе говоря, организацию опыта усвоения нового ради будущего [12]. Память как «сознательная и неосознаваемая, развивающаяся и деградирующая, иерархически-гетерархическая, имеющая биопсихосоциальную природу организация опыта для будущего» составляет основу всей психической жизни человека [12, с. 15]. «Специфика механизмов памяти и ее результативность зависят в первую очередь от места материала в структуре деятельности и той активности, которую совершает человек как субъект конкретной деятельности в процессе ее реализации» [12, с. 9].

Структура произвольного воспроизведения, представленная в некоторых работах второй половины прошлого века, показывает его относительную «самостоятельность» от ранее запомненного [1; 3; 7]. На этапе воспроизведения активизируются не только мнемические действия, выполнявшие роль способов запоминания, но и весь арсенал накопленных знаний. В результате каждое произвольное воспроизведение, не говоря о непроизвольных припоминаниях, наполняется субъектной

и субъективно-личностной спецификой. При этом доля искажений и привнесений значительно выше при относительно произвольных припоминаниях [16; 2; 8].

В современных зарубежных исследованиях представлены результаты изучения влияния на эффективность воспроизведения фактора одушевленности [21], наличия изображений [19], специфики индивидуального своеобразия мнемических процессов [22], особенностей коллективной памяти [20], организации семантической памяти [15; 24], развития памяти [17], а также глубины обработки материала [18; 23].

Изучение динамики восстановления произвольно запомненных текстов с помощью метода наложения индивидуальных траекторий позволило вычленить этапы воспроизведения, его типы, внутренние и внешние причины получаемого результата [4; 5]. Принципиальной общепсихологической ценностью лонгитюдного изучения произвольного воспроизведения являются возможности вычленения неоднородных закономерностей его функционирования [6]. Концептуальное осмысление произвольного воспроизведения открывает новые горизонты для переосмысления дидактических принципов, специфики методического оснащения не только начальной, но и средней школы.

Цель статьи заключается в описании возможных действий учителя по управлению процессами воспроизведения учебного материала на различных этапах урока.

Методы исследования. Описание действий учителя по управлению воспроизведением учебного материала на уроке приведено с опорой на результаты лонгитюдного исследования структурных, функциональных, процессуальных характеристик произвольного воспроизведения разных видов материала, организованного с 2009 по 2020 гг. Первая серия двенадцатилетнего лонгитюдного эксперимента реализовывалась с 2009 по 2016 гг., вторая – с 2014 по 2020 гг. на базе школ г. о. Орехово-Зуево и Государственного гуманитарно-технологического университета. В эксперименте использован авторский метод исследования произвольного воспроизведения. Кроме того, применялись метод развертывания мнемической деятельности В. Д. Шадрикова и Л. В. Черемошкиной [12], ассоциативный эксперимент, групповой тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой, опросы испытуемых на понимание материала, выявление остаточных знаний и возможностей их применения, экспертный опрос учителей, наблюдение, мониторинг результатов экзаменов. При обработке данных использовались методы описательной статистики, различные варианты корреляционного, кластерного, регрессионного, параметрического и непараметрического анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Принимая во внимание функциональную неразрывность процессов запоминания и воспроизведения, особое значение следует уделять приемам запоминания изучаемого на уроке материала и приемам углубленного его понимания. Результаты анализа опыта работы педагогов свидетельствуют о том, что в практике современного образования приемам запоминания материала на уроке уделяется значительное время, а приемы организации воспроизведения необходимого материала школьниками остаются, как правило, без внимания педагогов. Действия учителя сводятся к подсказке правильного ответа или же к обращению к другим ученикам. Совершенно очевидно, что организация произвольного воспроизведения учебного материала требует новых подходов с опорой на понимание воспроизведения как репродуктивно-реконструктивного процес-

са, реализующегося ассоциативно-ориентировочными, аналитико-синтетическими и контрольно-оценочными действиями [13].

Управление ассоциативно-ориентировочной активностью предполагает:

- установочные действия на актуализацию в зависимости от учебной задачи;
- стимулирование целеполагания интеллектуальной деятельности через конкретизацию параметров воспроизведения;
- побуждение к ассоциативной активности с помощью наводящих вопросов и примеров, обсуждаемых исторических фактов и т. п.

Руководство интеллектуально-мнемической деятельностью совершается с помощью заданий на прогнозирование результатов воспроизведения, на визуализацию сохранившегося в памяти материала, а также посредством заданий на преобразование материала: перегруппировки его составных частей, выделения опорного пункта, составления мнемотехнического плана, классификации, достраивания, перекодирования, установления аналогий, схематизации, структурирования или систематизации [10].

Управление контрольно-оценочными механизмами точности воспроизведения обусловлено, в значительной степени, осведомленностью учителя о характере тех мнемических приемов, которые использовались школьниками для запоминания изучаемого материала. Если учитель помогал выделить опорный пункт или основание для группировки, то актуализируемый материал сконцентрируется вокруг обозначенной конкретики.

Представим действия учителя для эффективной организации произвольного воспроизведения младших школьников на различных этапах урока с помощью конкретного учебного материала. Подчеркнем, что целью авторов является именно показ способов управления воспроизведением учебного материала.

Приведем примерный конспект урока для начальной школы по теме «Леса России» (табл.).

Цель урока: создать условия для формирования бережного отношения к растительному и животному миру лесов России.

Задачи урока:

- познакомить младших школьников с лесной природной зоной России; сформировать умение различать представителей растительного и животного мира лесов, объяснить значение леса для жизни человека;
- создать условия для формирования интереса к изучению природных богатств нашей страны и бережному к ним отношению;
- развить когнитивные и духовные способности учеников.

Таблица

Примерный конспект урока для начальной школы по теме «Леса России»

Этап урока	Содержание этапа	Действия учителя	Действия учеников	Характеристика воспроизведения учебного материала	Примечание
1	2	3	4	5	6
1. Организационный этап	Здравствуйте! Сегодня мы отправимся в интереснейшее путешествие. А куда мы отправимся, вы поймете, отгадав загадку: Белки в нем живут и волки, В нем растут дубы и елки Высоченны – до небес! Называют его ... (лес) – Правильно, мы отправимся в лес. Сегодня на уроке мы узнаем, какие бывают леса в нашей стране.	Приветствует учеников, обозначает содержание урока, создает условия для включения учеников в образовательный процесс.	Приветствуют учителя, организуют свое рабочее место.	Если в процесс запоминания и воспроизведения включаются образно-мыслительные и понятийно-смысловые действий, то его эффективность повышается. <i>Эффект начала и конца:</i> успешнее всего запоминается и припоминается информация, которая обсуждалась в начале урока и в конце. Поэтому организационный момент мы используем для обозначения содержания урока, запуска мыслительную деятельность учеников. В середине урока располагаем личностно-значимое содержание для эффективного припоминания.	Способы реконструкции являются функцией анализа учебного текста. Образно-мнемический и понятийно-смысловой анализ приводит к умозаключениям, выводам и привнесениям. Загадки стимулируют мыслительную активность учеников, запускают сосредоточенное мышление. Организационный этап необходимо использовать для того, чтобы его содержание работало на успешное запоминание и воспроизведение.
2. Проверка домашнего задания	Вспомните, какие природные зоны есть в России, перечислите их.	Проверяет домашнее задание. Ставит задачу точно припомнить материал: перечислить природные зоны. Если ученик не может припом	Перечисляют природные зоны России.	Если длительность периода между запоминанием и воспроизведением увеличивается, то объем припоминания уменьшается. Припоминание природных зон России было домашним заданием, следовательно, учитель может поставить задачу точного припоминания.	Необходимо грамотно учитывать длительность периода между запоминанием и воспроизведением: акцент делаем не на повторении материала, а на правильной задаче на понимание и припоминание.

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
		нить, запускаем ассоциации: о чем ты думаешь, если я говорю слово <i>песок</i> (желательная ассоциация – пустыня); <i>северный олень</i> (желательная ассоциация – тундра); <i>белый медведь</i> (желательная ассоциация – Арктика).		Воспроизвести названия природных зон – задача на репродукцию. В случае их реконструктивного припоминания получаем искажения. В случае, если такого задания не было, но изучались тундра и пустыня, учитель дает установку на обобщенное припоминание.	Если длительность между запоминанием и воспроизведением составляет неделю и более, то ставим задачу сначала на обобщенное припоминание, если сутки, то на точное (в наших экспериментах спад по объему произвольного воспроизведения через сутки не зафиксировано). От обобщенного припоминания переходим к деталям.
3. Постановка цели урока. Мотивация учебной деятельности учащихся	Сегодня мы узнаем, какие бывают леса, а вы по мере изучения постарайтесь выделить особенности природы различных лесных зон. Знания, полученные на уроке, позволят вам отличить природу леса от природы других зон нашей страны и создать условия для бережного отношения к растениям, животным, всем природным богатствам леса. Сегодня те из вас, кто любит наблюдать за животными и птицами в лесу, получат дополнительные знания для своих исследований; те, кто интересуется растениями, смогут собрать	Ставит цель для учеников. Обозначает значимость изучения нового материала для решения задач, применения знаний в жизни. Мотивирует учебную деятельность учеников, опираясь на опыт	Включаются в процесс принятия и постановки цели урока. Ставят цели запоминания и воспроизведения, имеющие личностный смысл.	Если уровень развития операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей высокий, то эффективность посредственного и отсроченных произвольных воспроизведений возрастает. Ставим ребенка в позицию субъекта учебной деятельности, благодаря правильной постановке цели урока он должен отбирать материал, а значит, обрабатывать его, контролировать себя при запоминании и воспроизведении. Чем выше уровень развития учебной мотивации, тем значительнее	Доказано, что субъектные закономерности произвольного воспроизведения представляют собой взаимосвязи воспроизведения с характеристиками человека как субъекта деятельности: способностями, особенностями функционирования интеллекта. При постановке цели следует направлять учеников на обработку материала и регуляцию интеллектуальной деятельности.

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	
	гербарий и показать его классу; в преддверии празднования Нового года стоит понимать отличия ели и сосны от других хвойных деревьев.	и ценности каждого из них.		объем отсроченных воспроизведений. Чем выше уровень развития учебной мотивации, тем выше вероятность дополнений и ошибок при произвольном воспроизведении.	Для успешного произвольного воспроизведения необходимо запустить анализ материала уже при постановке цели с самого начала урока. На этапе мотивации необходимо ставить цели, имеющие личностный смысл. Если цель припоминания имеет личностный смысл, то число ошибок уменьшается. Чем больше объем воспроизводимого материала, тем больше появляется ошибок. Чем сильнее мотивация достижения успеха, тем выше вероятность ошибок.
4. Актуализация знаний	Ребята, когда я говорю слово «лес», о чем вы думаете? Те, кто представил деревья, вспомните их названия. Кто подумал о животных, припомните, какие дикие животные вам известны? Каких птиц вы знаете? Чем отличаются друг от друга береза и сосна? Клен и ель? Осина и пихта? Можно ли их распределить по группам?	Стимулирует ассоциативную активность, ориентирует учеников в их ассоциациях. Учит классификации – распределению материала	Осуществляют ассоциативные действия, т. е. устанавливают связи по сходству, смежности или противоположности припоминаемого с индивидуальным опытом.	Чем выше эффективность операционных механизмов мнемических способностей, тем выше показатели объема и точности произвольного воспроизведения. Необходимо привлечь к припоминанию различные способы анализа материала. Чем выше уровень развития вербального интеллекта, тем выше	Нами впервые показана обусловленность объема и качественной специфики произвольного воспроизведения разноразмерными механизмами мнемических способностей. Учитель должен помнить: если он учит только установлению

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
	Растения и животные, которых мы с вами припомнили, обитают в разных природных зонах. В лесных зонах почвы богаты питательными веществами, растительный и животный мир разнообразен. Есть ли в нашем крае леса? Вспомните свои наблюдения в лесу. Что показалось вам интересным?	на основе общих признаков. Привлекает к воспроизведению потребности и переживания как компоненты мыслительного процесса.	Ассоциации запускают воспроизведение. Учатся классифицировать – распределять материал на основе общих признаков. Совершают действия ориентировки в информации, имеющей личностный смысл.	объем отсроченных произвольных воспроизведений. Поэтому устный опрос крайне необходим для развития памяти и вербального интеллекта школьников.	ассоциаций, то ученики при припоминании могут неправомерно обобщать, объединять, пропускать элементы значимого материала. Ассоциации помогают запустить воспроизведение, но недостаточны для выделения существенных признаков, самостоятельного разветвления мысли, для умозаключений и выводов. Впервые показана обусловленность объема отсроченного произвольного воспроизведения уровнем развития вербального интеллекта. Если учителю необходимо развернутое отсроченное припоминание, то он должен ставить задачи с опорой на языковые способности ученика: словарный запас, чувство языка и языковую креативность.

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
5. Первичное усвоение новых знаний	Ребята, сегодня наш класс превращается в научную станцию. Вы становитесь учеными, исследующими растительный мир лесов (биологами) и учеными, исследующими животный мир лесов (зоологами). С помощью учебников вы отправляетесь исследовать леса России. План изучения (для исследователей растительного мира): какие растения распространены в лесной зоне? какие деревья растут в тайге? Какие деревья растут в смешанных и широколиственных лесах? Для исследователей животного мира: какие птицы обитают в лесах? какие звери обитают в лесах? почему животные леса так разнообразны? Ученики выступают с докладами, учитель показывает растения и животных, о которых говорят ученики.	Направляет процесс запоминания вопросами и заданиями по организации знаний, учит планировать запоминание и воспроизведение.	Используют различные способы осмысления материала, планируют запоминание и припоминание.	Если разнородные механизмы мнемических способностей имеют высокую эффективность, то показатели объема и качественной специфики воспроизведения вербального осмысленного материала повышаются. Учитель должен стимулировать мнемические действия, регулирующие механизмы памяти. Если регулирующие механизмы мнемических способностей находятся на высоком уровне развития, то эффективность посредственного и отсроченных произвольных воспроизведений повышается. В этом случае предлагается план работы и выполнение задания по плану.	Уровень развития мнемических способностей обуславливает не только объем, но и специфику привнесений и ошибок при произвольном воспроизведении вербального осмысленного материала. Доказано, что если произвольное воспроизведение осуществляется благодаря системе разнородных механизмов при доминирующей роли регуляции, то феноменологические показатели воспроизведения определяются ориентировочными действиями, принятия решения, планирования, которые, в свою очередь, зависят от мотивации и уровня понимания материала. Действия планирования, контроля, ориентировки повышают уровень развития регулирующих механизмов ученика, что обуславливает результативность не только

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
6. Первичная проверка усвоения и понимания материала	Ребята, давайте припомним материал, изученный на уроке. Сможем ли вспомнить все о лесах нашей страны? Какими будут ответы, если не сможем припомнить?	Создает условия для формирования способностей к прогнозированию.	Прогнозируют будущие события в случае воспроизведения и при отсутствии воспроизведения нужного содержания.	Если уровень развития регулирующих механизмов высокий, то эффективность непосредственного и отсроченных произвольных воспроизведений повышается. Учителю необходимо управлять действиями предвосхищения и учить этому детей, ориентируясь на конкретный вид воспроизведения. При непосредственном воспроизведении обращаемся к перцептивным образам. При отсроченном воспроизведении обращаемся к образам представления, обращаем внимание на вновь появившиеся детали и факты.	Доказано, что если произвольное воспроизведение осуществляется при доминирующей роли регулирующих механизмов памяти, то феноменологические показатели припоминания зависят от способностей к антиципации и проявляются в зависимости от мотивации и уровня понимания материала.

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
	Попробуйте подобрать образ к теме сегодняшнего урока «Леса России», изобразите в тетради, как сможете. Ребята, посмотрите на мой образ: солнечные лучи, ель и мхи. При этом вокруг ели больше лучей солнца, вокруг мхов – меньше (неравномерное нагревание солнцем земли тундры и тайги, тайга получает больше тепла).	Предлагает визуализировать образ результата припоминания.	Самостоятельно подбирают образы к заданному материалу, которые выступят опорой припоминания.	Если уровень реализации операционных механизмов мнемических способностей повышается, то повышается эффективность произвольных воспроизведений и уровень понимания материала. Поэтому учитель обращается к образам учеников.	Доказано, что уровень понимания вербального описанного материала обусловлен уровнем реализации операционных механизмов мнемических способностей. Если учитель работает только на уровне различения и описания воспроизводимого, то он не добьется столь глубокого уровня понимания материала, как при выделении существенных и несущественных признаков.
	Какие зоны относятся к лесным? Назовите и покажите на карте лесные зоны.	Дает установку на точное припоминание знаний: назвать и показать на карте лесные зоны.	Называют лесные зоны, называют лесные зоны России на карте.	Если задача поставлена на точное воспроизведение, то активность класса ориентирована в сторону репродукции. Лесные зоны – это материал, требующий именно репродукции. В случае реконструкции цель припоминания не будет достигнута.	Представлено соотношение понятий репродукции и реконструкции. Учителю необходимо ставить задачу на припоминание в зависимости от специфики материала и необходимого результата: точного припоминания или трансформационного.
	Вспомните, что вы знаете о роли леса в жизни человека? Посмотрите вокруг, какие предметы из дерева вы видите?	Учит теоретическому обобщению, основанному на выделении существенных	Выходят за рамки конкретной теоретической обобщения	Если уровень понимания учебного текста, свидетельствующий об отношении к материалу и зависящий от уровня реализации операционных механизмов мнемических	Доказана обусловленность глубины понимания уровнем реализации операционных механизмов мнемических

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
	Как правильно вести себя в лесу, чтобы не причинить ему вреда?	связей между явлениями окружающего мира.		способностей, высоких, то показатели объема и качественной специфики производных восприятий повышаются.	способностей. Учитель, задавая вопросы ученикам, должен продвигаться от уровня понимания – различения, к уровню понимания – описания и далее – к уровню понимания – выделения существенных и несущественных признаков.
	Выделим основные опорные пункты материала сегодняшнего урока: 1. Название природной зоны. Изображение на карте. 2. Особенности природы (растительный и животный мир). 3. Использование природы данной зоны человеком, охрана природы. Деревья в лесной зоне растут в определенном порядке. Обозначьте этот порядок с севера на юг.	Учит выделению опорных пунктов. Учит систематизации – установлению порядка в расположении частей целого.	Выделяют опорные пункты и составляют мнемотехнический план. Устанавливают порядок роста деревьев в лесной зоне.	Если эффективность операционных механизмов мнемических способностей высокая, то повышаются показатели объема и качественной специфики производных восприятий воспроизведения, возрастает уровень понимания. Поэтому учитель формирует и активизирует различные способы обработки материала.	Доказана обусловленность объема и качественной специфики производных восприятий воспроизведения мнемическими способностями. Учителю необходимо продвигаться от способов обработки перцептивного уровня к мыслительно-смысловым приемам, формируя глубокое понимание материала и обеспечивая успешное припоминание.
	Посмотрите на доску. Что это? Дерево; Каков? Ель; Какие характерные признаки ели вы можете выделить?	Проверяет уровень понимания учебного	Постигают значение, смысл и связи воспро-	Если уровень понимания учебного текста, свидетельствующий об от- ношении к материалу	Доказана обусловленность уровня понимания особенностями

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
	Хвоинки короткие, грубоватые, расположены поодиночке и густо покрывают ветки. Шишки имеют продолговатую форму. В чем ее значение? Очищение воздуха; С какими деревьями связана ель? С другими хвойными – сосной, пихтой.	материала, начитывая с различения припоминаемого материала, переходя к его описанию, а затем к выделению значения и связей.	извлекать с имеющимися знаниями, личным опытом.	и зависящий от уровня реализации операционных механизмов мнемических способностей, выходящий, то специфики произвольных восприятий повышается.	регулирующих механизмов и уровнем развития операционных механизмов мнемических способностей. Формируя понимание, вопросы необходимо задавать в определенной последовательности, начиная с различения и переходя к описанию и выделению существенных связей.
7. Первичное закрепление	Свяжем новый материал с ранее изученным материалом: вспомните порядок природных зон. После какой природной зоны мы расположим тайгу и смешанные, широколиственные леса? Обозначьте место темы в структуре раздела «Природа России».	Учит структурированию – установлению строения запоминаемого.	Устанавливают строение материала.	Если продуктивность операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей высокая, то результативность непосредственного и отсроченных произвольных восприятий повышается.	Доказана обусловленность объема и качественной специфики произвольных восприятий различного уровня мнемическими механизмами. При закреплении материала необходимо опираться на операционные механизмы мыслительного уровня и обращаться к регулирующим механизмам ученика. Без этого он не сможет обозначить структуру материала и вписать его в систему усвоенных знаний.

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
8. Контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция	Ребята, что мешало вам сейчас припомнить материал? Как вы думаете, где вы ошиблись при припоминании, почему была эта неточность? Как вы контролировали себя, вспоминая материал о растительном и животном мире лесной зоны? Какой результат мы бы получили, если бы не запомнили и не припомнили растения и животных тайги и смешанных, широколиственных лесов?	Разбирает причины отсутствия воспроизведения, допущенные ошибки, приводящие к возможному искажению смысла учебного материала, осуществляет их коррекцию.	Контролируют процесс воспроизведения, воображают иной результат припоминания и его влияние на сохранение смысла.	Если уровень развития регулирующих механизмов высоок, то эффективность непосредственного воспроизведения повышается.	Доказано, что если произвольное воспроизведение осуществляется при доминирующей роли регулирующих механизмов, то показатели припоминания зависят от уровня развития контролирующих действий. На этапе контроля учителю необходимо анализировать ошибки ученика, указывая не только на содержание забытого, но и на связь забытого с припомненным. Необходимо прорабатывать иные способы запоминания и додумывать возможные в связи с этим результаты воспроизведения материала.
9. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.	Нарисуйте ваши представления о тайге, смешанном и широколиственном лесах. Повторите правила поведения в лесу.	Информировать о домашнем задании, которое стимулирует анализ содержания темы и его регуляцию, а не банальное повторение. Акцентируется внимание на	Задают вопросы по домашнему заданию в случае затруднений.	Если учебный текст знаком школьнику, то непосредственно через сутки и неделю он воспроизводится более успешно по количеству смысловых единиц, но более сокращенно по количеству слов. Представляя свои рисунки на следующем уроке, дети могут точнее и полнее припомнить основные смысловые единицы данной темы.	Доказана эффективность произвольных воспроизведений в случае знакомости текста. Если учитель ставит задачу припоминания значимого текста, то спустя сутки после припоминания и до припоминания спустя неделю он

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
		самостоятельном выполнении как ключе к диагностике глубины понимания.			получит более успешное произвольное воспроизведение по количеству смысловых единиц, но с меньшим количеством слов. Для уточнения прочности запоминания смысла уже знакомого текста необходима проверка не позднее, чем через неделю после запоминания.
10. Рефлексия (подведение итогов урока).	Как называется лесная зона нашей Московской области? Дополните предложение: теперь я знаю, что... Где могут пригодиться полученные знания? В заключении нашего урока я бы хотела сказать, что каждый из вас всегда должен помнить, что он несет ответственность за нашу природу. Каждый из нас должен относиться к ней бережно и заботливо!	Подводит итог урока, учит достраиванию (развернутому изложению) припоминаемого материала.	Осуществляют самооценку своей учебной деятельности.	Если эффективность операционных механизмов мнемических способностей высокая, то повышаются показатели объема и качественной специфики произвольного воспроизведения: увеличивается число привнесений и уменьшается число искажений. Поэтому учитель активизирует достраивание материала, поскольку привнесения – признак развитости памяти, широты и глубины интеллекта ученика.	Доказано, что количество привнесений обусловлено уровнем развития интеллекта, мнемических способностей и мотивации познавательной активности. Учитель обязан обучать достраиванию припоминаемого материала. К концу урока учитель обращается к представлениям, которые могут содержать новые мысли. Достраивание – это эффективный прием для завершения урока, поскольку способствует закреплению новых знаний и углублению их

Окончание табл.

1	2	3	4	5	5
					анализа. Вероятность правильного воспро- изведения в будущем является совокупной функцией способов запоминания и приемов воспроизведения при определяющем влиянии доотраивания в процес- се пересказа, изложения, сочинения, изображения и других заданий.

Закключение. Конспект урока для начальной школы с конкретизацией действий учителя по управлению воспроизведением учебного материала является примерным, он отражает принципиально необходимые действия учителя для создания условий для прочного усвоения знаний и развития индивидуального своеобразия интеллектуальных процессов. Уровень развития интеллекта и мнемических способностей оказывают решающее влияние на успешность непосредственной и отсроченной актуализации школьниками ранее запомненного учебного материала [14]. Применяемые учениками способы обработки индивидуальны. Невозможно проследить одинаковую стратегию воспроизведения, каждый школьник, выстраивая процесс припоминания, опирается на определенные мнемические действия, принося в процесс актуализации субъектные и субъективно-личностные тенденции. Стилиевые характеристики и уровень развития мнемических способностей ребенка предопределяют индивидуальное своеобразие его интеллекта и личности.

Стоит подчеркнуть, что управление запоминанием и воспроизведением учебного материала на уроке составляет основу не только прочности знаний и развития интеллекта школьников, но и их умения учиться. В условиях поиска новых форм обучения, препятствующих снижению его качества, формирование разноуровневых интеллектуальных механизмов понимания, запоминания, актуализации и применения знаний является фундаментальной задачей, без реализации которой вряд ли возможны принципиально иные результаты образования личности.

Список источников

1. *Большунов Я. В.* К характеристике структуры произвольного воспроизведения // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 91–97.
2. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 564 с.
3. *Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2011. – 288 с.
4. *Осинина Т. Н.* Индивидуальные траектории произвольного воспроизведения по материалам лонгитюда // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 1. – С. 179–190.
5. *Осинина Т. Н.* О критериях выделения индивидуальных различий в произвольном воспроизведении (по материалам лонгитюдного исследования) // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2025. – Т. 51. – С. 56–66.
6. *Осинина Т. Н.* О понятии репрезентации информации в памяти // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 94–98.
7. *Середа Г. К.* Что такое память? // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 41–48.
8. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 424 с.
9. *Черемошкина Л. В.* К вопросу об экспертизе учебников // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 105–113.
10. *Черемошкина Л. В.* Как развить способности младшего школьника: память, мышление, внимание. – М.: Издательский дом «Кислород», 2020. – 223 с.
11. *Черемошкина Л. В.* О необходимости создания теории национально ориентированного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 94–108.
12. *Черемошкина Л. В.* Память и природа психики: монография. – М.: Инфра-М, 2025. – 356 с.

13. Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Закономерности актуализации знаний (по материалам лонгитюдного исследования) // Известия Российской Академии образования. – 2018. – № 2. – С. 79–92.
14. Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Память. Закономерности воспроизведения учебного материала. – М.: Юрайт, 2025. – 235 с.
15. Barmin A., Velichkovsky B. B. Dynamics of second-language learners' semantic memory networks: Evidence from a snowball sampling paradigm // Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale. – 2025. – Vol. 79 (1). – P. 98–108.
16. Bartlett F. Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 317 p.
17. Brainerd C. J., Reyna V. F. Fuzzy-trace theory and memory development // Developmental Review. – 2004. – Vol. 24. – P. 396–439.
18. Cotton K., Sandry J., Ricker T. J. Secondary task engagement drives the McCabe effect in long-term memory // Memory & Cognition. – 2024. – Vol. 52. – P. 1762–1774.
19. Frick P., Kendeou P., Schüler A. Knowledge revision processes during reading: How pictures influence the activation of outdated information // Memory & Cognition. – 2025. – Vol. 53. – P. 547–567.
20. Greeley G. D., Peña T., Pepe N. W. [et al.]. Collective memory and fluency tasks: Leveraging network analysis for a richer understanding of collective cognition / G. D. Greeley, T. Peña, N. W. Pepe, H.-Y. Choi, S. Rajaram // Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale. – 2025. – Vol. 79 (1). – P. 61–73.
21. Komar G. F., Mieth L., Buchner A. Animacy enhances recollection but not familiarity: Convergent evidence from the remember-know-guess paradigm and the process-dissociation procedure // Memory & Cognition. – 2022. – Vol. 51. – P. 143–159.
22. Little J. L., McDaniel M. A. Individual differences in category learning: Memorization versus rule abstraction // Memory & Cognition. – 2015. – Vol. 43. – P. 283–297.
23. Peng N., Logie R. H., Della Sala S. Effect of levels-of-processing on rates of forgetting // Memory & Cognition. – 2025. – Vol. 53. – P. 692–709.
24. Teles M., Moore I., Kenett Y. N. How retrieval processes change with age: Exploring age differences in semantic network and retrieval dynamics // Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale. – 2025. – Vol. 79 (1). – P. 109–123.

References

1. Bolshunov Ya. V. On the characteristics of the structure of voluntary reproduction. *Questions of Psychology*, 1978, no. 3, pp. 91–97. (In Russian)
2. Zinchenko P. I. Involuntary memorization. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961, 564 p. (In Russian)
3. Lyaudis V. Ya. Memory in the process of development. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Modek, 2011, 288 p. (In Russian)
4. Osinina T. N. Individual trajectories of arbitrary reproduction based on the materials of the longitudinal study. *Bulletin of the State Humanitarian and Technological University*, 2025, no. 1, pp. 179–190. (In Russian)
5. Osinina T. N. On the criteria for identifying individual differences in voluntary recall (based on the materials of a longitudinal study). *News of Irkutsk State University. Psychology Series*, 2025, vol. 51, pp. 56–66. (In Russian)
6. Osinina T. N. On the concept of information representation in memory. *Bulletin of the Moscow State Regional Humanitarian Institute. Series: Pedagogy and Psychology*, 2015, vol. 2, no. 2, pp. 94–98. (In Russian)

7. Sereda G. K. What is memory? *Psychological Journal*, 1985, vol. 6, no. 6, pp. 41–48. (In Russian)
8. Smirnov A. A. Problems of the psychology of memory. Moscow: Education, 1966, 424 p. (In Russian)
9. Cheremoshkina L. V. On the issue of textbook expertise. *Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, 2022, no. 2, pp. 105–113. (In Russian)
10. Cheremoshkina L. V. How to develop the abilities of a primary school student: memory, thinking, attention. Moscow: Publishing House “Oxygen”, 2020, 223 p. (In Russian)
11. Cheremoshkina L. V. On the need to create a theory of nationally oriented education. *Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*, 2020, no. 3, pp. 94–108. (In Russian)
12. Cheremoshkina L. V. Memory and the nature of the psyche: monograph. Moscow: Infra-M, 2025, 356 p. (In Russian)
13. Cheremoshkina L. V., Osinina T. N. Patterns of knowledge actualization (based on the materials of a longitudinal study). *Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2018, no. 2, pp. 79–92. (In Russian)
14. Cheremoshkina L. V., Osinina T. N. Memory. Patterns of reproduction of educational material. Moscow: Yurait, 2025, 235 p. (In Russian)
15. Barmin A., Velichkovsky B. B. Dynamics of second-language learners’ semantic memory networks: Evidence from a snowball sampling paradigm. *Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 2025, vol. 79 (1), pp. 98–108.
16. Bartlett F. Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 317 p.
17. Brainerd C. J., Reyna V. F. Fuzzy-trace theory and memory development. *Developmental Review*, 2004, vol. 24, pp. 396–439.
18. Cotton K., Sandry J., Ricker T. J. Secondary task engagement drives the McCabe effect in long-term memory. *Memory & Cognition*, 2024, vol. 52, pp. 1762–1774.
19. Frick P., Kendeou P., Schüler A. Knowledge revision processes during reading: How pictures influence the activation of outdated information. *Memory & Cognition*, 2025, vol. 53, pp. 547–567.
20. Greeley G. D., Peña T., Pepe N. W. [et al.]. Collective memory and fluency tasks: Leveraging network analysis for a richer understanding of collective cognition. G. D. Greeley, T. Peña, N. W. Pepe, H.-Y. Choi, S. Rajaram. *Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 2025, vol. 79 (1), pp. 61–73.
21. Komar G. F., Mieth L., Buchner A. Animacy enhances recollection but not familiarity: Convergent evidence from the remember-know-guess paradigm and the process-dissociation procedure. *Memory & Cognition*, 2022, vol. 51, pp. 143–159.
22. Little J. L., McDaniel M. A. Individual differences in category learning: Memorization versus rule abstraction. *Memory & Cognition*, 2015, vol. 43, pp. 283–297.
23. Peng N., Logie R. H., Della Sala S. Effect of levels-of-processing on rates of forgetting. *Memory & Cognition*, 2025, vol. 53, pp. 692–709.
24. Teles M., Moore I., Kenett Y. N. How retrieval processes change with age: Exploring age differences in semantic network and retrieval dynamics. *Canadian Journal of Experimental Psychology. Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 2025, vol. 79 (1), pp. 109–123.

Информация об авторах

Л. В. Черемошкина – доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8607-4219>, lvch2007@yandex.ru

Т. Н. Осинина – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, tatyanaosinina@mail.ru

Information about the authors

L. V. Cheremoshkina – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8607-4219>, lvch2007@yandex.ru

T. N. Osinina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary and Preschool Education, State Humanitarian and Technological University, Orekhovo-Zuyevo, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1031-2617>, tatyanaosinina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.01.2025; одобрена после рецензирования 15.02.2025; принята к публикации 15.03.2025.

The article was submitted 22.01.2025; approved after reviewing 15.02.2025; accepted for publication 15.03.2025.



О работе Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее», посвященной 95-летию В. Г. Леонтьева (19 февраля 2025 г.)

Новосибирский ученый, профессор, доктор психологических наук, почетный профессор НГПУ, основатель факультета психологии и кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ Владимир Григорьевич Леонтьев приложил немало усилий для создания сибирской школы психологии, открыв кафедру общей психологии и истории психологии в НГПУ (тогда НГПИ), факультет психологии, начиная его с подготовки школьных психологов на годичных курсах переквалификации педагогов, совет по защите докторских диссертаций, являясь научным руководителем десятков диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

Психологи Сибири, а также Новосибирска и Новосибирской области, помнят и чтут память об этом замечательном человеке. Немало педагогов, интерес которых к психологии был актуализирован В. Г. Леонтьевым, продолжающих свою деятельность школьными психологами, преподавателями вузов, руководителями психологических центров, заведующими кафедрами и научных лабораторий.

Теплые приветственные слова в адрес конференции прислали Александр Ильич Савенков, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», академик РАО, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации; Сергей Иванович Кудинов, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», член-корреспондент Российской академии естествознания, академик и член Президиума Международной академии наук педагогического образования, член Ассоциации профессоров славянских стран, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации; Мухамед Каншобиевич Кабардов, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»; Анатолий Лактионович Журавлев, доктор психологических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, научный руководитель ФГБУН «Институт психологии РАН»; Нина Алексеевна Корниенко, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологий обучения педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет»; Светлана Дмитриевна Юдина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной антропологии, психологии и коммуникации Сибирского института управления – филиала Российской акаде-

мии народного хозяйства и государственной службы; и другие коллеги и ученики В. Г. Леонтьева.

На пленарном заседании, посвященном проблемам мотивации и исследованиям мотивации В. Г. Леонтьева, с сообщением «В. Г. Леонтьев: личность, профессиональная деятельность и научное творчество ученого в библиографии» выступила О. А. Белобрыкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, ФГБОУ ВО «НГПУ».

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», представила сообщение в контексте исследования мотивации «Мотивация самопонимания и саморазвития в подростковом и юношеском возрасте».

Н. А. Корниенко, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологий обучения педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», выступила с воспоминаниями о первой защите диссертации в созданном В. Г. Леонтьевым совете по защите диссертаций «Смысл жизни личности: потребности и ценности в актуализации процесса мотивации».

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», представила доклад «Мотивация студентов в условиях современного образования».

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института, выступила с сообщением «Мотивационные основы развития нравственной сферы личности».

Обсуждение проблемы мотивации в современном контексте продолжилось на круглом столе «Социально-психологические проблемы и перспективы исследования мотивации личности», модераторами которого выступили Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ»; М. И. Кошенова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и виктимологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ»; О. А. Белобрыкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, ФГБОУ ВО «НГПУ».

В работе круглого стола с сообщениями и стендовыми докладами приняли участие более 25 преподавателей вузов, студентов, магистрантов, аспирантов из Новосибирска, Кемерово, Тюмени, Минска (Республика Беларусь), Москвы, Калуги, Донецка, Калининграда и других городов.

Работа круглого стола подтвердила актуальность проблемы мотивации, которой увлеченно и плодотворно занимался В. Г. Леонтьев.

Наталья Яковлевна Большунова,
доктор психологических наук, профессор кафедры общей
психологии и истории психологии,
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Natalia Yakovlevna Bolshunova,
Doctor of Psychology, Professor of the Department of General
Psychology and History of Psychology,
FSBEI VO "NSPU"

О работе XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека»

23–24 апреля 2025 г. на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» состоялась уже традиционная XI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека».

Конференция имеет не только теоретико-методологический, но и ярко выраженный практико-ориентированный характер. Работа конференции 23 апреля открылась дискуссионной площадкой «Опыт реализации специализированных классов и классов психолого-педагогической направленности как механизм регуляции целевого набора и выбора будущей профессиональной траектории», модераторами которой выступили Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ»; Н. М. Клепикова, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Института детства, ФГБОУ ВО «НГПУ». Обучающиеся профильных классов, студенты-наставники и педагоги НГПУ поделились опытом реализации модели деятельности психолого-педагогических классов. О том, как организован учебный и воспитательный процесс в профильных классах, участники дискуссии смогли узнать от самих школьников. Также своим опытом обучения и поступления в университет по целевому направлению поделились первокурсники НГПУ, обозначив преимущества такого пути в профессию. В настоящий момент реализация модели профильных психолого-педагогических классов в НГПУ вышла на новый уровень и является важным межкафедретским исследовательским проектом, реализуемым в рамках темы государственного задания.

Еще одно практико-ориентированное направление, традиционно реализуемое в течение многих лет, – работа выездной площадки в г. Бердск, которая состоялась также 23 апреля на базе ряда образовательных организаций. По тематике работа выездной площадки в 2025 г. была посвящена прежде всего вопросам духовно-нравственного воспитания и сохранения исторической памяти, а также создания личностно-развивающей образовательной среды.

Программа выездной площадки включала пленарное заседание, где были представлены доклады Н. Я. Большуновой, доктора психологических наук, профессора кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», «Психология воспитания в условиях исторического кризиса детства»; О. А. Устиновой, кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии и общей педагогики КГПИ ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», куратора службы примирения МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка, «“Со-бытийность” и “участность” как основа социокультурного развития человека на разных возрастных этапах»; Е. В. Соколовой, кандидата психологических наук, доцента, детского и семейного психолога «Центра семейной психокоррекции и психотерапии» г. Бердска, «Поколение Альфа: проблемы развития, социализации, психологическая помощь семье и школе»; протоиерея Павла (Плотникова), настоятеля Преображенского кафедрального собора, Благодичинного г. Бердска, «Государство, школа и церковь в воспитании подрастающего человека». Доклады с большим интересом и вниманием были встречены участниками.

Работа выездной площадки продолжалась по шести направлениям: «Проблемы духовно-нравственного воспитания детей и подростков в современной школе», «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения», «Создание личностно-развивающей образовательной среды: командный подход, сотворчество и сотрудничество всех субъектов образовательного процесса», «Психолого-педагогические технологии, направленные на развитие личности ребенка», «Социокультурное развитие личности через формирование 4К компетенций», «Абилитация и инклюзивное образование детей с ОВЗ в культурно-исторической парадигме Л. С. Выготского», в работе которых приняли участие более 100 человек. Работа секций проходила на базе детских садов (МАДОУ № 8 «Солнышко», МАДОУ № 22 «Тополек»), школ (МБОУ СОШ № 3 «Пеликан», МБОУ СОШ № 9 им. Г. А. Швецова), центров (МБОУ ДО «Перспектива», Центр абилитации детей «Святитель Лука»), где педагоги и психологи могли на практике представить свои педагогические и психологические находки и новации.

Центральным событием 24 апреля, второго дня конференции, стало пленарное заседание, которое открыла Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, проректор НГПУ по научной работе.

В докладе О. О. Андронниковой, декана факультета психологии ФГБОУ ВО «НГПУ», была освещена проблема, которая с каждым годом становится все актуальнее, – буллинг в школе и методы его профилактики.

В сообщении Н. Я. Большуновой, доктора психологических наук, профессора НГПУ, заведующей лаборатории «Психологическая антропология и дифференциальная психология», были рассмотрены проблемы психологии исторической памяти, ее сохранения и развития в условиях глобализации и цифровизации как основы социокультурного развития человека.

М. Я. Дворецкая, доктор психологических наук, профессор РГПУ им. А. И. Герцена, представила доклад «Духовно-нравственное воспитание в свете психологии мировоззрения личности», с большим интересом встреченный слушателями.

В докладе В. С. Чернявской, доктора педагогических наук, профессора Владивостокского государственного университета, была представлена актуальнейшая проблема особенностей самораскрытия способностей как фактора развития личности.

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии ФНЦПиНИ, в докладе «Роль семьи в развитии личности» осветил проблемы семейного воспитания и его значение в современной реальности.

О. А. Москвитина, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник ФНЦПиНИ, раскрыла весьма актуальный вопрос социокультурных оснований ответственности.

Крайне интересным событием второго дня конференции стала дискуссионная площадка «Благополучное родительство как основа оптимального психического развития детей», проводимая под руководством В. И. Волоховой, кандидата психологических наук, и.о. директора Института детства, доцента кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии ФГБОУ ВО «НГПУ»; Е. С. Гуриной, старшим преподавателем кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Затронутые на ней вопросы не часто звучат в ходе научных дискуссий – тем важнее предоставляемая организаторами конференции возможность их обсуждения.

В настоящее время проблемы семьи и воспитания детей являются одним из приоритетных направлений государственной политики и в 2025 г. в НГПУ данная проблема активно исследуется на уровне выполнения государственного задания. Наиболее дискуссионные вопросы были освещены в докладах В. А. Макашёвой, кандидата медицинских наук, руководителя Регионального центра по вопросам психического здоровья детей и подростков ИД НГПУ, которая осветила вопрос о том, как в семьях, имеющих детей с нарушениями психического развития, могут исказиться родительские функции, и что надо сделать, чтобы этого избежать. Е. В. Лупикова, магистр педагогических наук, кризисный психолог и семейный психолог центра «Ариэль», поделилась опытом преодоления своих психологических проблем как родителя детей, имеющих РАС и т. д.

Важное место в работе конференции заняла секция школьников «Научный дебют», где ребята из общеобразовательных организаций г. Новосибирска и Новосибирской области представляли результаты своих первых исследовательских работ.

Во второй половине дня работали тематические секции «Актуальные проблемы теории и практики современной психологии», «Теоретико-методологические проблемы истории психологии», «Актуальные проблемы психологии служебной деятельности», «Проблемы психического развития детей и подростков в условиях современного образования и воспитания: проблемы и перспективы», где педагоги, специалисты и студенты делились собственными научно-исследовательскими работками из различных областей психологии. В работе секций активно участвовали студенты, что позволило в рамках каждого направления провести конкурс студенческих докладов и определить победителей.

В работе XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека» приняли участие более 300 человек.

Татьяна Валентиновна Белашина,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии,
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Tatyana Valentinovna Belashina,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General Psychology and History of Psychology,
FSBEI VO "NSPU"



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. Рекомендуются 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