

УДК 378.147:004.8

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ
ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА:
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РИСКОВ**

Алиева Сание Юнусовна

*Ассистент, Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9892-857X>, e-mail: saniealieva4@mail.ru*

Аннотация

Введение: актуальность исследования обусловлена стремительным внедрением генеративного искусственного интеллекта в высшее образование и недостаточной изученностью трансформации профессиональных функций преподавателя. Цель – систематизация способов применения генеративного искусственного интеллекта в деятельности преподавателя высшей школы. **Материалы и методы:** теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, включая библиометрические обзоры, а также вторичный анализ данных опроса преподавателей. **Результаты:** предложена авторская двухмерная классификация, включающая степень автономности искусственного интеллекта (ассистивный, консультативный, автономный уровни) и функциональные блоки профессиональной деятельности преподавателя (проектировочно-конструктивный, учебно-методический, оценочно-диагностический, организационно-коммуникативный). Выявлен неаддитивный характер взаимосвязи между компонентами классификации. Сформулированы принципы ответственной интеграции генеративного искусственного интеллекта в деятельность преподавателя. **Выводы:** генеративный искусственный интеллект выступает инструментом расширения возможностей преподавателя при ассистивном уровне автономности; ключевыми компетенциями становятся критическая оценка и верификация контента; перспективы исследования включают эмпирическую проверку классификации и разработку методик оценки верификационных компетенций.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, большие языковые модели, преподаватель высшей школы, профессиональные функции преподавателя, цифровые технологии обучения, дидактическая безопасность.

**TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL FUNCTIONS OF A HIGHER
SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF GENERATIVE ARTIFICIAL
INTELLIGENCE INTEGRATION: SYSTEMATIZATION OF
OPPORTUNITIES AND RISKS**

Alieva Sanie Yunusovna

*Assistant, State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the
Republic of Crimea «Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical
University», Simferopol, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9892-857X>, e-mail: saniealieva4@mail.ru*

Abstract

Introduction: the relevance of the study is due to the rapid introduction of generative artificial intelligence into higher education and the insufficient knowledge of the transformation of professional functions of a teacher. The aim is to systematize the ways of using generative artificial intelligence in the activities of a higher school teacher. **Materials and Methods:** theoretical analysis of domestic and foreign studies, including bibliometric reviews, as well as secondary analysis of teacher survey data. **Results:** an original two-dimensional classification is proposed, including the degree of artificial intelligence autonomy (assistive, consultative, autonomous levels) and functional blocks of teacher professional activity (design-constructive, educational-methodological, assessment-diagnostic, organizational-communicative). The non-additive nature of the relationship between the classification components is revealed. Principles for the responsible integration of generative artificial intelligence into teacher activities are formulated. **Conclusions:** generative artificial intelligence acts as a tool for expanding teacher capabilities at the assistive level of autonomy; the key competence is critical evaluation and verification of content; prospects of the research include empirical testing of the classification and development of methods for assessing verification competencies.

Keywords: generative artificial intelligence, large language models, higher school teacher, professional functions of a teacher, digital learning technologies, didactic safety.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена стремительным внедрением генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в сферу высшего образования, начавшимся с 2023 года, когда большие языковые модели стали общедоступными. Как отмечают Р.Р. Гасанова и Е.А. Романова, «беспрецедентный темп развития и применение искусственного интеллекта в высшей школе привлекает профессорско-преподавательский состав к анализу и обсуждению проблемы возможностей, рисков и границ использования ИИ» [1, с. 1]. Данный процесс, как показано в работах ряда авторов, носит лавинообразный характер и требует осмысления с позиций педагогической науки.

Так, библиометрические анализы, проведенные В. Чжу, Л. Вэй и Ю. Цинь и охватывающие период 2023–2024 годов, фиксируют значительный рост исследовательского интереса к данной проблематике. В частности, анализ 2952 публикаций из базы Web of Science за период 1990–2024 годов продемонстрировал, что после появления в конце 2022 года генеративных моделей искусственного интеллекта количество публикаций в 2023 году подскочило до 612, а по состоянию на 2024 год было опубликовано уже 1216

статей [12]. Следовательно, научное сообщество активно реагирует на вызовы, связанные с интеграцией ИИ в образование.

Однако, как отмечается в систематическом обзоре Цз. Ляна, Дж.М. Стивенса и Г.Т.Л. Брауна, распределение исследовательского внимания крайне неравномерно. Указанные авторы подчеркивают, что «по сравнению с ИИ, ориентированным на студентов или администрацию, мало внимания уделено влиянию ИИ на точку зрения преподавателей или их практику в области учебного плана, обучения и оценки» [9, с. 1]. Таким образом, обнаруживается проблемный разрыв между активным изучением того, как ИИ влияет на обучение студентов, и недостаточной исследованностью вопросов трансформации профессиональной деятельности самого преподавателя.

В российской практике внедрение генеративного искусственного интеллекта в деятельность преподавателя высшей школы носит фрагментарный характер. Как показано в исследовании И.Е. Москалёва, несмотря на растущий интерес преподавателей к возможностям генеративных нейросетей, до настоящего времени не выработано единого отношения и четких рекомендаций по использованию инструментов ИИ в образовательном процессе [2]. В частности, отсутствует системное понимание того, какие именно профессиональные функции преподавателя могут быть эффективно поддержаны искусственным интеллектом, а какие не подлежат делегированию.

Как показано в систематическом обзоре О. Цаваки-Рихтер с соавторами, большинство существующих работ описывают либо технические возможности нейросетей, либо риски, связанные в первую очередь со списыванием и обманом со стороны студентов [11]. Целостного взгляда на самого преподавателя как субъекта профессиональной деятельности в новых условиях, как следует из анализа, до сих пор не предложено.

В контексте вышеизложенного цель данной статьи состоит в том, чтобы предложить систематизацию способов применения генеративного

искусственного интеллекта в деятельности преподавателя высшей школы на основе анализа современной отечественной и зарубежной литературы.

Материалы и методы

Теоретическую базу настоящего исследования составили работы отечественных и зарубежных авторов по проблемам интеграции искусственного интеллекта в образование. Среди отечественных исследователей следует выделить Р.Р. Гасанову и Е.А. Романову, анализирующих проблемы, возможности и риски внедрения искусственного интеллекта в высшей школе [1], а также О.В. Яковлеву, изучающую вопросы профессиональной этики и отношение будущих педагогов к использованию генеративных нейросетей в образовательной практике [5]. Кроме того, значимыми для настоящего исследования стали данные мониторинга применения искусственного интеллекта в российских вузах, представленные И.Е. Москалёвым [2]. Среди зарубежных публикаций наиболее значимыми для настоящего исследования стали работы Е. Каснечи с соавторами, посвященные возможностям и ограничениям больших языковых моделей в образовании [8], Х. Кромптон и Д. Бёрк, представивших обзор состояния исследований по искусственному интеллекту в высшем образовании [7], а также систематический обзор О. Цаваки-Рихтер с соавторами, в котором был поставлен вопрос о месте педагога в исследованиях по искусственному интеллекту [11].

Методологическую базу исследования составили теоретический анализ и синтез научной литературы по проблеме интеграции генеративного искусственного интеллекта в высшее образование, моделирование функциональных блоков деятельности преподавателя высшей школы (на основе типологии профессиональных функций В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова [4]).

Результаты

На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований в настоящей работе предлагается авторская двухмерная модель классификации

способов применения генеративного ИИ. Первое измерение в данной модели представляет собой степень автономности ИИ при выполнении педагогической задачи. Второе измерение – функциональный блок профессиональной деятельности преподавателя.

В соответствии с анализом практик использования и рекомендаций, представленных в исследовании Е. Каснечи с соавторами о необходимости развития компетенций и критического подхода, можно выделить три уровня автономности ИИ при выполнении педагогических задач [8].

Первый, ассистивный уровень, предполагает, что ИИ выступает в роли генератора идей, тогда как преподаватель активно отбирает, редактирует и адаптирует сгенерированное содержание. Требования к компетенциям педагога здесь минимальны и включают владение базовыми навыками формулировки запросов (промт-инжиниринг) и критической оценки результатов.

Второй, консультативный уровень означает, что ИИ генерирует варианты с обоснованием и сравнением альтернатив (например, с указанием уровня сложности по таксономии Блума или оценкой временных затрат), а педагог принимает решение на основе предоставленного анализа.

Третий, автономный (агентный) уровень характеризуется тем, что преподаватель передает искусственному интеллекту выполнение регулярных задач по заданному алгоритму, например, автоматическую генерацию тренировочных заданий или тестовых материалов. Реализация данного уровня требует от преподавателя компетенций в области разработки системы промтов, настройки параметров генерации и проведения регулярного мониторинга качества генерируемого материала.

Переходя ко второму измерению предложенной модели – функциональным блокам деятельности преподавателя, необходимо обратиться к анализу традиционно выделяемых профессиональных функций педагога высшей школы. Как показано в работах В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева и Е.Н. Шиянова, к таким функциям относят проектировочную, конструктивную, организационную,

коммуникативную и гностическую [4]. Опираясь на перечень профессиональных функций В.А. Сластёнина с соавторами [4] и пять категорий использования ИИ из обзора Х. Кромптон и Д. Бёрк [7], в настоящем исследовании выделены четыре ключевые функции преподавателя, поддерживаемые генеративным ИИ и систематизированные в таблице.

Таблица

**Функции преподавателя высшей школы и возможности их поддержки
генеративным искусственным интеллектом**

Функция	Содержание функции	Примеры поддержки искусственного интеллекта	Требуемый уровень автономности
Проектировочно-конструктивная	Разработка рабочей программы, календарно-тематических планов, сценариев занятий	Генерация структуры курса, вариантов активных методов обучения, трансформация текста по уровням сложности	Ассистивный / консультативный
Учебно-методическая	Создание тестов, кейсов, задач, презентаций, инструкций	Генерация заданий с указанием уровня сложности, структурированных кейсов, презентаций «под ключ»	Ассистивный
Оценочно-диагностическая	Проверка работ, анализ ошибок, обратная связь, разработка критериев оценивания	Предварительная проверка эссе, выявление типичных ошибок, генерация критериев и дополнительных заданий	Ассистивный
Организационно-коммуникативная	Коммуникация со студентами, объявления, дискуссии, тьюторство	Шаблоны анонсов, вопросы для дискуссии, адаптация текстов для разных категорий обучающихся	Ассистивный / консультативный

Практическим подтверждением эффективности «ассистивного уровня» взаимодействия является опыт использования мультимодальных нейросетей в педагогической деятельности. В частности, в работе М.С. Овчаренко продемонстрирована возможность применения сервиса Gamma App для автоматизированной генерации мультимедийных презентаций по заданной теме, что позволяет преподавателю сократить рутинные временные затраты на техническое оформление учебного материала [3]. Однако, как отмечают Д. Байду-Ану и Л.О. Анса, генеративный ИИ сопряжен с такими рисками, как генерация ложной информации, фабрикация источников, предвзятость данных и

отсутствие понимания контекста [6]. Эти риски подтверждают необходимость сохранения за преподавателем функций критической оценки и верификации, что соответствует авторской модели, в которой высокие уровни автономности ИИ не рекомендуются для ответственных педагогических задач.

Таким образом, предложенная двухмерная классификация позволяет дифференцированно подойти к определению того, какие педагогические задачи могут быть делегированы генеративному искусственному интеллекту, а какие требуют обязательного сохранения за преподавателем.

Обсуждение

Полученные в ходе настоящего исследования результаты позволяют не только классифицировать существующие практики использования генеративного искусственного интеллекта, но и выявить характер взаимосвязи между двумя ключевыми компонентами предложенной классификации – степенью автономности искусственного интеллекта и функциональными блоками деятельности преподавателя. Как показано в работах Е. Каснечи с соавторами, большинство существующих подходов рассматривают эти компоненты изолированно, тогда как их системное сопряжение открывает новые возможности для понимания границ безопасного делегирования педагогических задач генеративным нейросетям [8].

Взаимосвязь двух компонентов предложенной классификации носит не аддитивный, а ограничивающий характер. Степень автономности генеративного искусственного интеллекта задает верхнюю границу допустимого делегирования функций преподавателя для каждого функционального блока. Чем выше уровень автономности, тем меньшее количество функций может быть безопасно передано искусственному интеллекту.

Ассистивный уровень автономности, при котором искусственный интеллект выступает в роли генератора идей и черновых вариантов, является совместимым со всеми выделенными функциональными блоками. Как показано в исследовании Х. Кромптон и Д. Бёрк, именно такой тип взаимодействия с

искусственным интеллектом наиболее гармонично усиливает, но не подменяет профессиональную компетентность педагога [7]. Консультативный уровень, при котором искусственный интеллект не только генерирует варианты решений, но и предоставляет их обоснование, сужает спектр безопасного применения, оставаясь совместимым прежде всего с проектировочно-конструктивной и организационно-коммуникативной функциями. Автономный (агентный) уровень, при котором искусственный интеллект выполняет регулярные задачи без оперативного вмешательства преподавателя, вступает в противоречие с принципом дидактической безопасности и не рекомендуется для реализации ни одной из функций преподавателя. Как подчеркивают Р.Р. Гасанова и Е.А. Романова, «ИИ служит лишь средством достижения образовательных целей», и «необходимо четко осознавать, какую конкретно педагогическую задачу мы хотим решить», поскольку «цель обучения в высшей школе заключается не просто в достижении студентами академических результатов, но и в развитии личности, социализации, формировании мировоззрения» [1, с. 508; 511].

В этой связи в настоящем исследовании предлагается формулирование педагогических условий, соблюдение которых позволяет минимизировать потенциальные угрозы и реализовать дидактический потенциал генеративного ИИ.

Первое условие – сохранение приоритета экспертной оценки преподавателем. Предполагается, что генеративный искусственный интеллект генерирует варианты и черновики, тогда как окончательное решение и ответственность за принятые решения остаются за преподавателем. Ответственность за результаты использования генеративного искусственного интеллекта лежит на самом преподавателе как конечном пользователе инструмента, и использование нейросетей не освобождает педагога от ответственности за образовательные результаты обучающихся.

Второе условие – верификация как обязательный этап работы с генеративным искусственным интеллектом. В соответствии с этим принципом необходимо, чтобы каждый сгенерированный учебно-методический материал подлежал обязательной проверке на предмет фактической точности, методической обоснованности и соответствия дидактическим принципам (научности, доступности, систематичности и последовательности). Генеративные модели склонны к генерированию правдоподобных, но фактически неверных утверждений, что делает верификацию не просто желательной, а необходимой процедурой. При этом объем и глубина верификации, согласно данному принципу, должны прямо коррелировать с уровнем автономности использованного инструмента. Чем выше автономность, тем более тщательной должна быть проверка. Как показывают данные опроса, проведенного О.В. Яковлевой, студенты – будущие педагоги в качестве наиболее значимых рисков применения ИИ выделяют «сложности в определении уникальности, достоверности контента» и «привычку к "потреблению" готового контента» [5, с. 3–4], что подтверждает необходимость формирования у преподавателей верификационных компетенций.

Третье условие – выбор оптимального уровня автономности генеративного искусственного интеллекта. Условие устанавливает соответствие между педагогической задачей и допустимой степенью автономности используемого инструмента. Для ответственных педагогических задач, к числу которых относятся разработка контрольно-измерительных материалов, формулировка заданий промежуточной аттестации, а также подготовка критериев оценивания, допустим только ассистивный уровень автономности, при котором искусственный интеллект выполняет вспомогательную функцию генерации черновиков. Более высокие уровни автономности – консультативный и тем более автономный – возможны исключительно для вспомогательных задач, не имеющих критического значения для оценки качества подготовки обучающихся. Данное условие непосредственно вытекает из выявленного в настоящем

исследовании ограничивающего характера взаимосвязи между автономностью и функциональными блоками.

Четвертое условие – документирование использования генеративного искусственного интеллекта – предполагает прозрачность процедур применения нейросетей в педагогической деятельности. Преподавателю рекомендуется фиксировать сам факт использования генеративного искусственного интеллекта при создании конкретного учебно-методического материала, а также характер доработок, внесенных вручную после автоматической генерации. Данное педагогическое условие создает основу для последующего анализа эффективности применения генеративного искусственного интеллекта в образовательной практике.

Сравнение сформулированных педагогических условий с результатами исследований других авторов подтверждает, что предложенный подход восполняет существующий пробел, связанный с отсутствием нормативных ориентиров для преподавателей, использующих генеративный искусственный интеллект. Предложенные педагогические условия ответственной интеграции искусственного интеллекта в профессиональном образовательном процессе могут быть положены в основу разработки рекомендаций по использованию генеративного искусственного интеллекта в высшей школе.

Заключение

Проведенный в настоящей статье анализ позволяет сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, генеративный искусственный интеллект в контексте профессиональной деятельности преподавателя высшей школы выступает инструментом расширения педагогических возможностей, а не средством замены самого преподавателя. Наиболее эффективное и безопасное применение, как показано в исследовании, соответствует ассистивному уровню автономности, при котором ИИ генерирует черновые варианты запрашиваемых материалов, а преподаватель осуществляет их критическую оценку, отбор и адаптацию к конкретным образовательным условиям.

Во-вторых, предложенная в настоящей работе двухмерная классификация (основаниями которой выступают степень автономности ИИ и функциональные блоки деятельности преподавателя) позволяет системно подойти к интеграции генеративного ИИ в профессиональную деятельность, выделяя зоны риска для каждого параметра и способствуя более осознанному и безопасному использованию генеративного искусственного интеллекта.

В-третьих, ключевыми навыками преподавателя высшей школы в условиях активного внедрения генеративного искусственного интеллекта становятся способность к критической оценке и верификации сгенерированного материала, а также сохранение ответственности за конечный методический продукт.

Перспективы дальнейших исследований в данной области включают эмпирическую проверку предложенной классификации на выборках преподавателей различных дисциплин, разработку методик измерения и оценки сформированности верификационных компетенций у педагогов, а также проведение лонгитюдных исследований динамики профессиональных навыков и компетенций при регулярном использовании генеративного ИИ в педагогической практике.

Список источников

1. Гасанова Р. Р., Романова Е. А. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21. № 4. С. 501–515. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-4-501-515>
2. Москалёв И. Е. Применение систем генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании // Научные исследования и инновации. 2024. Т. 18. № 4. С. 107–120.
3. Овчаренко М. С. Практический опыт использования нейронных сетей в учебно-научной деятельности // Инновационные исследования в современном мире. Санкт-Петербург : МИПИ им. Ломоносова, 2023. С. 24–30.
4. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2013. 576 с.
5. Яковлева О. В. Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 5. С. 391–396.
6. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning // Journal of AI. 2023. Vol. 7. No. 1. P. 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>

7. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // *International journal of educational technology in higher education*. 2023. Vol. 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
8. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Learning and individual differences*. 2023. Vol. 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
9. Liang J., Stephens J. M., Brown G. T. L. A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment // *Frontiers in education*. 2025. Vol. 10. <https://doi.org/10.3390/info16090725>
10. Mulwani M. B., Sukadi M. C., Nzuzi M. G. Integration of a personalized generative AI into university instructional design: contributions, uses, and conditions for the effectiveness of active learning methods // *American journal of educational research*. 2026. Vol. 14. No. 3. P. 107–113. <https://doi.org/10.12691/education-14-3-5>
11. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International journal of educational technology in higher education*. 2019. Vol. 16. No. 1. P. 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
12. Zhu W., Wei L., Qin Y. Artificial intelligence in education (AIED): publication patterns, keywords, and research focuses // *Information*. 2025. Vol. 16, No. 9. DOI: 10.3390/info16090725. <https://doi.org/10.3390/info16090725>

References

1. Gasanova R.R., Romanova E.A. Iskusstvennyj intellekt v vysshej shkole: problemy, vozmozhnosti, riski [Artificial intelligence in higher education: problems, opportunities, risks]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia]. 2024, vol. 21, no. 4, pp. 501–515. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-4-501-515>
2. Moskalev I.E. Primenenie sistem generativnogo iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii [Application of generative artificial intelligence systems in higher education]. *Nauchnye issledovaniya i innovacii* [Research and Innovation]. 2024, vol. 18, no. 4, pp. 107–120. (In Russ.) DOI: 10.31249/scis/2024.04.04.
3. Ovcharenko M.S. *Prakticheskij opyt ispolzovaniya nejronnyh setej v uchebno-nauchnoj dejatel'nosti* [Practical experience of using neural networks in educational and scientific activities]. *Innovacionnyje issledovaniya v sovremennom mire*. St. Petersburg : Lomonosov MIPI, 2023, pp. 24–30. (In Russ.)
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademija, 2013, 576 p. (In Russ.)
5. Jakovleva O.V. Iskusstvennyj intellekt i voprosy professional'noj jetiki v podgotovke budushhih uchitelej [Artificial intelligence and issues of professional ethics in the training of future teachers]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice.]. 2024, vol. 9, no. 5, pp. 391–396. (In Russ.)
6. Baidoo-Anu D., Ansah L.O. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*. 2023, vol. 7, no. 1, pp. 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
7. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International journal of educational technology in higher education*. 2023, vol. 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
8. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*. 2023, vol. 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

9. Liang J., Stephens J.M., Brown G.T.L. A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment. *Frontiers in education*. 2025, vol. 10. <https://doi.org/10.3390/info16090725>
10. Mulwani M.B., Sukadi M.C., Nzuzi M.G. Integration of a personalized generative AI into university instructional design: contributions, uses, and conditions for the effectiveness of active learning methods. *American journal of educational research*. 2026, vol. 14, no. 3, pp. 107–113. <https://doi.org/10.12691/education-14-3-5>
11. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of educational technology in higher education*. 2019, vol. 16, no. 1, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
12. Zhu W., Wei L., Qin Y. Artificial intelligence in education (AIEd): publication patterns, keywords, and research focuses. *Information*. 2025, vol. 16, no. 9. <https://doi.org/10.3390/info16090725>

УДК 159.964

ФЕНОМЕН ИДИОПАТИЧЕСКОГО БЕСПЛОДИЯ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Бородин Максим Юрьевич

*Аспирант, Федеральный исследовательский центр «Красноярский
научный центр Сибирского отделения Российской академии наук»,
г. Красноярск, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6084-863X>, e-mail: borodinm.y@mail.ru

Нелюбин Николай Иванович

*Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической
психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический
университет», г. Омск, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>,

e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Аннотация

Введение: проблема женского бесплодия имеет не только медицинские, но и глубокие психологические, социокультурные и архетипические корни, которые требуют комплексного междисциплинарного анализа. Целью настоящей работы является теоретический анализ социокультурного и архетипического контекстов отношения к женскому бесплодию, а также обоснование феномена психогенного бесплодия как формы телесной символизации внутриличностного конфликта. **Материалы и методы:** проведен теоретико-методологический анализ литературы, интегрирующий культурно-исторический подход (Л.С. Выготский), психоаналитическую традицию (К. Хорни, З. Фрейд), аналитическую психологию (К.Г. Юнг), семиотический подход (Ю.М. Лотман) и концепции биополитики и телесности (М. Фуко, А.Ш. Тхостов). **Результаты:** показано, что исторически во многих культурах материнство выступало как жесткая социальная норма, а бездетность подвергалась стигматизации. Амбивалентность архетипа Матери, включающего созидательный и деструктивный полюса, в условиях нормативного давления может порождать у женщины бессознательное сопротивление материнской роли. Выявлен специфический внутриличностный конфликт между стремлением к автономии и зависимостью, характерный для современной женской идентичности. Обосновано, что психогенное бесплодие может выступать как телесный симптом, символизирующий и временно стабилизирующий этот конфликт. Женское тело рассмотрено как «культурный текст», на котором фиксируются доминирующие социальные коды, а репродуктивная функция проанализирована в логике дисциплинарных и биополитических механизмов контроля. **Выводы:** интеграция психологического знания в медицинскую практику лечения идиопатического бесплодия требует перехода от сугубо физиологических моделей к холистическому пониманию этого феномена, поскольку репродуктивный опыт женщины опосредован сложным взаимодействием телесных, культурных, семиотических и индивидуально-психологических факторов.

Ключевые слова: психогенное бесплодие, архетип, идентичность, внутриличностный конфликт, телесность, текст, семиосфера.

THE PHENOMENON OF IDIOPATHIC INFERTILITY: APPROACHES TO STUDY AND PROSPECTS FOR INTEGRATION IN MODERN PSYCHOLOGY

Maxim Yu. Borodin

*Postgraduate Student, Federal Research Center "Krasnoyarsk Science Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences", Krasnoyarsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6084-863X>, e-mail: borodinm.y@mail.ru*

Nikolay I. Nelyubin

*Doctor of Psychological Sciences, Docent, Professor of the Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5257-7467>
e-mail: nelubin2001@yandex.ru*

Abstract

Introduction: the problem of female infertility has not only medical but also deep psychological, sociocultural, and archetypal roots, which require a comprehensive interdisciplinary analysis. Aimsthis paper theoretically analyzes the sociocultural and archetypal contexts of attitudes toward female infertility, and substantiates the phenomenon of psychogenic infertility as a form of bodily symbolization of an intrapersonal conflict. **Materials and methods:** a theoretical and methodological analysis of the literature was conducted, integrating the cultural-historical approach (L.S. Vygotsky), psychoanalytic tradition (K. Horney, S. Freud), analytical psychology (C.G. Jung), semiotic approach (Yu.M. Lotman), and concepts of biopolitics and corporeality (M. Foucault, A.Sh. Tkhostov). **Results:** it is shown that, historically, motherhood in many cultures served as a rigid social norm, while childlessness was subject to stigmatization. The ambivalence of the Mother archetype, which includes both creative and destructive poles, can, under conditions of normative pressure, generate unconscious resistance to the maternal role. A specific intrapersonal conflict between the striving for autonomy and dependence, characteristic of modern female identity, is revealed. It is substantiated that psychogenic infertility can act as a bodily symptom, symbolizing and temporarily stabilizing this conflict. The female body is examined as a "cultural text" on which dominant social codes are fixed, and reproductive function is analyzed through the logic of disciplinary and biopolitical control mechanisms. **Conclusions:** integrating psychological knowledge into medical practice for infertility treatment requires a shift from purely physiological models to a holistic understanding of the woman as a subject whose reproductive experience is mediated by the complex interplay of cultural, semiotic, and individual psychological factors.

Keywords: psychogenicinfertility, archetype, identity, intrapersonal conflict, physicality, text, semiosphere.

Введение

Понимание феномена материнства в современной психологии опирается на несколько основных подходов. Его можно рассматривать в рамках природно-

биологического подхода – как проявление врожденной предрасположенности женщины к определенным поведенческим стратегиям, нередко описываемым через понятие материнского инстинкта. В данном контексте материнское поведение рассматривается как активность, направленная на обеспечение условий, необходимых для физического и психического развития ребенка [23; 28]. Материнство исследуется в рамках функционально-личностного подхода как значимый компонент личностной структуры женщины, включающий систему ценностей, установок и индивидуальных способов переживания материнского опыта [2]. Оно может быть осмыслено в рамках культурно-исторического подхода, и тогда в фокусе внимания оказывается процесс интериоризации социальной роли женщины и идеальной формы матери, содержание которых обуславливается системой культурных норм и общественных ожиданий.

Проблема женского бесплодия традиционно рассматривалась преимущественно в рамках медицины, где основное внимание уделялось органическим, эндокринным и репродуктивным нарушениям. Однако в последние десятилетия исследовательский интерес все чаще смещается в сторону изучения психологических и социальных факторов, сопровождающих нарушение репродуктивной функции. В зарубежной психологии активно развивается направление, сосредоточенное на изучении психосоциальных последствий бесплодия, среди которых наиболее часто выделяются повышенный уровень тревоги, депрессии, социальной стигматизации и снижение качества жизни женщин [24]. Выявлено, что женщины с бесплодием демонстрируют более высокие показатели алекситимии, эмоционального дистресса и соматизации тревоги по сравнению с фертильными женщинами [16].

В отечественной психологии проблема бесплодия изучается преимущественно в рамках психологии репродуктивной сферы. Так, в работах Т.В. Брутман, М.С. Родионовой, Г.Г. Филипповой репродуктивные нарушения рассматриваются через призму особенностей репродуктивной установки,

формирования материнской сферы и готовности к принятию материнской роли [1; 2; 17]. В ряде современных исследований психогенное бесплодие интерпретируется как проявление бессознательных конфликтов, связанных с материнством, женской идентичностью и семейными отношениями [11; 14]. Важным психотехническим направлением исследований является изучение эффективности недирективной психологической помощи женщинам с идиопатическим бесплодием [5].

Существуют работы, в которых довольно убедительно отстаивается идея социокультурной обусловленности феномена материнства, его зависимости от дискурсивных практик и социальных представлений (Вишневский, 1977; Мицюк, 2014; Badinter, 2012) [3; 10; 22]. В частности, Н.А. Мицюк показала, что в российском обществе начала XX века происходило активное конструирование модели «идеального материнства», в рамках которой материнская роль становилась объектом экспертного знания и социального регулирования, а соответствие данной модели рассматривалось как критерий социальной нормальности [10]. Отдельное направление исследований связано с реконструкцией субъективной картины материнства как психологического и социокультурного конструкта [6; 8; 12]. Согласно данным А.А. Реана, образ матери занимает центральное место в системе социальных представлений личности и характеризуется преимущественно позитивным содержанием независимо от социально-демографических характеристик респондентов [12].

В относительно недавних исследованиях (Куликов, Малёнова, Потапова, 2020; Камзина, 2022) показано, что представления о «материнстве», об «идеальной» матери формируются под влиянием культурных норм и традиций, социальных представлений о личностной успешности, а также индивидуального опыта женщины, включая особенности отношений с собственной матерью [6; 8].

Мы полагаем, что при кажущейся первичности биологической основы материнства культурно-исторический и надперсональный контексты обуславливают все многообразие индивидуальных проявлений материнского

отношения и способов реализации материнской роли. В данной работе планируется сделать аналитической фигурой культурно-исторический взгляд на феномен материнства, который, как нам видится, хорошо интегрируется с психоаналитической традицией. Это позволит вскрыть неявные культурно-семиотические особенности социального восприятия женского бесплодия и отношения к нему, рассмотреть роль семиотических и архетипических факторов в опосредовании общей клинико-феноменологической картины данного явления. Хотя в аналитической психологии внимание уделяется символическому содержанию архетипа Матери и его роли в формировании женской идентичности (Рейнгольд, 2017; Jung, 1997), однако комплексных исследований, объединяющих архетипический, социокультурный и индивидуально-психологический уровни анализа отношения женщины к бесплодию, в доступной литературе практически не представлено [13; 27].

Цель настоящей работы заключается в обосновании комплексного аналитического взгляда на феномены материнства и женского бесплодия путем совмещения психоаналитического, культурно-исторического и семиотического контекстов их понимания. Это позволит по-новому осмыслить феномен психогенного бесплодия – как форму телесной символизации глубинного внутреннего конфликта женщины, обусловленного переживанием базисных архетипических образов, противоречивых социальных требований и идеальных моделей социальной идентичности.

Материалы и методы

В качестве материала для обзорно-аналитического исследования послужили теоретические работы и эмпирические данные, раскрывающие многоаспектность феномена материнства и телесности. Были проанализированы классические труды по психоанализу (К. Хорни, З. Фрейд), аналитической психологии (К.Г. Юнг), культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Ш. Тхостов), семиотике культуры (Ю.М. Лотман), биополитике (М. Фуко) и современные исследования в области психологии репродуктивного здоровья.

Методы исследования включали теоретико-методологический анализ, сравнительно-исторический анализ, концептуальный синтез и герменевтическую интерпретацию текстов, позволяющие реконструировать социокультурный контекст и выявить неявные архетипические основания отношения к женскому бесплодию.

Результаты и их обсуждение

Издавна фертильность ассоциировалась с благополучием семей и общины в целом, поэтому бесплодие интерпретировалось как личное упущение, непосредственно связанное с нравственным обликом самой женщины. Женщина, не способная родить ребенка, оказывалась объектом жестокой критики, унижения и нередко испытывала физическое насилие со стороны мужа и окружающих ее людей. Народные поговорки ярко иллюстрируют этот феномен, создавая образ дома без наследников как символического выражения человеческого одиночества и беспомощности перед лицом смерти («Живешь – не с кем слово сказать, умираешь – некому слезы пролить») или женской несостоятельности («Женщина без ребят – пустая бочка с тряпками»).

Анализируя культурно-исторический контекст отношения к материнству и бесплодию, мы неизбежно сталкиваемся с социально значимым образом женской фигуры. Этот образ настолько древний и универсальный, что его вариации присутствуют в любой культуре, вне зависимости от языка, национальности или вероисповедания. В соответствии с теорией К.Г. Юнга, архетипы представляют собой исходные общечеловеческие символы и мотивы, хранящиеся в коллективном бессознательном [27]. Архетип матери является одним из древнейших и определяет базовую структуру женской идентичности. Однако его необходимо рассматривать не как однозначно позитивный образ, а как глубоко амбивалентную структуру коллективного бессознательного, включающую в себя как созидательные, так и деструктивные аспекты. К.Г. Юнг подчеркивал, что материнский архетип воплощает не только принцип рождения, заботы и защиты, но и силы поглощения, контроля и лишения автономии. Это

подтверждает и Дж. Рейнгольд [13]. В его концепции в качестве центральной аналитической мишени – феномен базисной тревоги, формирующийся у ребенка в результате враждебных и бессознательных переживаний матери по отношению к нему. По мнению автора, восприятие материнской враждебности возможно уже на внутриутробном этапе развития. Переживание подобного опыта становится в последующем основанием для формирования так называемого «комплекса смерти», который может актуализироваться как до наступления беременности, так и в процессе ее, проявляясь в форме соматических осложнений. Помимо этого, он может проявляться в фантазиях о ребенке как об инородном и угрожающем объекте, ассоциирующимся с нарушением телесной целостности или смерти [13].

Созидающий аспект архетипа матери символически связан с плодородием, поддержанием жизни, эмоциональной теплотой и принятием. В культурных традициях он находит отражение в образах кормящей матери, хранительницы рода и продолжательницы жизни. В рамках этого символического поля материнство выступает как высшая форма женской реализации, а способность к деторождению – как подтверждение полноценности женской природы. Однако редукция архетипа и восприятие исключительно его светлой стороны скрывает другую, не менее значимую часть данного образа.

Деструктивный аспект архетипа матери проявляется в мотивах поглощения, утраты границ и подавления индивидуальности. В мифологических и символических системах он представлен образами всепоглощающей, контролирующей или наказывающей матери, лишаящей субъекта автономии и субъектности. К примеру, в западной традиции формируется дихотомия архетипа матери на Еву и Лилит, в которой Ева воплощает в себе созидательную часть материнского образа, а Лилит – демонизированный, связанный с отказом от материнской функции и одновременно угрозой младенческой жизни [20]. На уровне индивидуального сознания данный аспект может актуализироваться как бессознательный страх утраты личной свободы, растворения индивидуального

«Я» в материнской роли и подчинения тотальным ожиданиям, закрепленным в культурной норме.

Амбивалентность архетипа матери приобретает особую значимость в таких социокультурных условиях, где материнство не просто поощряется, но институционально и морально предписывается женщине как обязательный жизненный сценарий. В этих условиях архетип матери утрачивает символическую гибкость и превращается в нормативное требование, усиливающее давление на женскую психику. Женщина оказывается в ситуации внутреннего конфликта между архетипическим призывом к материнству и потребностью в сохранении автономии, профессиональной самореализации и личных границ. С точки зрения аналитической психологии, невозможность интеграции амбивалентных аспектов архетипа матери может приводить к формированию бессознательного сопротивления материнской роли. Это сопротивление не всегда осознается и редко принимает форму открытого отказа от материнства. Гораздо чаще оно выражается в косвенных, соматизированных формах, в том числе в виде психогенных репродуктивных нарушений. В этом контексте бесплодие может рассматриваться не как отрицание материнства, а как символический компромисс между внутренним конфликтом и внешним социальным требованием.

Объяснение психогенного бесплодия исключительно через призму коллективного бессознательного представляется методологически недостаточным. Наряду с архетипическими структурами значимую роль играют процессы индивидуального бессознательного, формирующиеся в контексте личного опыта и межличностных отношений. Именно на этом уровне разворачиваются конкретные психодинамические конфликты, связанные с переживанием материнства, женской идентичности и телесности, что делает необходимым обращение к теориям, учитывающим индивидуально-психологическую динамику. В этом аспекте полезно обратиться к исследованиям К. Хорни. Предложенная ею теория культурных норм позволяет

глубже понять механизмы формирования негативных переживаний женщин, сталкивающихся с проблемой бесплодия [25].

Прежде всего социальные нормы опосредуют переживание сексуальности и интимных отношений. К. Хорни указывала, что восприятие сексуальной близости как унижения имеет культурное происхождение: «в викторианскую эпоху для женщины было культурно обусловленным шаблоном ощущать половые сношения как унижение» [26, с. 129]. Эта установка могла вызывать фригидность и избегание мужчин, даже при наличии стремления к близости, что фактически блокирует возможность реализации репродуктивной функции. Таким образом, К. Хорни подчеркивала первичность социокультурного фактора в генезисе невротических переживаний. С ее точки зрения, одной из возможных причин внутриличностного конфликта является фундаментальное противоречие между стремлением к автономии, самостоятельности и самореализации и тенденцией к зависимости и безопасности.

Современный уклад общественных и правовых отношений существенно расширил возможности женской автономии, но не позволил элиминировать глубинные коллизии, определяющие ядро женской идентичности. В подтверждение вышесказанного можно обратиться к исследованию И.С. Якиманской и О.С. Карымовой, которые в своей статье говорят следующее: 70 % женщин, состоящих на учете по бесплодию за последние пять лет, получили повышение в должности или у них наметился скачок по карьерной лестнице. В то время как рожавшие женщины в 50 % случаев имеют стабильную работу, но у них нет заметных карьерных изменений за последние пять лет [21].

В условиях культуры позднего модернизма женщина сталкивается с нормативным требованием успешности, включающим ориентацию на профессиональную самореализацию, финансовую независимость и социальную активность. При этом успешность конструируется как обязательный показатель социально-психологической полноценности женщины и в пределе

трансформируется в форму косвенного социального принуждения, подкрепленного механизмами сравнения, оценки и символического признания.

Одновременно с этим сохраняется тревожное ожидание обязательной реализации материнской роли, воспринимаемой как истинный итог жизненного пути женщины. Таким образом, женщина оказывается в парадоксальной ситуации, при которой ей нужно быть автономной, не утратив при этом готовности к материнству. В интерпретации К. Хорни подобный парадокс и является психодинамическим основанием для внутриличностного конфликта, при котором автономия и зависимость от «другого» становятся взаимоисключающими позициями. Автономия может восприниматься как угроза материнской идентичности, а материнство – как отказ от профессиональной успешности в угоду заботе о ребенке. Формируется своеобразная «ловушка», при которой любой выбор будет сопровождаться чувством вины, тревоги или утраты.

Психодинамика данного конфликта зачастую сопровождается расщеплением мотивационной сферы, когда декларируемые желания не совпадают с бессознательными установками. Женщина может осознанно стремиться к материнству и одновременно испытывать скрытый страх утраты автономии или социального статуса. Подобный схизис может выступать как один из факторов, препятствующих реализации репродуктивной функции. В таком случае бесплодие выполняет адаптивную функцию, позволяя избежать однозначного выбора между профессиональной самореализацией и материнством. Оно выступает как временная стабилизация конфликта.

Особую роль в поддержании конфликта автономии и зависимости играет структура Сверх-Я, формирующаяся под воздействием социально-культурных норм и ожиданий, направленных на женскую роль [18]. Женское Сверх-Я бывает перегружено противоречивыми интроектами. С одной стороны, установка на автономию и социальную успешность, с другой – безусловное материнство и отказ от собственных потребностей в пользу ребенка. Вместо интегрированной

системы ценностей возникает комплекс амбивалентных интроектов. В результате Сверх-Я приобретает карательный характер, порождая чувство вины независимо от выбранной жизненной стратегии.

Таким образом, с точки зрения символического взгляда на психосоматику, психогенное бесплодие представляет собой не «сбой» репродуктивной системы, а специфическую форму телесного высказывания, посредством которой психика артикулирует противоречивые желания и запреты. Тело становится пространством компромисса, в котором одновременно удерживаются стремление к материнству и бессознательное сопротивление ему. Такая форма «отелесненной» символизации позволяет женщине избежать прямой конфронтации с внутренним конфликтом, сохраняя при этом внешнее соответствие социальным ожиданиям.

Обращение к семиотическому подходу Ю.М. Лотмана позволяет укрепиться в понимании женского тела как особого культурного текста, организованного вокруг ключевых кодов и значений. Одним из таких центральных кодов выступает материнство, обеспечивающее принадлежность женщины к ядру семиосферы культуры. В рамках семиотической концепции Ю.М. Лотмана семиосфера понимается как целостное знаковое пространство культуры, внутри которого осуществляются производство, циркуляция и интерпретация смыслов. Она включает в себя совокупность взаимосвязанных текстов, кодов и символических структур, задающих границы возможных значений и определяющих способы понимания и социальной коммуникации [9]. В этом контексте женское тело, осмысленное как текст, может рассматриваться как элемент семиосферы, на котором фиксируются культурные коды, связанные с материнством, женственностью и репродуктивной нормой. Таким образом, репродуктивная функция приобретает статус не только биологический, но и знаковой структуры, подтверждающей соответствие культурным ожиданиям.

Такой статус репродуктивной функции формирует особый режим социального наблюдения, при котором тело женщины оказывается постоянно

включенным в систему внешних ожиданий и оценок. Социальное окружение, медицинские институты, семейные структуры и культурные дискурсы участвуют в формировании представлений о том, когда и каким образом женщина «должна» реализовать материнство. В рамках этого режима внимание направлено не только на сам факт беременности и рождения ребенка, но и на возраст женщины, состояние ее репродуктивного здоровья, способность к зачатию и успешному вынашиванию. С этой точки зрения бесплодие может быть интерпретировано как нарушение базового культурного кода, своего рода «семиотическая катастрофа», при которой тело утрачивает способность производить главный социально значимый текст – ребенка.

Женское тело оказывается включено в систему того, что М. Фуко описывал как механизмы дисциплинарной власти и биополитического регулирования [19]. Анализируя формы социального контроля над телом, М. Фуко показывает, что общество выработало своеобразные практики наблюдения и нормирования жизненных процессов индивида. Тело человека – это уже не биологическая данность, а объект институционального вмешательства и дискурсивного конструирования. Репродуктивная сфера оказывается одной из ключевых областей, в которой пересекаются медицинский, культурный и социальный дискурсы. В рамках биополитической логики тело женщины представляет особое значение для общества, поскольку является носителем репродуктивного потенциала. Поэтому репродуктивные процессы и материнское поведение становятся предметом систематического мониторинга. Медицинские практики, демографическая политика, социальные нормы конструируют образ «правильного» материнства, а женское тело подвергается постоянной оценке и контролю. С позиции М. Фуко, подобный контроль действует не через прямые формы принуждения, а скрыто, через социальные нормы, усвоенные субъектом и ставшие его установками. В настоящий момент развитие вспомогательных репродуктивных технологий увеличивает шанс беременности, но вместе с тем усиливает институциональное присутствие медицины в сфере интимной

телесности, превращая репродуктивную функцию в объект постоянного мониторинга. В результате медицинский дискурс, с одной стороны, способствует рационализации и технологизации процессов зачатия и деторождения, а с другой – усиливает контроль над телом женщины, переводя его в пространство нормативных показателей, протоколов и стандартов. В условиях такого дискурсивного контроля тело женщины утрачивает статус автономного субъекта и превращается в носитель функции, подлежащей оптимизации и коррекции. Неспособность к зачатию интерпретируется как «сбой физиологической системы», требующий вмешательства, тогда как аффективно-смысловые аспекты репродуктивного опыта женщины не подвергаются обстоятельной вербализации и рефлексии.

Вышесказанное хорошо объясняют труды Л.С. Выготского. Согласно культурно-исторической психологии, высшие психические функции, такие как произвольное внимание, речь, мышление, чувства, не являются врожденными или сугубо биологическими, а формируются прижизненно через интериоризацию знаковых систем и культурных орудий. Человек овладевает своим поведением и внутренним миром опосредованно, через культурные артефакты – язык, символы, социальные нормы [4]. Важно понимать, что этот тезис Л.С. Выготского применим не только к когнитивным процессам, но и к переживанию собственного тела. Телесные ощущения, восприятие здоровья, болезни, репродуктивной функции не даны человеку в «чистом» натуральном виде – они всегда уже означены и оценены через призму усвоенных культурных значений. Именно это различие между «натуральным» и «культурным» телом последовательно развивал А.Ш. Тхостов в психологии телесности. Культурное тело, согласно его взглядам, является результатом «вращения» внешних социальных нормативов во внутреннюю картину телесного опыта. Женщина не просто ощущает свои репродуктивные процессы, она воспринимает и переживает их сквозь призму культурных предписаний о «правильном» возрасте для беременности, о долге матери, о ценности плодотворности [15].

Таким образом, психогенное бесплодие – это не только сбой физиологической функции, но и кризис культурного тела: разрыв между тем, каким тело «должно быть» по нормативу (способным к зачатию), и тем, каким оно переживается (бесплодным). Этот разрыв порождает глубокие переживания стыда, неполноценности и утраты идентичности, которые часто недооцениваются при чисто медицинском подходе.

В этом контексте сам процесс медицинского сопровождения репродуктивной сферы способен становиться источником вторичной психологической травматизации. Регулярные обследования, диагностические процедуры и необходимость многократного подтверждения репродуктивной «несостоятельности» могут усиливать внутренний конфликт между культурным ожиданием материнства и субъективным переживанием собственного телесного опыта. Женщина оказывается в ситуации, когда ее тело становится объектом постоянного наблюдения, оценки и профессиональной интерпретации, что может приводить к ощущению утраты контроля над собственной телесностью.

Примат медицинского дискурса в регулировании репродуктивной сферы способствует закреплению своеобразного раскола между физиологическим и культурным измерениями телесного опыта женщины. С одной стороны, тело рассматривается как биологическая система, подлежащая диагностике и лечению; с другой – оно продолжает нести символическую нагрузку, связанную с социальными ожиданиями материнства, женской успешности и жизненной реализации. Игнорирование этой двойственности может приводить к тому, что медицинские практики, направленные на преодоление репродуктивных трудностей, невольно усиливают психологическое давление и внутреннюю стигматизацию.

Иными словами, тело можно понимать, как «сцену», на которой разыгрывается драматургия женских переживаний. На уровне телесных реакций, симптомов и соматизации проявляются не только физиологическое состояние, но и смысловые пласты внутреннего опыта – страхи, запреты, культурные

ожидания, родовые сценарии и архетипические образы. Психика, не располагая иными средствами экспрессии внутреннего конфликта, использует телесные реакции как доступный канал символизации. Не нашедшие аутентичного выражения переживания, вытесненные чувства, амбивалентные желания и противоречивые ожидания, не получив вербализации на уровне сознательного опыта, переводятся в соматический план: напряжение, дисфункцию, блокирование или изменение репродуктивной функции. Тело женщины «берет на себя» драматургию психического конфликта, потому что выполняет роль медиатора между субъективным и объективным измерениями. На уровне физиологии формируются реальные процессы (гормональные сдвиги, спазмы, дисфункции), но их траектория и интенсивность определяются глубинной эмоционально-смысловой и символической логикой. Иначе говоря, телесная сцена позволяет «проиграть» то, что невозможно осмыслить и проговорить, а симптом становится формой аутокоммуникации. Поэтому тело выступает как регистр, где бессознательные смыслы получают форму, а внутренний конфликт – действие, пусть и в соматизированном виде. В этом заключается принципиальная клинико-психологическая значимость телесных выражений: репродуктивная система выступает средством выражения бессознательных конфликтов, связанных с женственностью, материнством и в целом с женской идентичностью [11].

Проведенный теоретический анализ позволил реконструировать сложный комплекс социокультурных, архетипических и индивидуально-психологических факторов, формирующих отношение к женскому бесплодию, и обосновать его понимание как феномена телесной символизации внутреннего конфликта. Полученные результаты можно структурировать следующим образом.

Во-первых, раскрыта амбивалентность архетипа Матери как источника психического напряжения. В рамках аналитической психологии выявлено, что в основе этого нормативного давления лежит не только социальный контроль, но и активация архетипа Матери, который имеет и созидательный (забота,

плодородие), и выраженный деструктивный полюс (поглощение, лишение автономии) [27]. Результатом становится бессознательный конфликт, при котором призыв к материнству может одновременно переживаться женщиной как угроза растворения собственного «Я», что создает предпосылку для соматизации этого конфликта.

Во-вторых, выявлены предпосылки для возникновения у женщины внутриличностного конфликта «автономия – зависимость» в условиях нормативного «двойного послания». Опираясь на взгляды К. Хорни, удалось конкретизировать механизм этого конфликта применительно к идентичности современной женщины, подвергающейся интервенциям амбивалентных социальных установок и маркеров полноценности. Формирующееся под этим давлением сверх-Я инкорпорирует противоречивые интроекты, что делает любой жизненный выбор (карьера или материнство) потенциальным источником чувства вины и невротической тревоги.

В-третьих, проведена концептуализация феномена психогенного бесплодия как телесного симптома. Ключевым результатом синтеза психоаналитических, семиотических и культурно-исторических подходов является обоснование тезиса о том, что идиопатическое (психогенное) бесплодие – это не дисфункция, а специфическая форма телесной символизации неразрешенного внутриличностного конфликта. Телесный симптом выполняет адаптивную функцию «компромисса», позволяя временно стабилизировать конфликт между взаимоисключающими требованиями автономии и зависимости, откладывая необратимый жизненный выбор [11].

Синтез идей Ю.М. Лотмана и М. Фуко позволяет осмыслить женское тело как «культурный текст», подвергающийся биополитическому контролю, и способствует углублению в понимание генеза идиопатического бесплодия. Было установлено, что женское тело функционирует не только как биологический объект, но и как элемент семиосферы (Ю.М. Лотман), на котором общество фиксирует культурные коды материнства [9]. В рамках биополитического

дискурса (М. Фуко) репродуктивная способность становится объектом дисциплинарного надзора и медикализации [19; 16].

В этом совмещенном контексте бесплодие может быть понято как «семиотическая катастрофа» – неспособность тела произвести социально значимый текст – ребенка, что усиливает внутреннюю стигматизацию и переживание женщиной «неполноценности» своего культурного тела, не соответствующего нормативным предписаниям.

Совокупность полученных теоретических результатов свидетельствует о принципиальной недостаточности сугубо соматоцентрических моделей бесплодия. Выявленный «раскол» между физиологическим («натуральным») и культурным телом женщины (А.Ш. Тхостов) [15] лежит в основе вторичной психологической травматизации, нередко индуцируемой самой медицинской системой при игнорировании ею смыслового и символического измерения репродуктивного опыта.

Заключение

В результате проведенного анализа становится очевидной необходимость пересмотра сугубо психофизиологического понимания феномена идиопатического бесплодия. Полученные результаты обосновывают необходимость интеграции в медицинские протоколы лечения бесплодия специализированного психологического сопровождения, направленного не на «исправление» симптома, а на интеграцию конфликта, рефлекссию культурных и семейных предписаний и восстановление целостности женской идентичности. Для преодоления крайних редуccionистских установок необходимо включить этот феномен в более целостный, холистический контекст осмысления. В качестве оптимальной теоретико-методологической платформы для построения такой аналитической оптики может выступить системная антропологическая психология (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева, О.В. Лукьянов) [7], в контексте которой может быть снято противоречие между психофизиологическим, психоаналитическим и культурно-семиотическим

контекстами понимания телесности женщины при объяснении психогенных сбоев в осуществлении ею фертильной функции. Интеграция соответствующего подхода с психологическим сопровождением в медицинскую практику позволяет ослабить напряжение между биологическим и символическим измерениями репродуктивного опыта женщины, создать условия для более целостного понимания ситуации бесплодия, связанных с ней переживаний, а также выработать стратегии совладания и преодоления.

Список источников

1. Брутман В. И., Родионова М. С. Психологические особенности женщин с психогенным бесплодием // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 5. С. 45–55.
2. Брутман В. И., Филиппова Г. Г. Современные подходы к психологии материнства и репродуктивной сферы // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 2. С. 34–45.
3. Вишневский А. Г. Ранние этапы становления нового типа рождаемости в России // Брачность, рождаемость, смертность в России и в СССР / под ред. А. Г. Вишневского. Москва : Статистика, 1977. С. 105–127.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Москва : Смысл, 2005. 512 с.
5. Ицкович М. М., Полякова И. Г., Сыманюк Э. Э. Эффективность психокоррекционного воздействия методами имажинативной психотерапии при идиопатическом бесплодии // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 1. С. 214–232.
6. Камзина О. А. Психосемантическое исследование образа матери у молодых матерей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 4. С. 75–88. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-4-75-88
7. Ключко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.
8. Куликов Л. В., Малёнова А. Ю., Потапова Ю. В. Субъективная картина материнства в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 4. С. 135–167. DOI: 10.11621/vsp.2020.04.07
9. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
10. Мицюк Н. А. Конструирование «идеальной матери»: концепция материнства в российском обществе начала XX века // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т. 12. № 1. С. 23–32.
11. Мордас Е. С. Психологическая природа женского психогенного бесплодия: психоаналитические размышления // Психолог. 2024. № 1. DOI: 10.25136/2409-8701.2024.1.39567
12. Реан А. А. Восприятие матери: общие тенденции и гендерно-социальные особенности // Национальный психологический журнал. 2017. № 2(26). С. 85–91.
13. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть: комплекс трагической смерти / пер. с англ. Москва : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2017. 349 с.
14. Стазаева А. А. Между психическим и биологическим: анализ возможных причин ненаступления беременности у женщин фертильного возраста // Журнал клинического и прикладного психоанализа. 2024. Т. 5. № 3. С. 89–118.
15. Тхостов А. Ш. Психология телесности. Москва : Смысл, 2002. 287 с.

16. Тювина Н. А., Морозова В. Д., Николаевская А. О., Ильченко К. Н. Особенности эмоционального реагирования у женщин с первичным бесплодием // Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики. Материалы IX научно-практической конференции, Хабаровск, 25 ноября 2021 года. Хабаровск : Дальневосточный государственный медицинский университет. 2022. С. 64–71.
17. Филиппова Г. Г. Психология материнства: концептуальная модель. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2024. 416 с.
18. Фрейд З. Я и Оно. Москва : АСТ, 2020. 288 с.
19. Фуко М. Рождение биополитики: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978–1979 гг. / пер. с фр. А. В. Дьякова. Санкт-Петербург : Наука, 2010. 448 с.
20. Хевайц З. [и др.]. Книга Лилит. Санкт-Петербург : Велигор, 2011. 320 с.
21. Якиманская И. С., Карымова О. С. Некоторые психологические особенности репродуктивной установки рожавших женщин и женщин, состоявших на учете по бесплодию // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 12. С. 185–190.
22. Badinter E. The conflict: how modern motherhood undermines the status of women. New York : Metropolitan books, 2011. 240 p.
23. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1. New York : Basic Books, 1969. 428 p.
24. Braverman A. M., Davoudian T., Levin I. K. et al. Depression, anxiety, quality of life, and infertility: a global lens on the last decade of research // Fertility and sterility. 2024. Vol. 121. No. 3. P. 379–383.
25. Horney K. Feminine psychology. New York : W.W. Norton & Company, 1967. 256 p.
26. Horney K. The Neurotic personality of our time. New York: W.W. Norton & Company, 1937. 284 p.
27. Jung C. G. Consciousness and the unconscious. Princeton: Princeton university press, 1976. 144 p.
28. Lorenz K. On aggression. London: Routledge, 2002. 306 p.

References

1. Brutman V.I., Rodionova M.S. Psihologicheskie osobennosti zhenshchin s psihogennym besplodiem [Psychological characteristics of women with psychogenic infertility]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2023, vol. 44, no. 5, pp. 45–55. (In Russ.).
2. Brutman V.I., Filippova G.G. Sovremennye podhody k psihologii materinstva i reproduktivnoj sfery Psihologicheskij zhurnal [Modern approaches to the psychology of motherhood and the reproductive sphere]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. 2023, vol. 44, no. 2, pp. 34–45. (In Russ.).
3. Vishnevsky A.G. *Rannie etapy stanovleniya novogo tipa rozhdaemosti v Rossii* [Early stages of the formation of a new type of fertility in Russia]. In: Brachnost', rozhdaemost', smertnost' v Rossii i v SSSR [Marriage, fertility, mortality in Russia and the USSR]. Ed. A.G. Vishnevsky. Moscow: Statistika Publ., 1977, pp. 105–127. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij* [History of the Development of Higher Mental Functions]. Moscow: Smysl Publ., 2005, 512 p. (In Russ.).
5. Itskovich M.M., Polyakova I.G., Symanyuk E.E. Effektivnost' psihokorrekcionnogo vozdejstviya metodami imaginativnoj psihoterapii pri idiopatcheskom besplodii [The effectiveness of psychocorrectional intervention using imaginative psychotherapy methods in idiopathic infertility]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology]. 2024, vol. 17, no. 1, pp. 214–232. (In Russ.).
6. Kamzina O.A. A Psihosemanticheskoe issledovanie obraza materi u molodyh materej [Psychosemantic study of the mother image in young mothers]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow

- state regional university. Series: psychological sciences]. 2022, no. 4, pp. 75–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-4-75-88>
7. Klochko V.E., Galazhinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. Sistemnaya antropologicheskaya psihologiya: ponyatijnyj apparat [Systemic anthropological psychology: conceptual framework]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology]. 2015, no. 56, pp. 9–20. (In Russ.).
8. Kulikov L.V., Malyonova A.Yu., Potapova Yu.V. Sub"ektivnaya kartina materinstva v rossijskikh i zarubezhnyh issledovaniyah [Subjective picture of motherhood in Russian and foreign studies]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow university psychology bulletin], 2020, no. 4, pp. 135–167. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.04.07>
9. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyashchih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya* [Inside thinking worlds. Man – text – semiosphere – history]. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury Publ., 1996, 464 p. (In Russ.).
10. Mitsyuk N.A. Konstruirovanie «ideal'noj materi»: koncepciya materinstva v rossijskom obshchestve nachala XX veka [Constructing the "ideal mother": the concept of motherhood in Russian society at the beginning of the 20th century]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki* [The journal of social policy studies]. 2014, vol. 12, no. 1, pp. 23–32. (In Russ.).
11. Mordas E.S. Psihologicheskaya priroda zhenskogo psihogenogo besplodiya: psihoanaliticheskie razmyshleniya [The psychological nature of female psychogenic infertility: psychoanalytic reflections]. *Psikholog* [Psychologist]. 2024, no. 1. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2024.1.39567>
12. Rean A.A. Vospriyatie materi: obshchie tendencii i genderno-social'nye osobennosti. [Perception of mother: general tendencies and gender-social features]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal]. 2017, no. 2(26), pp. 85–91. (In Russ.).
13. Rheingold J.S. *Mat', trevoga i smert': kompleks tragicheskoy smerti* [Mother, anxiety and death: the complex of tragic death]. Transl. from english. Moscow: Moscow psychological and social university publ., 2017, 349 p. (In Russ.).
14. Stazaeva A.A. Mezhdru psihicheskim i biologicheskim: analiz vozmozhnyh prichin nenastupleniya beremennosti u zhenshchin fertil'nogo vozrasta [Between the psychic and the biological: an analysis of possible causes of non-occurrence of pregnancy in women of fertile age]. *Zhurnal klinicheskogo i prikladnogo psikhoanaliza* [Journal of clinical and applied psychoanalysis]. 2024, vol. 5, no. 3, pp. 89–118. (In Russ.).
15. Tkhostov A.Sh. *Psikhologiya telesnosti* [Psychology of corporeality]. Moscow: Smysl publ., 2002, 287 p. (In Russ.).
16. Tyuvina N.A., Morozova V.D., Nikolaevskaya A.O., Ilchenko K.N. Osobennosti emocional'nogo reagirovaniya u zhenshchin s pervichnym besplodiem [Features of emotional response in women with primary infertility]. *Aktual'nye problemy psikhologo-pedagogicheskogo i mediko-sotsial'nogo soprovozhdeniya vysshego obrazovaniya: integratsiya nauki i praktiki: materialy IX nauchno-prakticheskoy konferencii, Habarovsk, 25 noyabrya 2021 goda* [Current problems of psychological, pedagogical and medico-social support of higher education: integration of science and practice: proceedings of the IX scientific and practical conference, Khabarovsk, November 25, 2021]. Habarovsk: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj medicinskij universitet. 2022, pp. 64–71. (In Russ.).
17. Filippova G.G. *Psikhologiya materinstva: konceptual'naya model'* [Psychology of motherhood: a conceptual model]. Moscow: Institute of psychotherapy publ., 2024, 416 p. (In Russ.).
18. Freud S. *Ya i Ono*. [The Ego and the Id]. Moscow: AST publ., 2020, 288 p. (In Russ.).
19. Foucault M. *Rozhdenie biopolitiki: kurs lekcij, pročitannyh v Kollezhe de Frans v 1978–1979 gg.* [The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979]. Transl. from French by A.V. Dyakov. St. Petersburg: Nauka publ., 2010, 448 p. (In Russ.).
20. Khevaitis Z. [et al]. *Kniga Lilit*. [The Book of Lilith]. St. Petersburg: Veligor publ., 2011, 320 p. (In Russ.).

21. Yakimanskaya I.S., Karymova O.S. Nekotorye psihologicheskie osobennosti reproduktivnoj ustanovki rozhavshih zhenshchin i zhenshchin, sostoyavshih na uchete po besplodiyu [Some psychological features of the reproductive attitude of women who have given birth and women registered for infertility]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg state university]. 2005, no. 12, pp. 185–190. (In Russ.).
22. Badinter E. *The conflict: how modern motherhood undermines the status of women*. New York : Metropolitan books, 2011, 240 p.
23. Bowlby J. *Attachment and loss*. Vol. 1. New York : Basic Books, 1969. 428 p.
24. Braverman A.M., Davoudian T., Levin I.K. et al. Depression, anxiety, quality of life, and infertility: a global lens on the last decade of research // *Fertility and sterility*. 2024, vol. 121, no. 3, pp. 379–383.
25. Horney K. *Feminine psychology*. New York: W.W. Norton & Company, 1967, 256 p.
26. Horney K. *The Neurotic personality of our time*. New York: W.W. Norton & Company, 1937, 284 p.
27. Jung C.G. *Consciousness and the unconscious*. Princeton: Princeton university press, 1976, 144 p.
28. Lorenz K. *On aggression*. London: Routledge, 2002, 306 p.

УДК 37.018.46

Тьюторское сопровождение как ресурс повышения качества подготовки экспертов ГИА: анализ потребности и пути интеграции

Варквасова Елена Анатольевна

Магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5843-9609>, e-mail: varkvasova@sfedu.ru

Землина Екатерина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1290-2717>, e-mail: zemlina@sfedu.ru

Аннотация

Введение: статья посвящена анализу профессиональных затруднений педагогов-экспертов предметных и апелляционных комиссий государственной итоговой аттестации (ГИА) и оценке востребованности тьюторского сопровождения как элемента их профессиональной подготовки. Цель исследования заключается в анализе потребности экспертов региональных предметных комиссий при проведении ГИА в адресном сопровождении и обосновании путей интеграции тьюторских практик в программы повышения квалификации для компенсации выявляемых профессиональных дефицитов.

Материалы и методы: эмпирическое исследование реализовано весной 2025 года с применением сочетания количественных и качественных методов. Выборку составили 344 педагога общего образования одного из субъектов Российской Федерации, включая 300 экспертов с опытом участия в ГИА и 44 специалиста, впервые рекомендованных к данной деятельности; набор респондентов осуществлялся добровольно через профессиональные сообщества. Сбор данных проводился с использованием онлайн-анкетирования и невключенного наблюдения; числовые данные представлены в виде процентных долей, свободные ответы систематизированы для выявления повторяющихся тем и типичных профессиональных затруднений. Соблюдены этические нормы информированного согласия и анонимности. **Результаты:** установлено, что наиболее выраженными проблемами являются дефицит времени для принятия взвешенного решения и трудности аргументации оценки в спорных (пограничных) ситуациях. Большинство респондентов поддержали включение тьюторского сопровождения в образовательную программу, отметив высокую значимость разбора реальных кейсов и экспертных прецедентов. **Выводы:** практическая новизна работы состоит в выявлении зон профессиональной уязвимости экспертов, которые могут быть адресно поддержаны средствами тьюторского сопровождения. Указанные ограничения исследования, включая добровольный характер выборки и возможное влияние социально-желательных ответов, сужают возможности обобщения. Вместе с тем полученные данные обосновывают целесообразность перехода к пилотному внедрению программ тьюторского сопровождения с последующей оценкой их влияния на межэкспертную согласованность и общую объективность проверки развернутых ответов участников ГИА.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, общее образование, предметные и апелляционные комиссии, повышение квалификации, индивидуализация, эксперт ГИА

Благодарности: авторы выражают признательность ГБУ ЦОКОПМК Минпросвещения КБР в лице главного специалиста Шилиной Натальи Валерьевны за значительный вклад в планирование и реализацию эмпирического этапа исследования, а также за организационную и методическую поддержку, обеспечившую эффективное взаимодействие с педагогами общего образования, рекомендованными для включения в состав региональных предметных комиссий ГИА. Особая

благодарность адресуется слушателям курсов повышения квалификации «Подготовка экспертов для работы в предметных комиссиях по учебным предметам при проведении ГИА по образовательным программам основного и среднего общего образования» за активное участие в онлайн-опросе, добросовестность и непредвзятость при ответах на вопросы, а также за проявленный профессионализм при выполнении экспертных функций – их участие существенно обогатило эмпирическую базу исследования и повысило достоверность полученных результатов.

TUTOR SUPPORT AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING FOR STATE FINAL EXAMINATION EXPERTS: DEMAND ANALYSIS AND INTEGRATION PROSPECTS

Varkvasova Elena Anatolyevna

Master's student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5843-9609>, e-mail: varkvasova@sfedu.ru

Zemlina Ekaterina Mikhaylovna

Associate Professor, Cand. Sc. Education,
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1290-2717>, e-mail: zemlina@sfedu.ru

Abstract

Introduction: the article examines professional challenges faced by teacher-experts serving on subject and appeals commissions of the State Final Examination (GIA) and assesses the demand for tutoring support as a component of their professional development. The study aims to assess the specific professional development needs of regional examination committee experts involved in state summative assessments, and to substantiate the integration of targeted tutoring frameworks into professional development programs designed to mitigate the identified competency gaps. **Materials and methods:** the empirical study was conducted in spring 2025 using a mixed-methods design. The sample comprised 344 general education teachers from one constituent entity of the Russian Federation (300 experienced GIA experts and 44 novice experts newly recommended for evaluation duties); participants were recruited voluntarily via professional communities. Data were collected through an online survey and non-participant observation; quantitative data were analyzed using descriptive statistics (frequencies and percentages), while qualitative responses underwent thematic analysis. Ethical procedures for informed consent and anonymity were strictly observed. **Results:** findings indicate that the most salient problems are limited time to make considered decisions and difficulties in justifying scores in contentious grading scenarios. A clear majority of respondents endorsed the inclusion of tutoring support in training curricula, emphasizing the importance of systematic analysis of authentic case studies. **Conclusion:** the practical novelty of the article lies in identifying key areas of professional vulnerability among experts that may be addressed through targeted tutoring. Study limitations—voluntary sampling and potential social-desirability bias—constrain generalizability. Nonetheless, the results support the rationale for pilot-testing tutoring programs and for further research on their effects on assessment quality and inter-rater reliability.

Keywords: tutor, tutor support, general education, subject and appeal commissions, professional development, individualization, State Final Examination (GIA) expert

Acknowledgements: the authors express their deep appreciation to the State Budgetary Institution “Centre for the Assessment of Educational Quality, Professional Excellence and Qualifications of Teachers” of the Ministry of Education of the Kabardino-Balkarian Republic and, in particular to Chief Specialist, Ms Natalia V. Shilina, for her substantial contribution to the planning and implementation of the empirical phase of the study. The organizational and methodological support was instrumental in ensuring meaningful and well-orchestrated interaction with in-service teachers recommended for inclusion in regional subject commissions of the State Final Attestation (GIA). The authors also extend their sincere gratitude to all participants of the professional development programme “Training of Experts of Subject Commissions in the State Final Attestation for Basic and Secondary General Education” for their active engagement in the online survey, as

well as for the conscientiousness, impartiality and professional integrity demonstrated in their responses and in the performance of expert duties. Their contribution significantly enriched the empirical evidence base of the study and strengthened the robustness of the findings.

Введение

В условиях ускоряющихся общественных преобразований и всеохватной технологической модернизации образование все чаще воспринимается как системообразующий фактор духовного и социального развития личности. Современная государственная политика в сфере образования направлена на реализацию экзистенциально значимой для общества цели – «обеспечение права каждого человека на качественное образование» как основы его личностного роста, профессиональной самореализации и созидательного вклада в общее благо [4, ст. 43; 12, ст. 3]. В действующих государственных программах, актуальных нормативных и стратегических документах, включая Государственную программу «Развитие образования», Стратегию развития образования в Российской Федерации до 2036 года с перспективой до 2040 года и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), особо подчеркивается необходимость формирования личности, одновременно способной к созидательным действиям, социальной ответственности и профессиональной гибкости в стремительно меняющемся мире [3; 9; 11].

В контексте реализации стратегических целей развития образовательной системы центральным субъектом профессиональной ответственности по-прежнему остается учитель. Ключом к пониманию его роли в любых школьных реформах служит мысль К.Д. Ушинского, справедливость которой подчеркивают современные педагоги-новаторы: «В деле обучения и воспитания... ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [14]. Данный тезис сохраняет свою значимость не только в качестве исторической аксиомы, но и как актуальный управленческий принцип: педагог сегодня выступает не просто исполнителем, а главным катализатором эффективности любых инноваций в масштабах общего образования. Именно уровень

профессионализма, мотивация и инициативность учителей определяют устойчивость качественных преобразований как в образовательной практике, так и в общественной жизни.

Размышления о безусловной ценности непрерывного развития учителей, постоянного совершенствования их профессиональных компетенций и надпредметных навыков в условиях современной педагогической практики начинаются с классического высказывания К.Д. Ушинского, согласно которому учитель остается таковым ровно до тех пор, пока продолжается его собственное обучение. В данной логике прекращение саморазвития знаменует для учителя утрату его педагогической сущности [10]. Право педагога на обеспечение ему адекватных условий для обучения и непрерывного повышения профессионального мастерства является одним из приоритетных направлений реформирования российской системы образования [12, ст. 47]. Что касается обсуждения проблем повышения качества образования, будь то дебаты профессионалов или разговоры обывателей, они неизменно затрагивают вопросы оценки результатов обучения и определения объективных показателей успешности освоения обучающимися предлагаемых учебных программ. На протяжении последнего десятилетия темой самых эмоциональных дискуссий относительно оценки результатов освоения школьниками программ общего образования в нашей стране остается государственная итоговая аттестация (ГИА).

На фоне динамичных социальных сдвигов и стремительной цифровизации образования, усиливающей запрос на индивидуализацию, система повышения квалификации сталкивается с необходимостью качественного обновления. Требуются методики, способные не только формально соответствовать стандартам, но и резонировать с реальными потребностями конкретного педагога. Современная педагогическая практика в условиях гуманистического образования ориентирована на укрепление позиции индивидуального подхода в обучении, что обуславливает актуальность и целесообразность тьюторского

сопровождения обучающихся разных возрастов и уровней подготовки. В отечественной педагогической науке к числу ключевых характеристик гуманистической педагогики относят ориентацию на индивидуальное психическое, интеллектуальное, нравственное и физическое развитие личности посредством создания условий для становления гражданина, способного к самостоятельному мышлению и принятию ответственных решений. Следствием данной установки выступает переориентация образовательного процесса на индивидуализированное личностно-ориентированное обучение, в котором все его субъекты выступают равноактивными участниками.

Труды ведущих отечественных исследователей убедительно доказывают, что эффективность обучения взрослого напрямую зависит от того, насколько программа отвечает его реальным профессиональным запросам. В рамках концепции субъектности С.Г. Вершловский подчеркивает, что «учебная ориентация взрослых направлена на решение жизненных проблем, поэтому подходящими единицами для организации обучения выступают не учебные предметы, а жизненные ситуации», а игнорирование того факта, что «опыт – богатейший ресурс обучения взрослых» [1, с. 49], неизбежно превращает процесс обучения взрослых в формальность. В свою очередь, с позиций праксиологического подхода результативность образовательного процесса обеспечивается через конструирование «модели достижения успешной деятельности специалистов на основе оптимизации средств и технологии их сопровождения» [5, с. 29]. Важнейшую роль в подготовке экспертов предметных комиссий ГИА играет адаптация (в трактовке Монаховой-Марона), призванная обеспечить «соответствие общественно регламентируемого поведения и деятельности человека внутренней структуре его личности (интересам, ценностным ориентациям, особенностям темперамента)» [6, с. 79]. Адаптация содержания обучения под выявленные затруднения и запросы слушателей способна значительно повысить мотивацию и результативность процесса. Синтезируя данные подходы, можно утверждать, что глубокая диагностика

когнитивно-рефлексивных дефицитов эксперта ГИА – это не просто технический этап, а ключевое условие того, чтобы обучение обрело реальную практическую ценность. Такой подход приобретает особое значение при подготовке экспертов предметных комиссий ГИА, которые должны обладать не только глубокими теоретическими знаниями в своих предметных областях, но также развитыми практическими и метапредметными навыками, необходимыми для объективного и качественного оценивания экзаменационных работ.

Подготовка экспертов предметных комиссий ГИА носит ярко выраженный интегративный характер, объединяя правовые нормы, методические алгоритмы и практические навыки оценивания. Цель обучения здесь выходит за рамки выработки исключительно технической способности проверять работы выпускников: речь идет о становлении профессионально-экспертной позиции и осознании личной ответственности в общегосударственной системе оценки качества образования. В процессе повышения квалификации акцент закономерно смещается с теории и инструктирования на практическое освоение технологий объективизации оценивания работ в строгом соответствии с критериями. Центральным звеном подготовки экспертов ГИА становится именно выработка у педагогов способности к объективной комплексной оценке. Педагоги-предметники учатся не просто формально сверять ответ выпускника с эталоном, а профессионально анализировать ход мысли, корректно оценивать логику изложения и грамотно оформлять результаты проверки [8, с. 6]. Этому способствуют практические занятия с председателями предметных комиссий, в рамках которых передаются не только знания, но и практический инструментарий для работы с экзаменационными материалами. Успешная подготовка и последующая эффективная деятельность в составе предметных комиссий – это путь от понимания общей философии ГИА до совершенствования конкретных навыков, формирующих профессионального эксперта, уверенно и ответственно выполняющего свою миссию в процессе реализации ГИА. Однако в реальных условиях практики традиционные модели

повышения квалификации не всегда обеспечивают необходимый уровень практикоориентированности, гибкости и индивидуализации обучения. Подготовка педагогов к экспертной работе в период ГИА сопровождается рядом методических и организационных затруднений. В числе наиболее значимых для экспертов проблем необходимо отметить:

- Разрыв «теория – практика»: несмотря на теоретическое понимание критериев оценивания, при разборе реальных экзаменационных работ эксперты нередко испытывают затруднения с их применением «в деле». Причины включают и многозначность формулировок критериев, и разнообразие вариантов ответов, не всегда укладывающихся в «шаблон» оценивания.
- Давление времени: проверка экзаменационных работ участников ГИА требует быстрого выставления баллов под контролем регламентов. Это усиливает стресс и даже ставит под сомнение уверенность эксперта в правильности принятого решения, особенно в «неоднозначных» и «пограничных» случаях.
- Необходимость аргументации: в апелляционных (конфликтных) комиссиях эксперту необходимо без сомнений и промедлений обосновывать свою оценку перед коллегами и апеллянтом. Без базовых дискуссионных умений и практики аргументации даже опытные педагоги, не первый год привлекаемые к работе предметных комиссий в качестве экспертов, могут испытывать дискомфорт и неуверенность.
- Отсутствие «живых» ситуационных задач: классические курсы повышения квалификации в большинстве своем фокусируются на теории и не дают возможность отрабатывать реальные ситуации: нестандартные ответы, «смешанные» форматы задач и сложные языковые конструкции.

Критически важно учитывать указанные аспекты при разработке и реализации эффективных программ подготовки экспертов ГИА. В данной логике тьюторское сопровождение приобретает особую значимость как недостающий компонент, способный восполнить методические и содержательные дефициты

системы повышения квалификации, обеспечить ее индивидуальную направленность и практико-ориентированный характер. При обучении экспертов предметных комиссий ГИА индивидуальный подход перестает быть формальным требованием. Он предполагает внимательное отношение к уникальному опыту, профессиональной квалификации и психологическому настрою каждого педагога. Суть подхода заключается не в механическом «устранении дефицитов», а в оказании адресной поддержки для разрешения индивидуальных затруднений слушателей и органичного формирования у них устойчивых компетенций, необходимых для объективной и уверенной работы в составе предметных и апелляционных комиссий при проведении ГИА.

На основании вышеизложенного целью проведенного исследования является выявление ключевых профессиональных дефицитов экспертов ГИА и обоснование необходимости интеграции тьюторского сопровождения в их подготовку. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать типичные затруднения экспертов; 2) оценить отношение слушателей к формам тьюторского сопровождения. В основу исследования положена гипотеза о том, что традиционная формально-инструктивная модель повышения квалификации не в полной мере отвечает запросам экспертов предметных комиссий ГИА, и внедрение тьюторского сопровождения (разбор ситуационных задач, супервизия, интервизия) будет высоко востребовано целевой аудиторией, способствуя компенсации выявленных затруднений и дефицитов.

Материалы и методы

В период с 3 марта по 1 мая 2025 года в рамках научно-исследовательской деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа для выявления востребованности в тьюторском сопровождении среди кандидатов в эксперты предметных и апелляционных комиссий ГИА в отдельном субъекте Российской Федерации.

В исследовании приняли участие 344 педагога общего образования отдельного субъекта Российской Федерации; 300 (87,2 %) респондентов имели опыт работы в предметных комиссиях ГИА, 44 (12,8 %) были впервые рекомендованы к экспертной деятельности. Набор участников осуществлялся добровольно через организаторов ежегодных курсов повышения квалификации (подготовки) экспертов региональных предметных комиссий ГИА.

Содержательная валидность авторского опросника обеспечивалась процедурой предварительной экспертной оценки с привлечением действующих председателей региональных предметных комиссий и специалистов, ответственных за организацию и проведение обучения по программам подготовки экспертов региональных предметных комиссий ГИА субъекта Российской Федерации. Проведение полномасштабной психометрической валидации инструментария выступает перспективой дальнейших исследований. Сбор эмпирических данных осуществлялся в строгом соответствии с этическими стандартами проведения психолого-педагогических исследований, с обязательным обеспечением процедур информированного согласия и полной анонимизации респондентов, что исключало любые риски административного или психологического давления.

Исследование выполнено в рамках смешанного подхода с преимущественно описательным уклоном. Количественная часть базировалась на дистанционном обезличенном анкетировании (онлайн-опросе), качественная – на открытых вопросах анкеты и кратковременном, полуструктурированном, невключенном наблюдении, направленном на системную фиксацию поведенческих проявлений и коммуникативных практик педагогов. Согласно А.В. Мудрику, стремление исследователя получить ответ на тот или иной вопрос «создает у него установку, благоприятную для того, чтобы не упустить значимый факт. Но эта же установка может привести к предвзятости и заставить наблюдателя интерпретировать виденное в духе его ожиданий» [7, с. 114]. Профессор А.В. Мудрик также обращает внимание на неизбежный эффект реактивности: само присутствие

исследователя способно изменить естественный ход событий. Ученый подчеркивает, что искажение ситуации происходит даже при скрытом контроле, побуждая наблюдаемых подсознательно маскировать те действия или реакции, которые могут расцениваться как социально или профессионально нежелательные [7, с. 114]. В свою очередь, сочетание методов позволило обеспечить как широкую статистическую репрезентативность, так и глубинное понимание особенностей экспертной практики в реальных условиях работы предметных комиссий.

Количественные данные собирались с помощью специально разработанного для целей исследования опросника, структура которого включала несколько тематических блоков: 1) социально-профессиональные характеристики респондентов; 2) выявление практических затруднений при оценивании развернутых ответов; 3) оценка отношения к формам тьюторского сопровождения (с использованием шкалы Лайкерта, вопросов закрытого типа с одиночным и множественным выбором, а также категориальных и порядковых шкал). Для сбора уточняющих качественных данных в инструментарий был интегрирован блок открытых вопросов, предполагающих развернутые комментарии. В свою очередь, невключенное наблюдение осуществлялось по заранее составленному протоколу, позволяющему системно фиксировать ход очных практических занятий, в частности – поведенческие реакции и затруднения экспертов при разборе реальных экзаменационных работ участников ГИА прошлых лет и выполнении аргументационных упражнений.

Результаты исследования

Тематический анализ развернутых ответов и заметки наблюдения выделили следующие приоритетные темы: организационно-логистические барьеры (временные ограничения, нагрузка); необходимость развития навыков аргументации и применения критериев; предпочтение практико-ориентированных форм обучения (ситуационные задачи, разбор в парах/группах, супервизия).

Анализ данных проводился методами, соответствующими поставленным задачам. Количественные данные обработаны дескриптивно (абсолютные величины, проценты), что позволило выявить основные тенденции в ответах педагогов. Для анализа открытых вопросов применялся тематический метод: в высказываниях респондентов выделялись повторяющиеся суждения и типичные трудности, отражающие реальный запрос экспертов на дополнительное профессиональное сопровождение. Полученные результаты интерпретировались с учетом специфики подготовки экспертов для работы в предметных и апелляционных комиссиях ГИА. Весь эмпирический этап прошел через фильтр этического протокола: от получения добровольного согласия участников до обеспечения полной конфиденциальности за счет агрегации данных.

Так, на вопрос о трудностях, связанных с курсовым обучением, участники исследования отметили для себя следующие (рис. 1).



Рис. 1. Основные затруднения, отмеченные слушателями программы подготовки экспертов ГИА в процессе обучения (количество человек).

Мнения слушателей о том, может ли тьюторское сопровождение помочь педагогам в освоении программ повышения квалификации, распределились следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов респондентов о влиянии тьюторского сопровождения на освоение программ повышения квалификации (в %).

При оценке потенциальной роли тьюторского сопровождения в подготовке экспертов предметных и апелляционных комиссий ГИА слушатели выделили следующие направления, где такая поддержка была бы наиболее востребована (рис. 3).

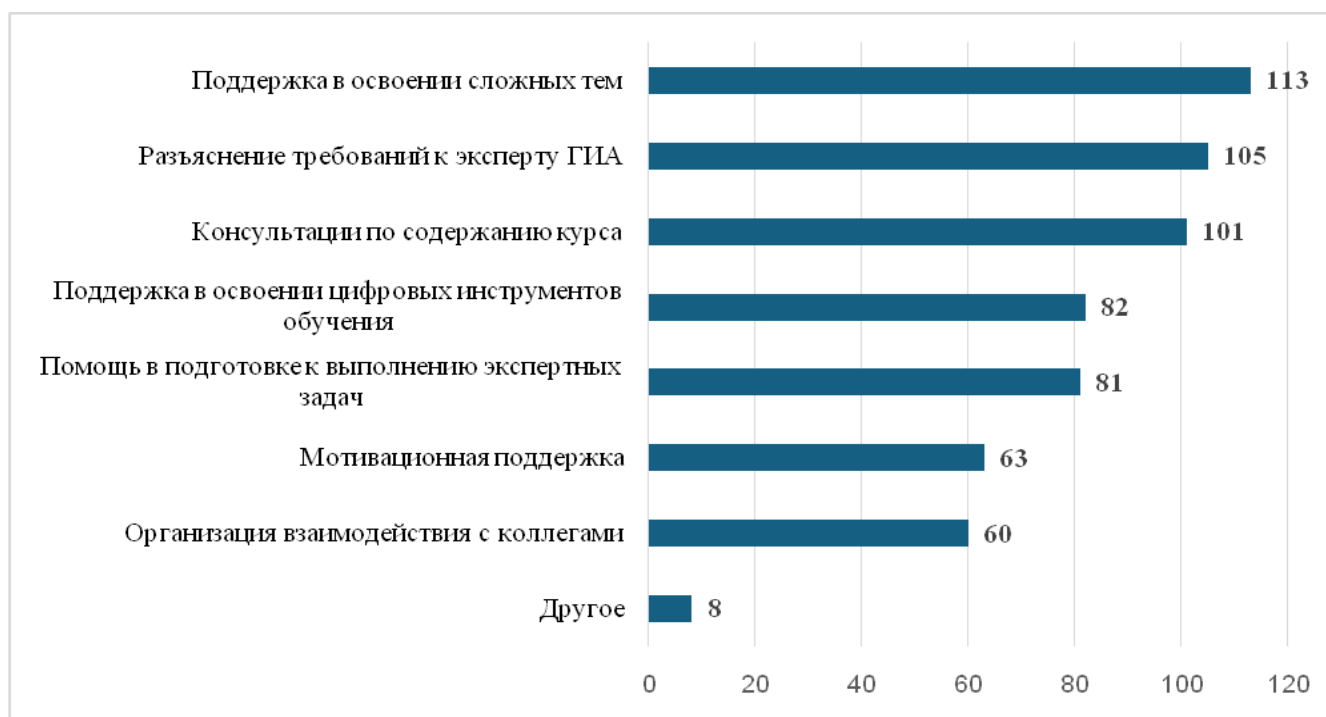


Рис. 3. Приоритетные области тьюторского сопровождения в программе подготовки экспертов ГИА (по мнению слушателей) (количество респондентов).

Полученные в ходе онлайн-опроса данные подтверждают востребованность тьюторского сопровождения среди исследуемой выборки и указывают на приоритетные области, в которых целевое сопровождение может повысить готовность экспертов к работе в составе предметных и апелляционных комиссий ГИА.

Обсуждение

Анализ результатов подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что тьюторское сопровождение педагогов демонстрирует высокий практический потенциал как фактор качественного преобразования подготовки экспертов – в направлении от формально-инструктивной модели к практико-ориентированной. Выявленные ключевые проблемы экспертов (разрыв между теорией и практикой, дефицит времени и сложности с аргументацией) напрямую соотносятся с теоретическими положениями С.Г. Вершловского о том, что эффективность обучения взрослого напрямую зависит от ответа на его реальные профессиональные запросы и уважения к его субъектному опыту [2, с. 6].

Целевые формы профессионального сопровождения (разбор реальных ситуационных задач, супервизия, анализ аргументации экспертных решений), которые выбрали сами респонденты, помогают компенсировать ограничения потоковых курсов, способствуя более глубокому пониманию критериев оценивания и повышая готовность экспертов работать со сложными, пограничными и нестандартными случаями. Тьюторское сопровождение, обеспечивая адресность и персонализацию обучения, не только стимулирует развитие у педагогов критического мышления, но и выступает драйвером мотивации слушателей к постоянному обновлению профессиональных и метапредметных компетенций. В условиях непрерывной модернизации образовательных процессов подобная адаптивность эксперта превращается в фундаментальное условие, необходимое для обеспечения неизменной объективности и достоверности результатов государственной итоговой аттестации.

Полученные эмпирические результаты находят прямое подтверждение в ряде отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме межэкспертной согласованности. В частности, в фундаментальных трудах М.Б. Челышковой подчеркивается, что при проверке заданий со свободно конструируемым (развернутым) ответом «ни разработка специальной методики проверки, ни создание групп экспертов, ни введение элементов стандартизации не могут решить всех проблем, порождаемых субъективностью оценок» [13; с. 184]. Зарубежный опыт также свидетельствует об ограниченности формального применения критериев. В фундаментальном обзоре «Использование критериев оценивания: надежность, валидность и образовательные последствия» А. Джонсон и Г. Свингби анализируют эффективность использования оценочных рубрик (в отечественной практике — критериев оценивания), доказывая, что «надежность оценивания результатов выполнения заданий может быть повышена за счет использования рубрик (критериев), особенно если они являются аналитическими, предметно-специфичными и дополняются примерами (эталонами) и/или практической подготовкой экспертов; сами по себе рубрики (критерии) не способствуют валидному оцениванию...» [15; с. 130]. Выявленный в ходе проведенного дистанционного анкетирования запрос педагогов на анализ реальных экзаменационных работ и интервизию полностью коррелирует с данными выводами. Это подтверждает тезис о том, что тьюторское сопровождение, включающее решение усложненных ситуационных задач и глубокую рефлексивную проработку затруднений, выступает необходимым механизмом перевода декларативных знаний о критериях в плоскость устойчивых экспертных компетенций.

Выводы

Подводя итоги исследования, можно заключить, что традиционные курсы подготовки экспертов предметных комиссий ГИА требуют системной трансформации с включением элементов индивидуализации. Главным итогом

работы является эмпирическое подтверждение острой потребности педагогов в тьюторском сопровождении, ориентированном на практику и работу с неоднозначными экзаменационными ситуациями. В перспективе подобный подход может способствовать повышению объективности проверки развернутых ответов и минимизации экспертных ошибок.

Прикладная ценность работы видится в возможности использовать полученные данные при проектировании модульных и персонализированных блоков в программах повышения квалификации. В качестве вектора дальнейших исследований в данном направлении видится разработка и последующая апробация вариативных моделей тьюторства, органично интегрированных в систему профессионального развития педагогических кадров на всех этапах проведения государственной итоговой аттестации, с последующей оценкой их влияния на межэкспертную согласованность подходов и другие объективные показатели качества оценивания экзаменационных работ.

Ограничения: исследование имеет ряд ограничений: выборка сформирована добровольно и представлена педагогами одного субъекта РФ, что ограничивает обобщаемость полученных результатов; использован авторский опросник, требующий дальнейшей валидации; возможен эффект социально-желаемых ответов. Тем не менее, полученные данные надежно обосновывают вектор дальнейших преобразований в системе ДПО.

Limitations: the study acknowledges several limitations. First, the sample was recruited on a voluntary basis and was limited to educators from a single Russian region, which may limit the external validity and broader generalizability of the results. Second, the implementation of an author-designed survey implies a need for subsequent validation studies. Finally, the findings may be influenced by social desirability bias. Nonetheless, the empirical evidence delineate the strategic direction for further transformations within the continuing professional development system.

Список источников

1. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 1. С. 48–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-teoreticheskie-i-metodicheskie-problemy> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Всероссийская научная библиотека ПОРТАЛУС. 2007. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.05.2026).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» : утв. постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 08.11.2025).
4. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года. Москва : Эксмо, 2013. 63 с.
5. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // «Человек и образование» (ЧиО). 2012. № 2. С. 27–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii> (дата обращения: 23.03.2026).
6. Монахова Л. Ю., Марон А. Е. Фундаментальные исследования андрагогических систем непрерывного образования взрослых // «Человек и образование» (ЧиО). 2013. № 3(36). С. 77–82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-issledovaniya-andragogicheskikh-sistem-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh> (дата обращения: 23.03.2026).
7. Мудрик А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 109–116.
8. РИПК и ППРО. Совершенствование подходов к оцениванию развернутых ответов ... ГИА-9 : дополнительная профессиональная программа. Ростов-на-Дону, 2016. URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/661/gia.pdf> (дата обращения: 08.09.2025).
9. Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 г. : раздел «Цели» / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://образование.объясняем.рф> (дата обращения: 11.11.2025).
10. Учитель русских учителей: информационный буклет к 200-летию К. Д. Ушинского / сост. Т. А. Ерунцова. Тацинская : МБУК «МЦБ», 2023. URL: https://mcbtacin.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij_K-buklet.pdf (дата обращения: 02.09.2025).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 12.08.2022). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 08.11.2025).
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. 2025 г.) . URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.11.2025).
13. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие. Москва : Логос, 2002. 432 с.
14. Ямбург Е. А. Ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя // Вести образования. 2020. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality_of_education/11024-nichego_nelzya_uluchshit_minuya_golovu_uchitelya (дата обращения: 20.08.2025).
15. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences // Educational research review. 2007. Vol. 2. No. 2, P. 130–144. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188> (дата обращения: 19.05.2026)

References

1. Vershlovskiy S.G. Obrazovaniye vzroslykh: teoreticheskiye i metodicheskiye problemy [Adult education: theoretical and methodological problems]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya* [Lifelong education: continuous education for sustainable development]. 2012, no. 1, pp. 48–52. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslykh-teoreticheskie-i-metodicheskie-problemy> (accessed 23 March 2026)
2. Vershlovskiy S.G. Vzrosliy kak sub'yekt obrazovaniya [An adult as a subject of education]. *Vserossiyskaya nauchnaya biblioteka PORTALUS*. 2007. (In Russ.). URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140427&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (accessed 19 May 2026)
3. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya". Postanovleniye Pravitel'stva RF no. 1642, p. II [State Program of the Russian Federation "Development of Education"]. Moscow: Eksmo, 2013, 63 p. (In Russ.).
4. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii: prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 goda [The Constitution of the Russian Federation: adopted by national vote on December 12, 1993]. Moscow: Eksmo, 2013, 63 p. (In Russ.).
5. Maron A.E., Monakhova L.Yu., Fedotova V.S. Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizatsii v professional'nom obuchenii [Pedagogical praxiology: knowledge structure and implementation models in vocational training]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2012, no. 2, pp. 27–31. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praksiologiya-struktura-znaniya-i-modeli-realizatsii-v-professionalnom-obuchenii> (accessed 23 March 2026)
6. Monakhova L.Yu., Maron A.E. Fundamental'nye issledovaniya andragogicheskikh sistem nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh [Fundamental research of andragogical systems of continuous adult education]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2013, no. 3(36), pp. 77–82. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-issledovaniya-andragogicheskikh-sistem-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslykh> (accessed 23 March 2026)
7. Mudrik A.V. Vkl'yuchennoe nablyudenie kak metod psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [Participant observation as a method of psychological and pedagogical research]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology]. 2017, no. 47, pp. 109–116 (In Russ.).
8. RIPK i PPRO. Sovershenstvovaniye podkhodov k otsenivaniyu razvernutykh otvetov ... GIA-9 : dopolnitel'naya professional'naya programma [Improving approaches to evaluating extended responses ... GIA-9: add. prof. prog.]. Rostov-on-Don, 2016. (In Russ.). URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/parse/661/gia.pdf> (accessed 8 September 2025)
9. Strategiya razvitiya obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii do 2036 g.: razdel "Tseli" [Strategy for the development of education in the Russian Federation until 2036: section "Goals"]. *Ministerstvo nauki i visshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii*. (In Russ.). URL: <https://образование.объясняем.рф> (accessed 11 November 2025)
10. Uchitel' russkikh uchitelej: informatsionniy buklet k 200-letiyu K.D. Ushinskogo [Teacher of Russian teachers: information booklet for the 200th anniversary of K.D. Ushinskiy]. Comp. Eruntsova T.A. Tatsinskaya: MBUK «MTsB», 2023. (In Russ.). URL: https://mcbtacina.rnd.muzkult.ru/media/2023/03/22/1277056393/Ushinskij_K-buklet.pdf (accessed 2 September 2025)
11. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart srednego obschego obrazovaniya: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. no. 413 (red. ot 12.08.2022) [Federal State Educational Standard for Secondary General Education: approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413 (red. of 12.08.2022)]

Education and Science of Russia dated 17 May 2012, no. 413 (as amended on 12 August 2022)]. (In Russ.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (accessed 8 November 2025)

12. *Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. no. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoy Federatsii"* [Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. (In Russ.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 8 November 2025)

13. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of constructing pedagogical tests]. Moscow: Logos Publ., 2002. 432 p. (In Russ.).

14. Yamburg E.A. Nichego nel'zya uluchshit', minuya golovu uchitelya [Nothing can be improved bypassing the teacher]. *Vesti obrazovaniya* [Education news]. 2020. (In Russ.). URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/1/10/quality_of_education/11024-nichego_nelzya_uluchshit_minuya_golovu_uchitelya (accessed 20 August 2025)

15. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*. 2007, vol. 2, no. 2, pp. 130–144. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X07000188> (accessed: 19 May 2026).

УДК 378.16

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛИТЕТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волкова Наталья Анатольевна

*Методист, Автономная некоммерческая образовательная организация
«Областная гимназия им. Е.М. Примакова», г. Москва, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7880-2861>, e-mail: 79117975593@yandex.ru

Исанчурина Гульназ Маратовна

*Тьютор, Автономная некоммерческая образовательная организация
«Президентский Лицей «Сириус», ФТ Сириус, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5197-0445>, e-mail: isa-gm@mail.ru

Аннотация

Введение: в статье обобщается опыт построения системы воспитания и педагогического сопровождения студентов ИТ-специалитета, обучающихся по интегрированной программе высшего и среднего общего образования. Выявляется противоречие между необходимостью быстрой профессионализации студентов 16–18 лет и их психологической неготовностью к самостоятельной вузовской среде. Рассматриваются вызовы, связанные с освоением программ двух уровней и возрастными особенностями студентов 16–18 лет. Предполагается, что комплексная система сопровождения (тьюторство, коллективные творческие дела, поддержка инициатив) приводит к статистически значимому повышению академической успеваемости, снижению стресса и развитию навыков самоорганизации. **Материалы и методы:** исследование проводилось на базе Научно-технологического университета «Сириус» и Президентского лицея «Сириус» в рамках экспериментального правового режима. Методологическая основа – системно-деятельностный подход. Использованы: анализ нормативной базы и литературы, анкетирование (n=156), интервью с кураторами и тьюторами (n=15), анализ успеваемости, case-study. Исследование включало три этапа. **Результаты:** разработана и апробирована система сопровождения, включающая наставничество (парное, предметное, проектное, карьерное), коллективные творческие дела и поддержку студенческих инициатив. Внедрение системы привело к росту среднего балла на 7,8 %, снижению академических задолженностей на 43 %. 76,5 % студентов отметили снижение учебного стресса благодаря тьюторам. Доля студентов, самостоятельно планирующих быт и учёбу, выросла на 18 %. Качественный анализ подтвердил эффективность тьюторской поддержки. **Выводы:** система доказала практическую значимость для академической, эмоциональной и поведенческой адаптации студентов. Перспективы – цифровизация, усиление карьерной составляющей, мониторинг выпускников.

Ключевые слова: сопровождение студентов, ИТ-образование, интегрированные образовательные программы, среднее общее образование, высшее образование, воспитательная работа, наставничество, возрастные особенности, психолого-педагогическая поддержка, soft skills.

CREATING A SYSTEM OF EDUCATION AND SUPPORT FOR IT STUDENTS IN AN INTEGRATED HIGHER AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION PROGRAM

Volkova Natalya Anatolyevna

Methodist, Autonomous nonprofit educational organization «Evgeni M. Primakov Regional School», Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7880-2861>, e-mail: 79117975593@yandex.ru

Isanchurina Gulnaz Maratovna

Tutor, Autonomous nonprofit educational organization The Presidential Lyceum Sirius, FT Sirius, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5197-0445>, e-mail: isa-gm@mail.ru

Abstract

Introduction: the article summarizes the experience of building a system of education and pedagogical support for IT students enrolled in an integrated program of higher and secondary general education. The specific challenges associated with studying at two levels and the age characteristics of students (16–18 years) are considered. **Materials and methods:** the study was conducted at Sirius University of Science and Technology and the Presidential Lyceum Sirius within an experimental legal regime. The methodological basis was the system-activity approach. Methods included analysis of regulatory frameworks and literature, questionnaires (n=156), in-depth interviews with curators and tutors (n=15), analysis of academic performance, and case studies. The research consisted of three stages. **Results:** a support model was developed and tested, including mentoring (peer, subject-based, project-based, career), collective creative activities, and student initiative support. Implementation led to a 7.8% increase in average academic performance and a 43% reduction in academic debts. 76.5% of students reported reduced academic stress due to tutor support. The proportion of students independently planning their daily routine and studies increased by 18%. Qualitative analysis confirmed the effectiveness of tutor support. **Conclusions:** the implemented comprehensive support model has proven its practical significance for the the model proved its practical significance for academic, emotional, and behavioral adaptation of IT students in an integrated program. Prospects include digitalization, strengthening career components, and graduate monitoring.

Keywords: student support, IT education, integrated educational programs, secondary general education, higher education, educational work, mentoring, age-related characteristics, psychological and pedagogical support, soft skills.

Введение

Внедрение интегрированных программ «среднее общее – высшее образование» ускоряет профессионализацию, но создает противоречие: от студентов 16–17 лет ожидают высокой академической самостоятельности, в то время как они юридически остаются несовершеннолетними, переживают подростковый кризис и не обладают сформированными навыками самоорганизации. Существующие модели воспитательной работы в вузах

ориентированы на возраст 18–22 года и не учитывают двойной переход «школа – вуз» в условиях сжатых сроков.

Высшее образование трансформируется под давлением технологических изменений (быстрое обновление IT-отрасли) и социально-экономических факторов (прогнозируемое устаревание профессий за 5–7 лет). Один из ответов системы – внедрение интегрированных программ, объединяющих среднее общее и высшее образование. Такой подход, ускоряя профессионализацию, создает особые педагогические и психологические трудности: 16–17-летние студенты одновременно переживают подростковый кризис и адаптацию к вузовской среде с ее академической свободой и высокими требованиями.

Особую актуальность эти вызовы приобретают в контексте подготовки специалистов для сферы информационных технологий – области, характеризующейся высокой интенсивностью, динамичностью и конкуренцией. Студенты IT-специалитета, поступающие в вуз после 9-го или 10-го класса, оказываются в двойной стрессовой ситуации. Заметим, что здесь пересекаются два кризисных перехода: окончание школы (с привычным укладом) и начало университетской жизни (с иным контролем). С одной стороны, они формально остаются несовершеннолетними и продолжают осваивать школьную программу. С другой – погружаются в вузовскую среду с ее академической свободой и высокими требованиями. Это накладывается на особенности позднего подросткового периода (16–18 лет) – становление идентичности, поиск своего места в социуме. Следовательно, недостаточно просто дать им учебный план; нужна система, которая поможет прожить этот конфликт, а не просто «перетерпеть» его.

Для корректного теоретического обоснования нашего подхода важно определить ключевое понятие «педагогическое сопровождение». В научной литературе оно трактуется неоднозначно. Так, М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как метод, создающий условия для принятия субъектом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора [1]. О.С. Гозман

понимает сопровождение как целостную деятельность, направленную на актуализацию внутреннего потенциала личности и помощь в преодолении трудностей социализации [3]. В отличие от «поддержки» (кратковременной помощи) и «наставничества» (передачи опыта), сопровождение предполагает длительное, системное, превентивное и ориентированное на субъектность студента взаимодействие. В контексте нашей интегрированной программы мы определяем педагогическое сопровождение как специально организованную, непрерывную деятельность кураторов, тьюторов и наставников, направленную на: а) помощь в академической адаптации к вузовским требованиям при сохранении школьного компонента; б) формирование эмоциональной устойчивости в условиях двойного стресса; в) развитие навыков самоорганизации и бытовой самостоятельности у несовершеннолетних студентов, проживающих в интернате. Данное определение позволяет четко разграничить сопровождение и смежные понятия, а также подчеркнуть его специфику в условиях интеграции двух уровней образования.

Вопросы наставничества в образовании анализировали В.И. Блинов, И.С. Сергеев (2021), М.В. Кларин (2019). Роль тьютора как связующего звена описана Е.А. Романовой (2020). Зарубежные практики тьюторского сопровождения представляли в своих работах Ван Ян, Н.В. Карнаух (2022). Однако все эти исследования касаются либо классических вузовских программ, либо школьного образования; отсутствуют работы, в которых: а) рассматривается сопровождение студентов, одновременно осваивающих два уровня образования (среднее общее + высшее); б) выявляется специфика ИТ-специалитета (высокая интенсивность, конкуренция, проектный характер); в) используется смешанный дизайн с количественной оценкой значимости эффекта. Научная новизна данной статьи состоит в: 1) разработке и апробации трехмодульной системы сопровождения специально для контекста интегрированной программы; 2) выявлении механизма эмоциональной адаптации через тьюторскую поддержку как «буфера» против стресса у

студентов 16–18 лет; 3) введении статистически обоснованных критериев эффективности.

Стандартные форматы обучения здесь неэффективны: необходима специально сконструированная система воспитания и психолого-педагогической поддержки, органично встроенная в образовательный процесс. Такая система призвана решать задачи не только успешной академической адаптации и предотвращения отсева, но и личностного роста, развития так называемых гибких навыков (soft skills) [2] и формирования зрелого профессионального самоопределения будущих ИТ-специалистов. [5]

Важно также учитывать изменение ценностей самого молодого поколения: современные студенты все чаще ориентируются на быстрый вход в профессию и практико-ориентированное обучение, а не на фундаментальные знания в чистом виде. Следовательно, интеграция среднего и высшего образования – это ответ не только на экономические вызовы, но и на психологические запросы абитуриентов.

Цель данной статьи – обобщить и теоретически обосновать систему комплексного педагогического сопровождения студентов ИТ-специалитета на этапе интегрированного обучения. Задачи: проанализировать нормативно-правовую базу и научно-методическую литературу, регламентирующую организацию образовательного процесса в условиях интегрированных программ, и особенности работы со студенческой молодежью юношеского возраста; выявить специфические риски и потребности студентов-первокурсников ИТ-специалитета (16–17 лет); разработать и описать структурно-функциональную модель сопровождения; апробировать систему на практике и оценить ее эффективность по выделенным критериям (академическая успеваемость, уровень эмоциональной адаптации, удовлетворенность образовательным процессом); определить перспективные направления развития системы.

Материалы и методы

Программа высшего образования, интегрированная с образовательной программой среднего общего образования (далее – интегрированная образовательная программа), характеризуется созданием особых условий для профессионального становления и вовлечения в наукоемкую производственную и предпринимательскую деятельность.

Интегрированная образовательная программа реализуется в рамках экспериментального правового режима в федеральной территории «Сириус», направленного на разработку, апробацию и внедрение новой образовательной программы в области информационных технологий и информационной безопасности, новых технологий, ресурсов, средств обучения и воспитания, введенного в рамках исполнения пункта 10 Перечня поручений по итогам заседания попечительского совета Образовательного фонда «Талант и успех», утвержденного Президентом Российской Федерации 10.07.2022 № Пр-1224.

Интегрированная образовательная программа разработана и реализуется АНОО ВО «Научно-технологический университет «Сириус» (далее – Университет «Сириус») совместно с АНОО «Президентский Лицей «Сириус» (далее – Лицей «Сириус») в сетевой форме с участием ведущих технологических компаний (Росатом, Газпром нефть, Яндекс, ВК, Ростелеком, РЖД и др.).

Особое внимание при реализации интегрированной образовательной программы на протяжении всего периода обучения уделяется воспитательной работе и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся. Основной целью воспитательной работы является создание условий, необходимых для социализации обучающихся и их индивидуально-личностного развития, профессиональной реализации, воспитания гражданственности, усвоения норм поведения на основе базовых духовно-нравственных ценностей, формирования опыта поведения в соответствии с позитивным отношением к этим ценностям, становления социально активной личности.

Для реализации рабочей программы воспитания, а также компонентов интегрированной образовательной программы в области физической культуры и спорта привлекаются организации, осуществляющие в федеральной территории «Сириус» деятельность в сфере культуры, физической культуры и спорта.

Логика исследования выстроена в соответствии с системно-деятельностным подходом, предполагающим последовательную реализацию этапов (табл.).

Рефлексивно-аналитический этап завершен при получении данных от не менее чем 90 % выборки.

Таблица

Системно-деятельностный подход

Наименование этапа	Сроки реализации	Содержание деятельности
Диагностико-проектировочный этап	Сентябрь – октябрь	– Выявление специфических потребностей студентов ИТ-специалитета. – Анализ факторов успешной адаптации в условиях интегрированного обучения. – Разработка концепции системы сопровождения.
Организационно-внедренческий этап	Октябрь – апрель	Поэтапное внедрение модулей сопровождения.
Рефлексивно-аналитический этап	Май – июнь	– Оценка эффективности реализации системы. – Корректировка содержания сопровождения. – Планирование дальнейшего развития.

Основные условия реализации системы педагогического сопровождения.

Система воспитательной работы строится на принципах субъектности и событийности:

- Тематические недели: «Неделя науки», «Неделя профессионального самоопределения».
- Профориентационные сессии: встречи с выпускниками-практиками, экскурсии в IT-компаниях.
- Культурно-массовые мероприятия: посещение технических музеев, выставок и конференций.
- Волонтерские проекты: IT-помощь школам.

Система наставничества является стержневым элементом сопровождения, обеспечивающим преемственность опыта и индивидуальную поддержку [6]. Внутри студенческого коллектива реализуется многоуровневая система наставничества [10]:

- Парное наставничество: студенты второго курса закрепляются за малыми группами (3–5 человек).
- Предметное консультирование: созданы группы взаимопомощи по сложным дисциплинам.
- Проектное менторство: сопровождение учебных и внеучебных IT-проектов.
- Карьерное консультирование: помощь в составлении портфолио и подготовке к стажировкам.

Согласно М.В. Кларину, функции наставничества сегодня не сводятся к адаптации: оно выступает способом воспроизводства кадров и элементом корпоративной культуры [6]. Особую роль в системе наставничества играет тьюторское сопровождение, которое позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории студентов. Тьютор, по мнению Е.А. Романовой, занимает особую позицию в системе современного высшего образования, выступая связующим звеном между студентом и образовательной средой [9].

Кадровые условия реализации: наставники проходят конкурсный отбор и обязательный обучающий семинар. Исследование А.С. Латышева показывает, что разработка и внедрение компетентностной модели тьютора является необходимым условием эффективности тьюторской деятельности [7]. Для наставников действует система мотивации: официальное портфолио, рекомендательные письма, приоритет при распределении на стажировки.

Коллективные творческие дела направлены на сплочение, формирование корпоративной культуры и мягкое воспитание через деятельность. Их эффективность зависит от соблюдения принципов коллективной творческой педагогики.

Система регулярных мероприятий, направленных на формирование

сообщества:

- Традиционные праздники: «Посвящение в студенты», День студента.
- Тематические вечера: «IT-квизы», хакатоны, встречи с интересными людьми отрасли.
- Неформальные встречи: совместные просмотры образовательного контента с обсуждением.

Психолого-педагогические условия реализации: принцип добровольности и включенности, учет интересов IT-аудитории, создание «Календаря традиционных событий», что формирует чувство общности и ожидание позитивных событий [11].

Опора на студенческие инициативы. Этот механизм направлен на развитие субъектности, ответственности и лидерских качеств студентов [7]. Его главное условие – искренняя готовность администрации и педагогов делегировать реальные полномочия и право на ошибку.

Как отмечают исследователи, формирование разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе создает условия для развития инициативности и самостоятельности студентов [11]. Ван Ян и Н.В. Карнаух отмечают, что в международной образовательной практике тьюторское сопровождение студентов рассматривается как важнейший фактор успешной социализации [3]. Л.В. Львов и А.А. Сучилина подчеркивают, что тьюторство является особым видом наставничества в процессе профессиональной подготовки, ориентированным на индивидуализацию образования [8].

Данная логика построения системы сопровождения позволяет обеспечить целостность и преемственность воспитательных воздействий, создавая благоприятную среду для развития профессиональных и личностных качеств будущих IT-специалистов.

Результаты исследования

Оценка эффективности системы проводилась с использованием комплекса

количественных и качественных методов, сфокусированных на двух ключевых аспектах адаптации: эмоциональном и поведенческом [13].

1. Количественные показатели эффективности:

– Академическая успеваемость. Увеличение среднего балла на 7,8 % за учебный год; снижение количества академических задолженностей на 43 %.

– Динамика эмоциональной адаптации. Респондентам был задан вопрос (рис.) «Оцените, насколько поддержка тьютора помогает вам снижать учебный стресс и напряжение». 76,5 % студентов отметили снижение уровня стресса и повышение способности управлять своими эмоциями в учебных ситуациях (например, перед экзаменом или при сдаче сложного проекта) (рис.).

Полученные данные подтверждают гипотезу о роли тьюторской поддержки как буфера против академического стресса [8].

Оцените, насколько поддержка тьютора помогает вам снижать учебный стресс и напряжение
17 ответов

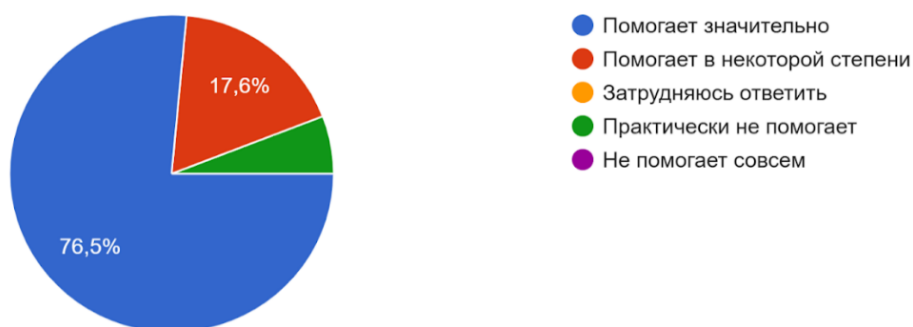


Рис. Динамика эмоциональной адаптации.

– Динамика поведенческой адаптации: На 18 % увеличилось количество студентов, которые самостоятельно и стабильно планировали свой учебный день и быт, что фиксировалось через недельные отчеты и опросы кураторов.

Для более глубокого понимания процессов адаптации был проведен анализ конкретных ситуаций студентов.

А. Эмоциональная адаптация

Ситуация неуспешной адаптации (*пример*). Студент К., при высокой мотивации, в первую сессию столкнулся с неудачей на экзамене. Его реакцией стал уход в себя, прекращение общения, панические атаки перед последующими зачетами.

Ситуация успешной адаптации (*пример*). Студентка М., оказавшись в схожей стрессовой ситуации, сделала выбор в пользу обращения к тьютору.

Б. Поведенческая адаптация

Ситуация неуспешной адаптации (*пример*). Студент Д., проживая в интернате, не смог выстроить режим дня, что привело к пропускам занятий и снижению успеваемости.

Ситуация успешной адаптации (*пример*). Студент А. в первые две недели с помощью тьютора составил подробное расписание, которое включало не только учебу, но и время на готовку, уборку, спорт и отдых.

2. Интегративные результаты:

- сформировано устойчивое студенческое сообщество на основе взаимопомощи в решении как эмоциональных (поддержка перед сессией), так и поведенческих (совместные завтраки, организация дежурств) задач;
- повысился уровень удовлетворенности образовательным процессом, что напрямую связано со снижением эмоционального напряжения и ростом уверенности в своих силах благодаря успешному овладению новыми поведенческими стратегиями.

Мониторинг эффективности проводился через анкетирование студентов, глубинные интервью с тьютором, анализ академической успеваемости и посещаемости. Такой подход позволяет тьютору точно диагностировать проблемы и оказывать адресную помощь студентам.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что комплексная система сопровождения, включающая тьюторство, КТД и поддержку инициатив, способствует успешной академической, эмоциональной

и поведенческой адаптации студентов IT-специалитета.

Интерпретация академических результатов. Увеличение среднего балла на 7,8 % при высоком исходном уровне абитуриентов отражает не столько «подтягивание» слабых, сколько стабилизацию учебной деятельности в стрессовых условиях. Более показательное снижение количества академических задолженностей почти вдвое – это говорит о том, что система сопровождения помогает не допускать критического отставания, а не просто устраняет последствия отставаний перед сессией.

Механизм эмоциональной адаптации. Полученные данные (76,5 % студентов отметили снижение стресса) подтверждают гипотезу о роли тьюторской поддержки как буфера против академического стресса. Тьютор, будучи ближе к студенту по статусу и опыту, чем преподаватель, воспринимается как более доступный и «безопасный» источник помощи. Качественный анализ показывает, что ключевая разница – в готовности принять помощь и воспринять ее как ресурс. Переход от эмоционального реагирования к инструментальному плану действий (как в случае студентки М.) является главным механизмом успешной адаптации.

Поведенческая адаптация в условиях интерната. Рост на 18 % доли студентов, самостоятельно планирующих быт и учебу, подтверждает, что тьюторское сопровождение эффективно формирует навыки самоорганизации. Ситуация студента А. демонстрирует, что помощь в первые две недели проживания имеет решающее значение для выработки устойчивых паттернов.

Выделение трех модулей не случайно – каждый из них закрывает свою группу рисков (от неуспеваемости до эмоционального выгорания), а их сочетание создает синергетический эффект.

Полученные результаты согласуются с работами М.В. Кларина [6] о трансформации наставничества в XXI веке, а также с выводами Е.А. Романовой [9] об особой позиции тьютора как связующего звена. Ван Ян и Н.В. Карнаух [3] отмечали схожий эффект тьюторского сопровождения в китайских вузах. Наше

исследование дополняет эти данные, показывая специфику интегрированных программ для 17-летних студентов. Кроме того, предложенное нами определение педагогического сопровождения, интегрирующее идеи М.Р. Битяновой, О.С. Гозмана и В.А. Сластенина, позволяет конкретизировать содержание этого понятия применительно к условиям интегрированного обучения ИТ-специалитету.

Исследование проведено на базе одной образовательной организации с высокой селекцией студентов. Результаты могут не полностью переноситься на другие вузы без специальной адаптации.

Заключение

Цель статьи достигнута: обобщена и теоретически обоснована модель комплексного сопровождения студентов ИТ-специалитета в условиях интегрированного обучения. Фрагментарные меры (только тьюторство или только воспитательные мероприятия) не справляются с двойной нагрузкой – академической и возрастной. Разработанная система включает адаптационный, воспитательно-развивающий и академический модули.

Оценка эффективности подтвердила результативность системы: улучшение академических показателей, повышение уровня психологической адаптации и удовлетворенности студентов. Снижение задолженностей на 43 % означает реальное уменьшение отчислений, а 76,5 % студентов связали снижение стресса именно с поддержкой тьюторов – это подчеркивает ведущую роль человеческого фактора.

Таким образом, реализованная система не только доказала свою практическую значимость для успешной адаптации и развития студентов, но и позволила определить социальный эффект для всех участников образовательного процесса. Что это означает на практике? Для студентов – снижение риска дезадаптации и более плавный вход в профессию; для преподавателей – более подготовленную и мотивированную аудиторию; для университета – рост репутации и сокращение отсева. Перспективные

направления для дальнейшего развития системы, такие как ее цифровизация [14], углубление карьерной составляющей и долгосрочный мониторинг выпускников, задают четкие векторы для ее совершенствования. При этом важно подчеркнуть: цифровизация не должна подменять живое общение с тьютором, а лишь усиливать его – например, через автоматический сбор данных о нагрузке студента или напоминания о дедлайнах. Международный сравнительный анализ Е.В. Шмелевой [12] свидетельствует о том, что наиболее устойчивые модели поддержки одаренных учащихся сочетают сильную академическую программу с системным тьюторским сопровождением – именно то, что реализовано в описанной модели. В таком виде система может быть масштабирована не только на ИТ-специалитет, но и на другие интегрированные программы.

Список источников

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / Практическая психология в образовании. Москва : Совершенство, 1997. 298 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm> (дата обращения: 22.06.2026).
2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 4–18. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>
3. Ван Ян, Карнаух Н. В. Особенности тьюторского сопровождения студентов в вузах Китая // Педагогика и просвещение. 2022. № 3. С. 45–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-studentov-v-vuzah-kitaya> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. 2002. 296 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000960990> (дата обращения: 22.06.2026).
5. Истомина О. Б., Майпиль Е. С. Проблемы социализации молодежи в условиях социальной неопределенности // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Философия. 2022. № 3. С. 25–31. <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2022-3-25-31>
6. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 7. С. 92–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka> (дата обращения: 01.04.2026).
7. Латышев А. С. Компетентностная модель тьютора – разработка и реализация в современном российском университете // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 187–196. [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2020.18\(1\).99-110](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2020.18(1).99-110)
8. Львов Л. В., Сучилина А. А. Тьюторство как особый вид наставничества в процессе профессиональной подготовки // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 2. С. 267–275. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-osobyiy-vid-nastavnichestva-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 01.04.2026).
9. Романова Е. А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 45–62. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.138>

10. Румянцева О. В. Развитие soft skills в вузе: взгляд студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 4. С. 98–105. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-4-98-105>
11. Чугунова Т. Б. Формирование разновозрастного наставничества в студенческом научном сообществе современного вуза // Высшее образование в России. 2023. № 4(77). С. 110–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-raznovozrastnogo-nastavnichestva-v-studencheskom-nauchnom-soobschestve-sovremennogo-vuza/viewer> (дата обращения: 01.04.2026).
12. Шмелева Е. В. «Лифт в будущее» – бизнес заинтересован в реформировании образования // Аккредитация в образовании. 2013. № 7(67). С. 47–49. URL: https://akvobr.ru/biznes_i_reformirovanie_obrazovania.html (дата обращения: 01.04.2026).
13. Barannikov K. Hybrid learning: Russian and international practice // International journal of educational management. 2020. Vol. 34. No. 5. P. 867–882. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>
14. Castro L. M., Tamayo J. A., Arango M. D. et al. Digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review // Sensors. 2020. Vol. 20. No. 11. P. 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>

References

1. Bityanova M.R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole: Prakticheskaya psikhologiya v obrazovanii* [Organization of psychological work at school: Practical psychology in education]. Moscow: 1997. 298 p. (In Russ.) URL: <https://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm> (accessed: 22.06.2026).
2. Blinov V.I., Sergeev I.S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochenny instrument [Mentoring in education: a well-sharpened tool needed]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and labor market]. 2021, no. 3, pp. 4–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>
3. Van Yan, Karnaukh N.V. Osobennosti tyutorskogo soprovozhdeniya studentov v vuzakh Kitaya [Features of tutor support of students in Chinese Universities]. *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogy and education]. 2022, no. 3, pp. 45–57. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-studentov-v-vuzah-kitaya> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Moscow: 2002. 296 p. (In Russ.) URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000960990> (accessed: 22.06.2026).
5. Istomina O.B., Maypil' E.S. Problemy sotsializatsii molodezhi v usloviyakh sotsial'noy neopredelennosti [Problems of youth socialization in conditions of social uncertainty]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* [Bulletin of Buryat state university. Series: Philosophy]. 2022, no. 3, pp. 25–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2022-3-25-31>
6. Klarin M.V. Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty traditsionnoy praktiki v organizatsiyakh XXI veka [Modern mentoring: new features of traditional practice in 21st century organizations]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2019, vol. 21, no. 7, pp. 120–142. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyakh-xxi-veka> (accessed: 22.06.2026).
7. Latyshev A.S. Kompetentnostnaya model' tyutora – razrabotka i realizatsiya v sovremennom rossiyskom universitete [Competence model of a tutor – development and implementation in a modern Russian university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University]. 2021, no. 466, pp. 187–196. (In Russ.). [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2020.18\(1\).99-110](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2020.18(1).99-110)
8. L'vov L.V., Suchilina A.A. Tyutorstvo kak osobyby vid nastavnichestva v protsesse

professional'noy podgotovki [Tutoring as a special type of mentoring in the process of professional training]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 267–275. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-osobyi-vid-nastavnichestva-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki> (accessed: 22.06.2026).

9. Romanova E.A. Pozitsiya tyutora v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya [Tutor's position in the system of modern higher education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2020, vol. 22, no. 6, pp. 45–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.138>

10. Rumyantseva O.V. Razvitie soft skills v vuze: vzglyad studentov [Development of soft skills at university: students' view]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* [Bulletin of Samara university. history, pedagogy, philology]. 2022, vol. 28, no. 4, pp. 98–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-4-98-105>

11. Chugunova T.B. Formirovanie raznovozrastnogo nastavnichestva v studencheskom nauchnom soobshchestve sovremennogo vuza [Formation of different-age mentoring in the student scientific community of a modern university]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2023, no. 4(77), pp. 110–117. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-raznovozrastnogo-nastavnichestva-v-studencheskom-nauchnom-soobshchestve-sovremennogo-vuza/viewer> (accessed: 22.06.2026).

12. Shmeleva E.V. “Lift v budushchee” – biznes zainteresovan v reformirovanii obrazovaniya [“Elevator to the future” – business is interested in reforming education]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in education]. 2013, no. 7(67), pp. 47–49. (In Russ.). URL: https://akvobr.ru/biznes_i_reformirovanie_obrazovania. (accessed: 22.06.2026).

13. Barannikov K. Hybrid learning: Russian and international practice. *International journal of educational management*. 2020, vol. 34, no. 5, pp. 867–882. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>

14. Castro L.M., Tamayo J.A., Arango M.D. et al. Digital transformation in higher education institutions: a systematic literature review. *Sensors*. 2020, vol. 20, no. 11, p. 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>

УДК 378.146

ПОВЫШЕНИЕ ПРОЗРАЧНОСТИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНОЙ АВТОМАТИЗАЦИИ УЧЕТА УСПЕВАЕМОСТИ

Извеков Владислав Сергеевич

Старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения», г. Новосибирск, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6283-1546>, e-mail: vlad-izvekov@mail.ru

Аннотация

Введение: актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью обеспечения прозрачности и объективности балльно-рейтинговой системы в техническом вузе и высокой трудоемкостью ручного учета успеваемости, особенно при большом количестве студентов и многообразии форм контроля. Целью работы являются теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики автоматизированного расчета рейтинга на базе общедоступных облачных сервисов, направленной на снижение административной нагрузки преподавателя и повышение доверия студентов к системе оценивания. **Материалы и методы:** исследование проведено на базе Сибирского государственного университета путей сообщения в течение одного учебного семестра. Выборка включала 182 студента инженерных специальностей. Методика реализована средствами облачного табличного процессора. В основе расчета лежит принцип динамической нормализации, при котором текущий балл студента соотносится не с фиксированным максимумом, а с наивысшим актуальным результатом в группе. Для оценки эффективности применялись хронометраж временных затрат преподавателя и сравнительный анализ соблюдения сроков сдачи работ. **Результаты:** разработана и внедрена автоматизированная система учета, позволившая полностью исключить перенос данных с бумажных носителей. Установлено, что временные затраты преподавателя на администрирование рейтинга сократились на 87,5 %. Введение автоматических понижающих коэффициентов за нарушение сроков сдачи расчетно-графических работ привело к статистически значимому росту доли работ, сданных вовремя. Зафиксировано полное отсутствие апелляций и спорных ситуаций по вопросам расчета баллов. **Выводы:** применение предложенной методики динамической нормализации с использованием облачных сервисов доказало свою эффективность в решении задач прозрачного и нетрудоемкого учета успеваемости. Система обладает гибкостью настройки и может быть тиражирована на различные учебные дисциплины без привлечения специалистов по программированию.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, облачные сервисы, Google Таблицы, динамическая нормализация, дедлайны, технический вуз, автоматизация учета.

INCREASING THE TRANSPARENCY OF THE SCORING AND RATING SYSTEM OF A TECHNICAL UNIVERSITY BY MEANS OF CLOUD AUTOMATION OF ACADEMIC PERFORMANCE RECORDING

Izvekov Vladislav Sergeevich

*Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Siberian State Transport University», Novosibirsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6283-1546>, e-mail: vlad-izvekov@mail.ru*

Abstract

Introduction: the relevance of the study stems from the contradiction between the need for transparency and objectivity of the point-rating system in a technical university and the high labor intensity of manual progress tracking, especially with a large number of students and diverse forms of assessment. The aim of the work is the theoretical justification and experimental verification of a methodology for automated rating calculation based on widely available cloud services, aimed at reducing the teacher's administrative workload and increasing student confidence in the assessment system. **Materials and Methods:** the study was conducted at the Siberian Transport University during one academic semester. The sample included 182 engineering students. The methodology was implemented using a cloud-based spreadsheet processor. The calculation is based on the principle of dynamic normalization, in which the student's current score is correlated not with a fixed maximum but with the highest current result in the group. To assess effectiveness, timekeeping of the teacher's time expenditure and a comparative analysis of compliance with submission deadlines were employed. **Results:** an automated accounting system was developed and implemented, making it possible to completely eliminate the transfer of data from paper media. It was found that the teacher's time spent on rating administration decreased by eighty-seven and a half percent. The introduction of automatic reduction factors for missed deadlines in computational and graphic assignments led to a statistically significant increase in the proportion of work submitted on time. A complete absence of appeals and disputes regarding score calculation was recorded. **Conclusion:** the application of the proposed dynamic normalization methodology using cloud services has proven effective in providing transparent and low-effort progress tracking. The system is flexible in configuration and can be replicated for various academic disciplines without the involvement of programming specialists.

Keywords: point-rating system, cloud services, Google Sheets, dynamic normalization, deadlines, technical university, accounting automation.

Введение

Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов является одним из ключевых инструментов объективного контроля успеваемости в современном высшем образовании. Однако на практике ее реализация сталкивается с рядом проблем: высокая трудоёмкость подсчёта баллов при большом количестве студентов, субъективность при учёте дополнительной активности, сложность оперативного информирования студентов о текущем рейтинге, а также частые апелляции и спорные ситуации, связанные с непрозрачностью расчётов.

Особенно остро эти проблемы проявляются в технических вузах, где учебные группы многочисленны, а контроль успеваемости включает различные виды работ: посещаемость, домашние задания, расчетно-графические работы,

выходы к доске и другие формы активности. Традиционные подходы – бумажные ведомости, ручной подсчет, использование табличного процессора без автоматизации – требуют значительных временных затрат и не обеспечивают должной прозрачности.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики автоматизированного расчета рейтинга студентов на базе облачных сервисов, обеспечивающей снижение трудозатрат преподавателя и повышение объективности оценивания. Гипотеза исследования: применение разработанной методики динамической нормализации рейтинга с автоматическим учетом дедлайнов и понижающих коэффициентов в среде Google Таблиц позволит сократить временные затраты преподавателя на администрирование БРС не менее чем на 80 %; исключить апелляции студентов по вопросам расчета рейтинга; повысить дисциплину своевременной сдачи работ не менее чем на 15 %.

Проблематика балльно-рейтинговых систем (БРС) в высшем образовании и их автоматизации являются предметом активных научных дискуссий. Анализ публикаций последних лет позволяет выделить три ключевых направления исследований: теоретическое обоснование БРС как педагогического инструмента, разработка математических моделей рейтингования и практический опыт внедрения цифровых решений для учета успеваемости.

По мнению М.Ю. Праховой, рейтинговая система способствует повышению качества образования за счет усиления мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы [4].

В работах, посвященных педагогическим аспектам БРС, система рассматривается не только как механизм контроля, но и как фактор повышения мотивации и качества обучения. Исследователи отмечают, что эффективность БРС напрямую связана с ее прозрачностью и оперативностью обратной связи. П.М. Самойленко, В.Н. Макришин и соавторы, анализируют существующие

формы БРС в российских вузах и приходят к выводу о необходимости их трансформации с использованием современных информационных технологий именно для повышения прозрачности и, как следствие, эффективности педагогической деятельности [6]. А.Р. Камалеева также указывает на потенциал БРС как инструмента повышения качества подготовки кадров при условии методически грамотной реализации [3].

Математические модели, лежащие в основе БРС, составляют отдельный пласт исследований. В работах Б.Е. Стариченко и А.А. Стрелковой предложена обобщенная унифицированная математическая модель для генерации балльно-рейтинговой системы, которая легла в основу программного решения «Генератор балльно-рейтинговых систем», реализованного в среде Google Таблиц [7]. Достоинством данного подхода является универсальность и возможность адаптации под различные дисциплины, однако он ориентирован на статичный расчет итогового рейтинга и не в полной мере учитывает такие динамические факторы, как соблюдение дедлайнов и изменяющийся «вес» контрольных точек в течение семестра. И.А. Калинин, анализируя цифровые модели построения рейтинга в системах управления учебным контентом (LCMS), подчеркивает сохраняющуюся проблему формализма и высокой трудоемкости расчётов, что подтверждает актуальность поиска более гибких и автоматизированных решений [2]. М.М. Пилинога и Е.А. Блинова представляют опыт реализации рейтинговой системы в виде веб-приложения для оценки текущей успеваемости студентов, подчеркивая важность автоматизированного учета и визуализации результатов [5].

Практический опыт автоматизации учета успеваемости с использованием облачных сервисов, в частности Google Таблиц, все чаще становится предметом научно-методических публикаций. В зарубежной практике описаны успешные кейсы применения Google Sheets для визуализации учебных достижений и стимулирования саморегулируемого обучения. Так, N. Kondo, T. Hatanaka и T. Matsuda представили результаты четырехлетнего эксперимента по

использованию балльно-рейтинговой системы на базе Google Sheets, которая обеспечивала студентам доступ к их прогрессу в режиме реального времени. Исследование показало положительную динамику накопления баллов и более активное вовлечение студентов в учебный процесс [9]. D. Lees и J. Beaton, в свою очередь, обобщили методические приемы автоматизации сбора и обработки данных об успеваемости с помощью связки Google Forms и Google Sheets, акцентируя внимание на снижении рутинной нагрузки на преподавателя [10]. В практической плоскости Т. Ang предлагает конкретные методические приемы использования встроенных функций Google Sheets (COUNTIF, SUMIF, VLOOKUP) для автоматизации учета посещаемости и успеваемости, что позволяет преподавателю сосредоточиться на содержательной части учебного процесса, а не на рутинных подсчетах [8].

Отечественные исследования также подтверждают эффективность облачных решений. Д.В. Власов описывает применение Google Таблиц в связке с большими языковыми моделями для автоматизации диагностики знаний, отмечая, что такой подход позволяет существенно снизить трудозатраты преподавателя и повысить оперативность обратной связи [1].

Однако, несмотря на растущий интерес к облачным решениям, системный подход к интеграции БРС технического вуза и динамических возможностей Google Таблиц в доступной литературе освещен недостаточно. Большинство существующих работ либо описывают общие принципы генерации [7], либо сосредоточены на отдельных аспектах автоматизации (например, учет посещаемости или обработка тестов) [11], не предлагая комплексной методики, учитывающей специфику технических дисциплин: многоэтапные расчетно-графические работы, гибкие понижающие коэффициенты за нарушение сроков сдачи и динамическую нормализацию рейтинга относительно текущего максимума по группе.

Таким образом, анализ литературы подтверждает существование научно-практической пустоты. Отсутствие апробированной методики построения

прозрачной и самонастраивающейся БРС на платформе общедоступных облачных сервисов, которая бы сочетала в себе гибкость настройки под задачи технического вуза. Автоматический учет дедлайнов и минимизацию трудозатрат преподавателя. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) в 2024/2025 учебном году. Участниками эксперимента стали студенты групп МЛ-112, ТЛ-212, ТУС-211, ЭМЭ-212, МАУ-211, ГМУ-111, ТЛ-111, ТЛ-112, ЭМЭ-211. Общая численность выборки составила 182 человека (табл. 1).

Таблица 1

Состав экспериментальных групп

№ п/п	Шифр группы	Количество студентов
1	МЛ-112	25
2	ТЛ-212	21
3	ТУС-211	20
4	ЭМЭ-212	17
5	МАУ-211	16
6	ГМУ-111	22
7	ТЛ-111	20
8	ТЛ-112	22
9	ЭМЭ-211	19
Итого	9 групп	182

Этапы исследования: 1. Анализ существующей практики. На первом этапе были зафиксированы временные затраты преподавателя на ведение учета успеваемости с использованием бумажных ведомостей и последующим переносом данных в Microsoft Excel. Замеры проводились методом хронометража в течение двух недель. 2. Проектирование системы. На втором этапе была разработана структура Google Таблицы, предложенная модель имеет структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных модулей: таблица для фиксации посещаемости по датам и учета выходов к доске (табл. 2); таблица

для учета домашних заданий (ДЗ) (табл. 3); таблица для учета расчетно-графических работ (табл. 4); итоговая таблица с расчетом рейтинга (табл. 5).

Таблица 2

Фрагмент Google Таблицы для фиксации посещаемости и учета выходов к доске

МЛ-112																	
	Дата	сентябрь				октябрь				ноябрь				декабрь			
	ФИО	14	16	28	30	12	14	26	28	9	11	23	25	7	9	21	23
1	Студент_1	1		Н				Н	1	Н	1	Н	1	1		Н	
2	Студент_2	1		1				1	1		1		1	1		1	1
3	Студент_3	1		1				1	1		1		1		1		
4	Студент_4		1	-1				1	1	Н		Н	Н	Н	1		
5	Студент_5	1		1				1	1			1	1		1		
6	Студент_6			-1		Н	Н	Н		Н			Н		1	Н	
7	Студент_7	1				Н	Н	Н		Н			1		1		
8	Студент_8	1		1				1	1	Н		Н	Н	Н	Н	Н	
9	Студент_9	1	1			Н	1	1	Н			1	1	Н	1		
10	Студент_10	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н		1	1		1		
11	Студент_11				1			1	1			Н	Н	Н			
12	Студент_12				1			1	1			1	1		1		
13	Студент_13		1	1		1		1	1			Н		1	1	Н	

Таблица 3

Фрагмент Google Таблицы учета домашних заданий

	Дата	ДЗ														
	ФИО	ДЗ № 1	ДЗ № 2	ДЗ № 3	ДЗ № 4 (1-2)	ДЗ № 4 (3,4)	ДЗ 5 6 7	8 10 / 8	2.2 4.2 5 / 3	ДЗ № 1	ДЗ № 2	ДЗ 3 4 9	ДЗ1 (1-11)	ДЗ1 (12-18)	ДЗ2	ДЗ1
1	Студент_1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1		
2	Студент_2	1	1	1	1		1	1				1	1	1		
3	Студент_3	1	1	1	1		1	1		1		1	1	1		
4	Студент_4	1	1	1	1		1					1	1			
5	Студент_5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
6	Студент_6	1	1				1						1	1		
7	Студент_7	1	1				1						1	1		
8	Студент_8	1	1	1	1	1	1	1								
9	Студент_9	1	1		1	1		1		1	1					
10	Студент_10									1	1	1	1	1	1	
11	Студент_11	1	1	1	1	1	1	1					1	1		
12	Студент_12	1	1	1		1	1	1				1	1			
13	Студент_13	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		

Таблица 4

Фрагмент Google Таблицы учета сданных РГР

	Дата	РГР1												
		1а	1б	1в	АВ	ВТА	А ⁻¹	АА ⁻¹	А ⁻¹ А	1а	1б	1в	2,1	2,2
1	Студент_1	1	1	1	1	1	1	1	1					
2	Студент_2	1	1	0,5	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
3	Студент_3	1	1		1	1	1	1	1	2	2	2		
4	Студент_4	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1			
5	Студент_5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
6	Студент_6						0,5	0,5	0,5	2	1	1		
7	Студент_7	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5		
8	Студент_8													
9	Студент_9	1	1	1	1	1	1	1	1					
10	Студент_10	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
11	Студент_11				0,5	0,5		0,5	0,5	2	2	2	1	1
12	Студент_12	1	1	1	1	1	1			1	2	2	1	
13	Студент_13	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1

Таблица 5

Фрагмент Google Таблицы с расчетом рейтинга

	Прогулы	Д/З	РГР	Выходы	Итог	Рейтинг	
мах.	16	14	26	5	61	100	допуск
Студент_1	5	10	8	5	34	55	
Студент_2	0	9	23,5	9	57,5	94	+
Студент_3	0	10	16	7	49	80	
Студент_4	4	7	10	3	32	52	
Студент_5	0	13	26	7	62	101	+
Студент_6	6	5	5,5	0	20,5	33	
Студент_7	4	5	8,5	3	28,5	46	
Студент_8	6	7	0	4	21	34	
Студент_9	3	7	8	7	35	57	
Студент_10	9	6	26	3	42	68	+
Студент_11	3	9	19	3	43,4	71	
Студент_12	0	8	13,5	6	43,5	71	
Студент_13	2	12	25,5	7	58,5	95	+

Реализация формул автоматизации. Количество проведенных занятий определялось как число столбцов матрицы посещаемости, содержащих хотя бы одну запись.

Формула динамической нормализации рейтинга:

$$R_i = R_{\text{эталон}} \cdot \frac{R_{\text{тек.}}}{R_{\text{max тек.}}}$$

$R_{\text{эталон}}$ – установленный вузом максимум шкалы рейтинга (например, 33 – за первый контрольный срок, 66 – за второй, 99 – за третий).

Внедрение и сбор данных. В осеннем семестре 2024/2025 учебного года преподаватель начал фиксировать баллы непосредственно на планшете во время занятий, используя Google Таблицы. Доступ к таблице в режиме «только просмотр» был предоставлен студентам через ссылку, переданную через старост групп.

Оценка эффективности. Критериями эффективности выступили: временные затраты преподавателя на ведение учета; количество апелляций и спорных ситуаций; соблюдение студентами дедлайнов по РГР.

Результаты исследования

Структура автоматизированной таблицы рейтинга. Разработанная Google Таблица содержит следующие основные блоки (табл. 6):

Таблица 6

Структура итоговой таблицы рейтинга

Компонент	Единица измерения	Максимальное значение	Способ учета
Прогулы	Количество пропусков	Переменное (число занятий)	Автоматический подсчет непустых ячеек в столбце дат Автоматический подсчет пропусков в строке студент
Домашние задания	Баллы	Переменное	1 балл за сданное ДЗ

Компонент	Единица измерения	Максимальное значение	Способ учета
РГР (три этапа)	Баллы	Разное (за семестр)	1 балл – вовремя, 0,5 – после дедлайна
Выходы к доске	Количество выходов	Среднее по группе	1 балл за выход
Итог	Суммарный балл	Переменное	Автоматическая сумма
Рейтинг	Нормированный балл	33/66/99	Нормирование на текущий максимум группы
Отметка о допуске	Да/Нет	—	Условное форматирование

Правила начисления баллов (табл. 7).

Таблица 7.

Правила начисления баллов по компонентам рейтинга

Компонент	Балл за единицу	Особые условия
Посещение	1	И – не был
Выход к доске	1	Учитывается среднее арифметическое всех выходов за семестр
Домашнее задание	1	Принимается не больше двух последних; просрочка >2 занятий – 0
РГР (вовремя)	1	Сдано до контрольного срока
РГР (после дедлайна)	0,5	Сдано после контрольного срока
РГР (не сдано)	0	–

Сокращение временных затрат преподавателя (табл. 8).

Пояснение. Временные затраты на заполнение на занятии остались сопоставимыми, однако необходимость в последующем переносе данных с

бумажного носителя полностью устранена. В пересчете на учебную неделю (3 пары в день) экономия составляет около 3,5 часа.

Таблица 8

Сравнение временных затрат на ведение учета (на одну группу)

Этап работы	До внедрения (бумага + Excel)	После внедрения (Google Таблицы)
Заполнение на занятии	~5 мин (бумажный журнал)	~5 мин (планшет)
Перенос данных с бумаги	~60 мин после 3 пар	0 мин
Проверка и корректировка	~15 мин	~5 мин
Итого в неделю	~240 мин	~30 мин
Экономия времени	—	~210 мин (87,5%)

Соблюдение дедлайнов по расчетно-графическим работам и ДЗ. Введение понижающего коэффициента 0,5 для работ, сданных после контрольного срока, привело к увеличению доли вовремя сданных РГР. Прием только последних 2 домашних заданий дисциплинирует студентов и исключает сдачу всех ДЗ в конце семестра.

Временные затраты преподавателя на администрирование рейтинга сократились на 87,5 % (с 240 до 30 минут в неделю на группу). Прозрачность обеспечена публичным доступом студентов к таблице в режиме просмотра.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило не только разработать работоспособный инструмент автоматизации БРС, но и получить ряд значимых данных, требующих интерпретации в контексте современных педагогических и технологических трендов.

Полученное в ходе эксперимента сокращение временных затрат преподавателя на 87,5 % является ключевым количественным результатом

работы. Эта цифра превышает первоначальную гипотезу (80 %) и согласуется с верхней границей оценок, приводимых в зарубежных исследованиях эффективности облачных сервисов в образовании. В частности, А.А. Tayong и G.M. Roma указывают на сокращение рутинной нагрузки на 75–85 % при внедрении аналогичных систем управления учебным процессом на базе Google Workspace [9]. Это подтверждает выводы N. Kondo и соавторов о том, что публичная визуализация прогресса переводит контроль из внешней плоскости (вопрос преподавателю) во внутреннюю (самоконтроль студента) [11].

Введение понижающего коэффициента 0,5 за просрочку сдачи РГР является реализацией известного в поведенческой экономике механизма «избегания потерь». Для студента потеря 0,5 балла (даже при возможности сдать позже) психологически весомее, чем потенциальная возможность получить 1 балл в будущем. Результаты эксперимента подтверждают эффективность этого мягкого административного рычага в цифровой среде. Аналогично, правило «последних двух ДЗ» сдвигает локус-контроль студентов с финишной прямой семестра на регулярную работу в течение всего периода обучения.

Необходимо отметить ряд ограничений, присущих данному исследованию. Во-первых, выборка ограничена одним преподавателем и одной дисциплиной в рамках одного вуза (СГУПС). Хотя тиражируемость методики очевидна с технической точки зрения, для валидации педагогического эффекта в масштабах университета требуется более широкий эксперимент. Во-вторых, предложенная система зависит от инфраструктурных факторов: стабильности интернет-соединения и политики конфиденциальности облачного провайдера (Google). В условиях импортозамещения перспективным направлением является адаптация предложенных алгоритмов под российские облачные платформы (например, Яндекс Документы или МойОфис).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что внедрение облачной автоматизации с элементами геймификации (прозрачный

рейтинг) и поведенческой экономики (дедлайны) позволяет качественно изменить не только трудозатраты преподавателя, но и учебное поведение студентов технического вуза.

Заключение

В результате проведенного исследования разработана и внедрена автоматизированная система учета и расчета рейтинга студентов на базе Google Таблиц. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу: 1. Автоматизация подсчета. Использование Google Таблиц с динамической нормализацией и абсолютными ссылками позволяет полностью автоматизировать расчет рейтинга, исключая арифметические ошибки. 2. Снижение трудоемкости. Временные затраты преподавателя на административную работу сократились на 87,5 % (с ~240 до ~30 минут в неделю) за счет устранения переноса данных с бумажных носителей. 3. Прозрачность. Публичный доступ студентов к таблице (режим «только просмотр») привел к полному отсутствию апелляций и спорных ситуаций за семестр использования. 4. Гибкость. Возможность оперативной настройки весовых коэффициентов, дедлайнов и понижающих коэффициентов позволяет адаптировать систему к любым учебным задачам. 5. Тиражируемость. Предложенная методика может быть адаптирована для любых дисциплин путем изменения набора контролируемых параметров и их весовых коэффициентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой автоматизированной генерации итоговых ведомостей на основе данных рейтинга, с интеграцией с электронным журналом вуза, а также с проведением более масштабного эксперимента с участием нескольких дисциплин и факультетов.

Список источников

1. Власов Д. В. Автоматизация диагностики знаний обучающихся средствами больших языковых моделей и облачных интеграционных платформ // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2026. Т. 21. № 4. URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/1279>

2. Калинин И. А. Цифровая модель построения рейтинга студентов в учебной группе по одной дисциплине при обучении в системе LCMS // Развитие образования. 2023. Т. 6. № 3. С. 49–56.
3. Камалеева А. Р. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения студентов по курсу «Концепции современного естествознания» // Образование и саморазвитие. 2009. № 2(12). С. 39–44. EDN PBTVPX.
4. Прахова М. Ю., Светлакова С. В., Заиченко Н. В. [и др.] Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 17–25. EDN VQAKZR.
5. Пилиного М. М., Блинова Е. А. Реализация рейтинговой системы в веб-приложении для оценки текущей успеваемости студентов // Информационные технологии. Физика и математика : Материалы 89-й научно-технической конференции. Минск : БГТУ, 2025. С. 20–23.
6. Самойленко П. М., Макришин В. Н., Попова М. Б., Бадртдинова Р. Р. Трансформация системы балльно-рейтинговой оценки знаний обучающихся и ее роль в повышении эффективности педагогического процесса // Евразийское пространство: экономика, право, общество. 2023. № 10. С. 98–101.
7. Стариченко Б. Е., Стрелкова А. А. Программа «Генератор балльно-рейтинговых систем»: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2017663379. 2017. EDN UNIFUE.
8. Ang T. Effective grading through google sheet functions // The language teacher. 2024. Vol. 48. No. 6. P. 22–25.
9. Kondo N., Hatanaka T., Matsuda T. Analysis of learning behaviors using a system for visualizing and sharing learning assessments // Letters in information research. 2025. Vol. 5. P. 1–12. <https://doi.org/10.52731/lir.v005.423>
10. Lees D., Beaton J. Google sheets: suggestions for automated quizzes and record-keeping // Moving JALT into the future: opportunity, diversity, and excellence. 2025. P. 81–88. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2024-10>
11. Tayong A. A., Roma G. M. New optimization/automation models for hei managerial work: grading, registering attendance, examination scheduling, archiving, and timetabling // Journal of tianjin university science and technology. 2023. Vol. 56. No. 7. P. 112–128. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/2XDUY>

References

1. Vlasov D.V. Avtomatizatsiya diagnostiki znaniy obuchayushchikhsya sredstvami bol'shikh yazykovykh modeley i oblachnykh integratsionnykh platform [Automation of student knowledge diagnostics using large language models and cloud integration platforms]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* [Modern information technology and IT education]. 2026, vol. 21, no. 4. (In Russ.) URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/1279>
2. Kalinin I.A. Tsifrovaya model' postroeniya reytenga studentov v uchebnoy gruppe po odnoy distsipline pri obuchenii v sisteme LCMS [Digital model for building student ratings in a study group in one discipline when training in the LCMS system]. *Razvitie obrazovaniya* [Development of education]. 2023, vol. 6, no. 3, pp. 49–56. (In Russ.)
3. Kamaleeva A.R. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki kachestva obucheniya studentov po kursu «Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya» [Point-rating system for assessing the quality of students' learning in the course "Concepts of modern natural science"]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. 2009, no. 2(12), pp. 39–44. EDN PBTVPX. (In Russ.)
4. Prakhova M.Yu., Svetlakova S.V., Zaichenko N.V. [et al.] Kontseptsiya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov [The concept of a point-rating system for assessing student learning outcomes]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2016, no. 3, pp. 17–25. EDN VQAKZR. (In Russ.)

5. Pilinoga M.M., Blinova E.A. Realizatsiya reytingovoy sistemy v web-prilozhenii dlya otsenki tekushchey uspevaemosti studentov [Implementation of a rating system in a web application for assessing current student progress]. *Informatsionnye tekhnologii. Fizika i matematika: materialy 89-y nauchno-tekhnicheskoy konferentsii* [Information technology. Physics and mathematics: proceedings of the 89th scientific and technical conference], Minsk: BGTU, 2025, pp. 20–23. (In Russ.)
6. Samoylenko P.M., Makrishin V.N., Popova M.B., Badrtdinova R.R. Transformatsiya sistemy ball'no-reytingovoy otsenki znaniy obuchayushchikhsya i ee rol' v povyshenii effektivnosti pedagogicheskogo protsessa [Transformation of the point-rating system for assessing students' knowledge and its role in improving the effectiveness of the pedagogical process]. *Evraziyskoe prostranstvo: ekonomika, pravo, obshchestvo* [Eurasian space: economy, law, society]. 2023, no. 10, pp. 98–101. (In Russ.)
7. Starichenko B.E., Strelkova A.A. *Programma «Generator ball'no-reytingovykh sistem» [Software «Rating system generator»]: svidetel'stvo o gosudarstvennoy registratsii programmy dlya EVM № 2017663379*. 2017. EDN UNIFUE. (In Russ.)
8. Ang T. Effective grading through google sheet functions. *The language teacher*. 2024, vol. 48, no. 6, pp. 22–25.
9. Kondo N., Hatanaka T., Matsuda T. Analysis of learning behaviors using a system for visualizing and sharing learning assessments. *Letters in information research*. 2025, vol. 5, pp. 1–12. <https://doi.org/10.52731/lir.v005.423>
10. Lees D., Beaton J. Google sheets: suggestions for automated quizzes and record-keeping. Moving JALT into the future: opportunity, diversity, and excellence. 2025, pp. 81–88. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2024-10>
11. Tayong A.A., Roma G.M. New optimization/automation models for hei managerial work: grading, registering attendance, examination scheduling, archiving, and timetabling. *Journal of tianjin university science and technology*. 2023. vol. 56, no. 7, pp. 112–128. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/2XDUY>

УДК 159.954.2

**НАВЯЗЧИВЫЕ ГРЕЗЫ КАК МЕХАНИЗМ КОМПЕНСАЦИИ
ФРУСТРИРОВАННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ****Кагермазова Лаура Цраевна**

*Доктор психологических наук, профессор, профессор РАО, Чеченский
государственный педагогический университет, г. Грозный, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-2984>, e-mail: laura07@yandex.ru*

Руденко Александра Денисовна

*Студент, Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5182-2917>, e-mail: alerude@sfedu.ru*

Аннотация

Введение: в современной психологической науке наблюдается рост интереса к феномену навязчивых грез – крайней форме погруженности в фантазийную реальность, сопровождающейся нарушением социального функционирования. Несмотря на признание противоречивой природы данного феномена, связь выраженности навязчивых грез с удовлетворенностью актуальных потребностей личности остаётся малоизученной, что обуславливает актуальность настоящей работы. Целью исследования является выявление характера взаимосвязи между уровнем выраженности навязчивых грез, негативными психическими состояниями и степенью удовлетворенности актуальных потребностей личности, а также анализ содержательного отражения фрустрированных и ценных потребностей в сюжетах грёз. **Материалы и методы:** в исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте от 18 до 26 лет ($M = 20,3$), отмечающих у себя наличие навязчивых грез. Применялись: Шкала навязчивых грез MDS-16, методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» и авторская анкета. **Результаты:** выявлена положительная корреляция нг с индексом расхождения «Ценность–Доступность» ($r = 0,540$; $p \leq 0,01$), а также с показателями внутреннего конфликта ($r = 0,617$) и внутреннего вакуума ($r = 0,504$). Зафиксирован высокий индекс проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез (74,6 %). Наиболее часто в сюжетах представлены потребности в любви, уверенности в себе, материальной обеспеченности и свободе. **Выводы:** результаты подтверждают компенсаторно-регуляторную функцию навязчивых грез, сюжеты которых восполняют дефицит фрустрированных потребностей. Выраженность навязчивых грез сопряжена с дисбалансом в мотивационно-потребностной сфере, проявляющимся в одновременном росте внутреннего конфликта и внутреннего вакуума на фоне дефицита сбалансированных жизненных сфер.

Ключевые слова: навязчивые грезы, актуальные потребности, дезадаптивная мечтательность, функции навязчивых грез, мотивационно-потребностная сфера.

MALADAPTIVE DAYDREAMING AS A MECHANISM OF
COMPENSATION FOR FRUSTRATED PERSONAL NEEDS*Kagermazova Laura Tsrayevna**Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-2984>, e-mail: laura07@yandex.ru**Rudenko Alexandra Denisovna**Student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5182-2917>, e-mail: alerude@sfedu.ru***Abstract**

Introduction: in modern psychological science, there has been growing interest in the phenomenon of maladaptive daydreaming—an extreme form of immersion in fantasy reality, accompanied by impaired social functioning. Despite recognition of the controversial nature of this phenomenon, the relationship between the severity of maladaptive daydreaming and the satisfaction of current personal needs remains poorly understood, making this study relevant. The aim of this study is to identify the nature of the relationship between the severity of maladaptive daydreaming, negative mental states, and the degree of satisfaction of current personal needs, as well as to analyze the substantive reflection of frustrated and valued needs in daydream narratives. **Materials and Methods:** the study involved 30 women aged 18 to 26 years ($M = 20,3$) who reported experiencing maladaptive daydreaming. The following were used: the MDS-16 Intrusive Daydreaming Scale, the Mental States of the Personality Questionnaire, and the Level of Value–Availability Ratio in Different Spheres of Life technique. **Results:** a positive correlation was found between ng and the Value–Availability discrepancy index ($r = 0,540$; $p \leq 0,01$), as well as with the indicators of internal conflict ($r = 0,617$) and internal vacuum ($r = 0,504$). A high index of projection of frustrated needs into dream plots was recorded (74,6 %). The most frequently presented needs in these stories are love, self-confidence, material security, and freedom. **Conclusions:** the results confirm the compensatory–regulatory function of maladaptive daydreams, whose stories compensate for the lack of frustrated needs. The severity of maladaptive daydreaming is associated with an imbalance in the motivational–needs sphere, manifested in a simultaneous increase in internal conflict and inner vacuum against a background of a lack of balanced life spheres.

Keywords: maladaptive daydreams, actual needs, maladaptive daydreaming, functions of maladaptive daydreams, motivational–needs sphere.

Введение

В современной отечественной и зарубежной психологической науке наблюдается зарождающийся интерес к феномену навязчивых грез (НГ, maladaptive daydreaming), который представляет собой крайнюю форму погруженности в фантазийную реальность и сопровождается утратой контроля над процессом грез, замещением реального межличностного взаимодействия и нарушением социального функционирования.

Ключевая особенность навязчивых грез заключается в их двойственной, противоречивой природе. С одной стороны, эмпирические исследования убедительно демонстрируют связь данного феномена с широким спектром психопатологических проявлений: высоким уровнем коморбидности с тревожными и депрессивными расстройствами, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами обсессивно-компульсивного спектра, а также с трудностями эмоциональной регуляции, одиночеством, сниженной самооценкой и суицидальными рисками.

С другой стороны, исследования также указывают на компенсаторный характер навязчивых грез. Анализ содержания фантазий лиц, страдающих этим синдромом, показывает, что их сюжеты не являются случайными, а тематически связаны с неудовлетворенными потребностями и фрустрациями реальной жизни. В грезах воссоздаются желаемое, но недоступное: социальное признание, близкие эмоциональные связи, чувство контроля и безопасности, возможность выражения подавленных импульсов.

Недостаточная изученность связи между выраженностью навязчивых грез и удовлетворенностью актуальных потребностей личности обуславливает актуальность данного исследования. Понимание того, какие именно потребности наиболее тесно связаны с развитием и поддержанием данного феномена и каков характер этой связи (компенсаторный либо, напротив, усугубляющий фрустрацию) позволит приблизиться к созданию целостной теоретической модели навязчивых грез.

Навязчивые грезы (НГ, *maladaptive daydreaming*) представляют собой феномен, характеризующийся чрезмерной и крайне яркой фантазийной активностью, которая носит компульсивный характер и замещает собой реальное межличностное взаимодействие [7; 8].

Впервые этот термин был введен Эли Сомером для описания пациентов, которые предпочитали избегать проблемы и переживания, связанные с травматическим детством, и вместо этого погружались в миры фантазий [10]. НГ

является сложноорганизованной поглощающей активностью, которую сам индивид часто не в состоянии контролировать [6].

На данном этапе необходимо дифференцировать феномен навязчивых грез от обычных грёз (daydreaming). Грезы – это универсальный когнитивный процесс, который, согласно исследованиям Дж. Сингера, встречается у 96 % взрослых людей и имеет адаптивную функцию (регулирует настроение, помогает в решении задач) [7; 8].

Навязчивые грезы же обладают рядом специфических черт и особенностей.

1. Контролируемость и осознанность. Обычные грезы – это пассивный, часто спонтанный поток ассоциаций, НГ, в свою очередь, – это целенаправленная, хоть и компульсивная деятельность по созданию сложных и продолжительных сюжетов. Часто человек не может прекратить процесс фантазирования, даже осознавая его деструктивное влияние на такие сферы жизни, как учеба, работа, межличностные взаимоотношения [4].

2. Содержание и структура. Сюжеты навязчивых грез чрезмерно детализированы и проработаны, а также обладают свойством серийности (продолжаемости) – это целый мир с различными персонажами и вселенными, к которому человек обращается раз за разом [8].

3. Специфические триггеры и сопроводительные действия. Погружение в навязчивые грезы часто запускается и усиливается под воздействием эмоционально насыщенной музыки, она выступает в роли саундтрека: контролирует глубину НГ и направляет сюжет фантазий [9]. Для навязчивых грез также характерны стереотипные кинестетические движения, такие как хождение по кругу, катание на качели на протяжении долгого времени, специфические жесты, движения губ в виде имитации речи персонажей. Данные стимулы позволяют дольше поддерживать состояние погруженности в грезы [7; 13].

4. Связь с нарушением функционирования. Люди с навязчивыми грезами склонны испытывать сожаление об упущенных возможностях, социальную изоляцию и чувство потери контроля над своей жизнью, что принципиально

отличает НГ от позитивных или нейтральных переживаний при обычных грезах [6].

Нами были выделены два основных аспекта проявления НГ: проявление в виде компенсаторно-регуляторной функции и иной полюс – патологический аддиктивный цикл.

Компенсаторно-регуляторная функция проявляется в компенсации фрустрации через сюжеты навязчивых грез. Эли Сомер подробно описывал следующее поведение испытуемых с НГ: социально одинокие люди с помощью навязчивых грез создают себе иллюзорное окружение; один из испытуемых, переживший тяжелый разрыв отношений, в течение многих лет фантазировал об их продолжении, находя в этом утешение и иллюзию близости; другой испытуемый, страдающий от одиночества, постоянно представлял рядом с собой выдуманного партнера, который может дать ему любовь, отсутствующую в реальности [8]. С.С. Бахман писал о том, что человек с помощью навязчивых грез конструирует альтернативную реальность, когда сталкивается с невозможностью преодоления препятствий или фрустраций в реальной жизни. Так, несостоятельность в межличностных отношениях компенсируется сценариями, где человек является «душой компании», чувство одиночества – сюжетами о романтических отношениях и счастливой семье [1]. Подобные данные получены и зарубежными исследователями: испытуемый, подвергавшийся буллингу в школе, использовал НГ, чтобы высвободить подавленную агрессию, а сюжеты его грез давали ему чувство силы и контроля над ситуацией, чего он был лишен в реальности [6].

Таким образом, навязчивые грезы позволяют человеку на короткий промежуток времени справиться с угнетающими чувствами и преодолеть фрустрацию, а сюжеты не только отражают ценности и актуальные потребности (например, в любви, контроле, силе), но и компенсируют невозможность устранения фрустрации в реальности.

Иное проявление навязчивых грез возникает в ситуации, когда адаптивная стратегия преодоления препятствий и фрустраций превращается в дезадаптивную зависимость. Первоначально НГ служат для отвлечения от стресса и боли, выполняя роль диссоциативного защитного механизма [4]. Однако со временем процесс погружения становится чрезмерно субъективно приятным: некоторые стимулы, такие как музыка, усиливают красочность сюжетов и мощность погружения, а также грезы становятся самым доступным из всех способов борьбы с фрустрацией. Люди, испытывающие дезадаптивные грезы, отмечают неконтролируемую тягу погружения в НГ с самого утра, а также невозможность произвольно регулировать возникновение и прекращение грез [8].

На дезадаптивный характер НГ также указывает высокий уровень коморбитности с такими расстройствами личности, как СДВГ (76,9 % выборки Эли Сомера), тревожное расстройство (71,8 %), депрессивные расстройства (66,7 %), расстройства обсессивно-компульсивного спектра (53,9 %), более четверти респондентов сообщали о как минимум одной попытке самоубийства [13]. Навязчивые грезы также имеют положительные взаимосвязи с трудностями эмоциональной регуляции, одиночеством, дисфункциональными чертами личности, негативным аффектом, стыдом и психологическим дистрессом [12], а также отрицательные взаимосвязи с уровнем психологической адаптации [2].

Таким образом, возникает «ловушка грез». Человек, сталкиваясь с фрустрацией и стрессом, стремится к избавлению от напряжения через приятные и доступные сюжеты навязчивых грез. Однако процесс фантазирования не изменяет окружающую реальность и не способствует решению проблем, улучшению самочувствия. Бездейтельное погружение в грезы вызывает чувство вины из-за упущенных возможностей и потерянного времени, человек теряет чувство контроля над грезами и своей жизнью [6]. Человек использует фантазии для бегства от дискомфорта, стыда, которые порождаются этими же бездейтельными навязчивыми грезами – возникает патологический аддиктивный цикл [12].

На основе проделанного теоретического анализа нами были сформулированы следующие гипотезы: 1) уровень выраженности навязчивых грез положительно взаимосвязан с индексом расхождения ценности и доступности потребности; 2) уровень выраженности навязчивых грез положительно взаимосвязан с индивидуальным индексом проекции ценных и актуальных потребностей личности в сюжеты фантазий; 3) уровень выраженности навязчивых грез положительно взаимосвязан с индивидуальным индексом проекции фрустрированных потребностей личности в сюжеты фантазий.

Материалы и методы

Нами были использованы следующие методики: 1. Шкала навязчивых грез, MDS – 16 Эли Сомера в адаптации В.А. Агаркова [11]. Методика была использована для выявления уровня выраженности навязчивых грез у респондентов. 2. Методика «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой [3]. С помощью данной методики были выявлены степени расхождения между ценностью и доступностью 12 потребностей, указывающие на состояние внутреннего конфликта (ценность больше доступности) либо внутреннего вакуума (доступность больше ценности). 3. Авторская анкета, представляющая собой список из 12 потребностей (из методики Е.Б Фанталовой). Анкета направлена на выявление тех потребностей, которые респонденты замечают в сюжетах своих грез.

В исследовании приняли участие 30 женщин, наблюдающие у себя наличие феномена навязчивых грез. Возраст респондентов находится в диапазоне от 18 до 26 лет. Средний возраст респондентов $M = 20,3$.

Результаты исследования

Предварительная проверка распределения признаков с помощью критерия Колмогорова – Смирнова показала, что ряд исследуемых шкал (6 из 13) имеет распределение, отличное от нормального. В связи с этим для обеспечения единообразия и достоверности результатов обработка данных проводилась с

использованием непараметрического критерия – коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Мы предположили, что уровень выраженности навязчивых грез положительно взаимосвязан с индексом расхождения ценности и доступности потребности, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Статистически значимые корреляционные связи между уровнем выраженности навязчивых грез и показателями соотношения ценности и доступности потребностей

Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Навязчивые грезы и Индекс расхождения Ценность – Доступность	0,540	$p \leq 0,01$	Статистически значимая заметная положительная связь
Навязчивые грезы и Внутренний конфликт	0,617	$p \leq 0,01$	Статистически значимая заметная положительная связь
Навязчивые грезы и Внутренний вакуум	0,504	$p \leq 0,01$	Статистически значимая заметная положительная связь
Навязчивые грезы и Нейтральная зона	-0,587	$p \leq 0,01$	Статистически значимая заметная отрицательная связь

Согласно полученным результатам, навязчивые грезы положительно взаимосвязаны с индексом расхождения ценности и доступности ($r = 0,540$, $p \leq 0,01$). Этот индекс отражает соотношение общих показателей субъективной значимости потребностей (насколько они актуальны) и их доступности – чем выше индекс, тем больше дисбаланс. Показатели внутреннего конфликта (ценность потребности выше, чем доступность) и внутреннего вакуума (потребность доступна, но не ценна и не актуальна) также оказались положительно взаимосвязаны с уровнем выраженности навязчивых грез ($r = 0,617$ и $r = 0,504$ соответственно, $p \leq 0,01$). Показатель нейтральной зоны (равное соотношение между ценностью и доступностью) оказался отрицательно связан с НГ ($r = -0,587$, $p \leq 0,01$).

Первая гипотеза, предполагавшая положительную взаимосвязь НГ с индексом расхождения «Ценность – Доступность», подтвердилась в полном объеме. Корреляция навязчивых грез с индексом расхождения, а также с дополнительными шкалами внутреннего конфликта, внутреннего вакуума и нейтральной зоны раскрывает особенности потребностно-мотивационной сферы у дейдримеров: чем выше выраженность навязчивых грез, тем больше у человека будет проявляться тенденция к дисбалансу в соотношении между необходимостью закрыть актуальную потребность и имеющимися для этого возможностями.

Внутренний конфликт ($\text{Ц} > \text{Д}$) отражает классическую фрустрацию: потребность чрезвычайно значима, но субъективно недоступна. Именно такие потребности, согласно полученным данным, провоцируют компенсаторную активность воображения. Однако положительная связь с внутренним вакуумом ($\text{Д} > \text{Ц}$) указывает, что лица с выраженными НГ переживают не просто нехватку конкретных благ, а выраженный дисбаланс. У них может быть доступ к ресурсам и возможностям (например, образование, материальный достаток), но они не наполнены личностным смыслом и не снижают тягу к грезам. Отрицательная связь НГ с нейтральной зоной подтверждает, что чем меньше у человека сбалансированных, гармоничных сфер жизни, тем выше риск ухода в фантазийную реальность. Мы предполагаем, что стремление избавиться от фрустрации в грезах в сочетании с обесцениванием уже имеющихся благ также провоцирует погружение в навязчивые грезы.

В рамках второй гипотезы мы предположили, что сюжеты навязчивых грез напрямую отражают актуальные и важные для поддержания потребности (даже если в данный момент они не фрустрированы). Респондентам был предложен список из 12 потребностей, среди которых они должны были выбрать те, которые замечают в сюжетах своих грез.

Самыми часто встречаемыми потребностями оказались любовь (ее отметили 83% респондентов), уверенность к себе (73%), материально

обеспеченная жизнь и свобода, независимость в поступках и действиях (по 57%).

Далее для каждого респондента нами был рассчитан коэффициент совпадения ценных потребностей и потребностей в сюжетах грез (какой процент от ценных потребностей содержится в грёзах или же индекс проекции ценных потребностей в сюжеты грез), результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Индекс проекции ценных потребностей в сюжеты грез

Уровень совпадения	Диапазон, %	Кол-во человек	% от выборки	Средний коэффициент совпадения по выборке
Низкий	0–33 %	4	14 %	64,4 %
Средний	34–66 %	13	43 %	
Высокий	67–100 %	13	43 %	

Согласно результатам, равные доли выборки имеют средний (в диапазоне 34–66 %) и высокий (67–100 %) уровни совпадения, средний коэффициент совпадения по всей выборке соответствует среднему уровню – 64,4 %. Таким образом, в нашей выборке ценные и актуальные потребности в среднем на 64,4 % соответствуют сюжетам и сценариям навязчивых грез и находят в них свое отражение.

Однако проведенный корреляционный анализ между общим уровнем навязчивых грез и индивидуальными индексами совпадения не показал статистически значимых результатов (табл. 3).

Результаты указывают на тенденцию к умеренной обратной связи, однако уровень статистической значимости, больший порогового значения 0,05, не позволяет сделать вывод о полном подтверждении гипотезы.

Таблица 3

Взаимосвязь между общим уровнем навязчивых грез и индивидуальными индексами проекции ценных потребностей в сюжеты грез

Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Навязчивые грезы и Индекс проекции ценных потребностей в сюжеты грез	-0,338	$p = 0,06$	Статистическая тенденция к умеренной обратной связи

Подобно гипотезе 2, мы предположили, что сюжеты грез заключают в себе не только ценные, но и фрустрированные потребности, что соответствует их компенсаторной функции, описанной в теоретической части исследования. Нами также был посчитан коэффициент совпадения, который отражает, какой процент фрустрированных потребностей компенсируется в сюжетах навязчивых грез. Анализ проводился по группе респондентов, имеющих хотя бы одну зону внутреннего конфликта по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах». Из общей выборки ($n = 30$) в данную подгруппу вошли 20 человек, остальные респонденты были исключены из-за отсутствия выраженных фрустрированных потребностей. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Индекс проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез

Уровень совпадения	Диапазон, %	Кол-во человек	% от выборки	Средний коэффициент совпадения по выборке
Низкий	0–33 %	4	20 %	74,6 %
Средний	34–66 %	2	10 %	
Высокий	67–100 %	14	70 %	

70 % респондентов продемонстрировали высокий уровень совпадения фрустрированных потребностей с сюжетами навязчивых грез, средний

коэффициент совпадения также оказался на высоком уровне. Мы предполагаем, что фрустрированные потребности находят свое отражение в сюжетах НГ и могут частично удовлетворяться в этой фантазийной деятельности. Фантазийные миры исполняют не только гедонистическую функцию, являясь субъективно приятными, но и восполняют дефицит именно в тех областях, где реальная жизнь субъекта наименее удовлетворительна.

Однако проведенный корреляционный анализ между общим уровнем навязчивых грез и индексом проекции фрустрированных потребностей, подобно результатам по гипотезе 2, не показал статистически значимых результатов (табл. 5).

Таблица 5

Взаимосвязь между общим уровнем навязчивых грез и индивидуальными индексами проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез

Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Навязчивые грезы и Индекс проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез	-0,062	$p = 0,8$	Статистически значимая связь отсутствует

Результаты указывают на отсутствие значимой связи между уровнем навязчивых грез и тем, насколько фрустрированные потребности проецируются в сюжеты фантазий.

Обсуждение

Вторая и третья гипотезы позволили перейти к содержательному изучению сюжетов НГ. Выявлено, что наиболее часто в грезах фигурируют потребности в любви (83 %), уверенности в себе (73 %), а также в материальной обеспеченности и свободе (по 57 %). Эти данные совпадают с результатами исследования Эли Сомера, выделявшего идеализированный образ «Я», близкие отношения и обретение контроля как ведущие темы НГ [8]. Доминирование любви как ценности отражает хронический дефицит принимающих и теплых отношений у

респондентов, что перекликается с выявленной нами же связью НГ и одиночества.

Особенно показательны результаты по третьей гипотезе, среди подгруппы с выраженным внутренним конфликтом. Индекс проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез достиг в среднем 74,6 %, при этом 70 % респондентов продемонстрировали высокий уровень совпадения. С нашими данными согласуются качественные наблюдения о жертве буллинга, фантазировавшей о силе и контроле [6], а также данные о компенсации несостоятельности в общении сценариями «души компании» [1].

Результаты нашего исследования также согласуются с данными исследования Р. Бреннер, Э. Сомера и Х. Абу-Райя. Согласно результатам этих авторов, конкретные личностные черты сопряжены с определенным содержанием фантазий грез. Так, нарциссическая грандиозность, сопряженная с потребностью в контроле и власти, действительно оказалась связана с сюжетами НГ, отражающими власть, доминирование и исполнение желаний. Респонденты с выраженной сепарационной небезопасностью имели в сюжетах грез образы идеализированной семьи и романтических отношений. Респонденты с выраженной ангедонией (ощущение отсутствия радости и удовольствия от привычных занятий) фантазировали о бегстве, отвлечении от неприятной реальности [5]. Эти результаты соответствуют нашему выводу о высоком индексе проекции фрустрированных потребностей в сюжеты грез.

Однако мы не можем признать вторую и третью гипотезы полностью подтвержденными, так как анализ корреляционных связей уровня выраженности навязчивых грез и полученных индексов проекции продемонстрировал статистически незначимые связи. Мы предполагаем, что основным ограничением данного этапа исследования является объем выборки. Тот факт, что при анализе проекции ценных потребностей нами получена тенденция, близкая к порогу статистической значимости, позволяет предположить, что при увеличении выборки до 60–100 человек данная связь достигла бы порога

статистической значимости. Таким образом, отсутствие подтверждения гипотезы может быть следствием ошибки второго рода. Говоря о третьей гипотезе, стоит заметить, что средний индивидуальный коэффициент совпадения остается высоким, и это подтверждает наличие феномена на качественном уровне. В то время как отсутствие корреляции с общим баллом навязчивых грез может свидетельствовать о независимости компенсаторной функции от тяжести самого синдрома.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что навязчивые грезы предстают как сложный феномен, имеющий различные функции. Сюжеты навязчивых грез не случайны, они функционируют, отражая в себе фрустрированные и субъективно значимые потребности личности.

Заключение

Полученные результаты имеют как теоретическое, так и практическое значение. В теоретическом плане они обосновывают необходимость включения мотивационно-потребностной сферы в будущие объяснительные модели НГ. В практическом – подтверждают, что психологическая помощь при навязчивых грезах должна быть направлена на диагностику и проработку стоящих за ними фрустрированных потребностей, а также на расширение реальных возможностей их удовлетворения. Перспективой дальнейших исследований могут стать проведение подобного анализа на расширенной и более разнообразной, в том числе мужской и клинической, выборке, а также экспериментальная проверка того, ведет ли терапевтическое повышение доступности ключевых потребностей к редукции симптоматики НГ.

Список источников

1. Бахман С. С. Связь выраженности дезадаптивной мечтательности и дезадаптивных копинг-стратегий личности // *Scientist*. 2023. Т. 4. № 26. С. 183–185.
2. Сафина Д. К., Хачатрян А. М., Скороходова Ю. В. Исследование связи дезадаптивного мечтания с уровнем адаптации и благополучия молодых людей, склонных к неконструктивному мечтанию // *Психология XXI века – 2025: человек и мир : сборник тезисов*. Санкт-Петербург : Издательство Скифия-принт, 2025. 674 с.
3. Фанталова Е. Б. Методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» // *Журнал практического психолога*. 1996. № 2. С. 48–58.

4. Bigelsen J., Lehrfeld J. M., JoP D. S., Somer E. Maladaptive daydreaming: evidence for an under-researched mental health disorder // *Consciousness and Cognition*. 2016. Vol. 42. P. 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.03.017>
5. Brenner R., Somer E., Abu-Rayya H. M. Personality traits and maladaptive daydreaming: Fantasy functions and themes in a multi-country sample // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 184. P. 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111194>
6. Pietkiewicz I. J., Nęcki S., Bańbura A., Tomalski R. Maladaptive daydreaming as a new form of behavioral addiction // *Journal of Behavioral Addictions*. 2018. Vol. 7. No 3. P. 838–843. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.95>
7. Schimmenti A., Somer E., Regis M. Maladaptive daydreaming: towards a nosological definition // *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*. 2019. Vol. 177. No 9. P. 865–874. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.08.014>
8. Somer E. Maladaptive daydreaming: A qualitative inquiry // *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2002. Vol. 32. No 2. P. 197–212. <https://doi.org/10.1023/A:1020597026919>
9. Somer E. Calling the tune in maladaptive daydreaming: The impact of music on the experience of compulsive fantasizing // *Psychology of Music*. 2024. Vol. 52. No 6. P. 611–627. <https://doi.org/10.1177/03057356231222290>
10. Somer E., Herscu O. Childhood trauma, social anxiety, absorption and fantasy dependence: two potential mediated pathways to maladaptive daydreaming // *Journal of addictive behaviors, therapy & rehabilitation*. 2017. Vol. 5. No 4. P. 2–5. <https://doi.org/10.4172/2324-9005.1000170>
11. Somer E., Lehrfeld J., Bigelsen J., JoP D. S. Development and validation of the Maladaptive daydreaming scale (MDS) // *Consciousness and cognition*. 2016. Vol. 39. P. 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.12.001>
12. Somer E., Herscu O., Samara M., Abu-Rayya H. M. Maladaptive daydreaming and psychopathology: A meta-analysis // *International journal of psychology*. 2025. Vol. 60. No 2. <https://doi.org/10.1002/ijop.70027>
13. Somer E., Soffer-Dudek N., Ross C. A. The comorbidity of daydreaming disorder (maladaptive daydreaming) // *The journal of nervous and mental disease*. 2017. Vol. 205. No 7. P. 525–530. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000685>

References

1. Bakhman S.S. Svyaz' vyrazhenNosti dezadaptivNoy mechtatel'Nosti i dezadaptivnykh koping-strategiy lichNosti [Relationship between severity of maladaptive daydreaming and maladaptive coping strategies of personality]. *Scientist*. 2023, vol. 4, no. 26, pp. 183–185. (In Russ.).
2. Safina D.K., Khachatryan A.M., Skorokhodova Yu.V. Issledovanie svyazi dezadaptivNogo mechtaniya s urovnem adaptatsii i blagopoluchiya molodykh lyudey, sklonnykh k nekonstruktivnomu mechtaniyu [Study of the relationship between maladaptive daydreaming and the level of adaptation and well-being of young people prone to unconstructive daydreaming]. *Psikhologiya XXI veka– 2025: chelovek i mir : sbornik tezisov* [Psychology of the XXI century 2025: man and world: collection of abstracts]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Skifiya-print, 2025, pp. 674. (In Russ.).
3. Fantalova E.B. Metodika «Uroven' sootNosheniya 'tsenNosti' i 'dostupNosti' v razlichnykh zhiznennykh sferakh» [Methodology "Level of correlation of 'value' and 'accessibility' in various life spheres"]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist]. 1996, no. 2, pp. 48–58. (In Russ.).
4. Bigelsen J., Lehrfeld J.M., JoP D.S., Somer E. Maladaptive daydreaming: evidence for an under-researched mental health disorder. *Consciousness and cognition*. 2016, vol. 42, pp. 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.03.017>
5. Brenner R., Somer E., Abu-Rayya H.M. Personality traits and maladaptive daydreaming: fantasy functions and themes in a multi-country sample. *Personality and individual differences*. 2022, vol. 184, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111194>

6. Pietkiewicz I.J., Nęcki S., Bańbura A., Tomalski R. Maladaptive daydreaming as a new form of behavioral addiction. *Journal of behavioral addictions*. 2018, vol. 7, no. 3, pp. 838–843. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.95>
7. Schimmenti A., Somer E., Regis M. Maladaptive daydreaming: towards a nosological definition. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*. 2019, vol. 177, no. 9, pp. 865–874. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.08.014>
8. Somer E. Maladaptive daydreaming: a qualitative inquiry. *Journal of contemporary psychotherapy*. 2002, vol. 32, no. 2, pp. 197–212. <https://doi.org/10.1023/A:1020597026919>
9. Somer E. Calling the tune in maladaptive daydreaming: the impact of music on the experience of compulsive fantasizing. *Psychology of music*. 2024, vol. 52, no. 6, pp. 611–627. <https://doi.org/10.1177/03057356231222290>
10. Somer E., Herscu O. Childhood trauma, social anxiety, absorption and fantasy dependence: two potential mediated pathways to maladaptive daydreaming. *Journal of addictive behaviors, therapy & rehabilitation*. 2017, vol. 5, no. 4, pp. 2–5. <https://doi.org/10.4172/2324-9005.1000170>
11. Somer E., Lehrfeld J., Bigelsen J., JoP D.S. Development and validation of the Maladaptive daydreaming scale (MDS). *Consciousness and cognition*. 2016, vol. 39, pp. 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.12.001>
12. Somer E., Herscu O., Samara M., Abu-Rayya H.M. Maladaptive daydreaming and psychopathology: a meta-analysis. *International journal of psychology*. 2025, vol. 60, no. 2, e70027. <https://doi.org/10.1002/ijop.70027>
13. Somer E., Soffer-Dudek N., Ross C.A. The comorbidity of daydreaming disorder (maladaptive daydreaming). *The journal of nervous and mental disease*. 2017, vol. 205, no. 7, pp. 525–530. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000685>

УДК 159.922.8

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ И СМЫСЛОВЫХ
ОБРАЗОВАНИЙ В РАННЕЙ ЮНОСТИ*****Колмогорова Лилия Александровна***

Кандидат психологических наук, старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-4201>, e-mail: kolmogorova.liliya@list.ru

Аннотация

Введение: в статье рассматривается взаимосвязь смысловых образований и личностной зрелости у старшеклассников. **Материалы и методы:** в исследовании основным эмпирическим методом был выбран метод тестирования. Наряду с ним корреляционный анализ выступил ключевым инструментом обработки эмпирических данных. **Результаты:** было выявлено, что психологическая зрелость учащихся старших классов развита недостаточно: в наибольшей степени это касается таких аспектов, как отношение к собственной личности, чувство гражданского долга, жизненные ориентиры и умение вступать в эмоционально близкие отношения с другими людьми. Как показал корреляционный анализ, личностная зрелость обнаруживает лишь незначительные связи с иерархическими содержательными характеристиками смысловых образований личности (системой жизненных смыслов). Это свидетельствует об относительной независимости развития рассматриваемых новообразований в ранней юности. Вместе с тем выявлена тесная взаимосвязь между параметрами личностной зрелости и смысло-жизненными ориентациями личности (цели в жизни, внутренняя или внешняя локализация контроля). Интегральная характеристика личностной зрелости связана со всеми шкалами смысло-жизненных ориентаций. **Выводы:** показатели личностной зрелости и иерархия жизненных смыслов старшеклассников недостаточно синхронизированы. Содержание систем жизненных смыслов, в отличие от их временной и внутренней (или внешней) локализации, у старшеклассников уникально, индивидуализировано и не имеет выраженной связи с уровнем личностной зрелости в этом возрасте. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости психолого-педагогического сопровождения старшеклассников по вопросам осознанного выбора дальнейшего жизненного пути, осмысления жизни, повышения личной ответственности, построения межличностных взаимоотношений, способствующих повышению личностной зрелости.

Ключевые слова: личностная зрелость, система жизненных смыслов, смысловые образования личности, смысло-жизненные ориентации, юношеский возраст.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL MATURITY AND
SEMANTIC FORMATIONS IN EARLY ADOLESCENCE*****Kolmogorova Liliya Aleksandrovna***

Ph.D. in Psychology, senior lecturer, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-4201>, e-mail: kolmogorova.liliya@list.ru

Abstract

Introduction: this article examines the relationship between semantic structures and personal maturity in high school students. **Materials and Methods:** testing was the primary empirical method used in the study. Correlation analysis also served as a key tool for processing the empirical data. **Results:** it was revealed that the psychological maturity of high school students is underdeveloped. This is particularly true for aspects such as self-esteem, a sense of civic duty, life goals, and the ability to form emotionally close relationships with others. Correlation analysis revealed that personal maturity exhibits only minor correlations with the hierarchical substantive characteristics of the personality's semantic structures (the system of life meanings). This indicates the relative independence of the development of these new structures in early adolescence. At the same time, a close relationship was found between the parameters of personal maturity and the individual's life-purpose orientations (goals in life, internal or external localization of control). The integrated characteristic of personal maturity is linked to all scales of life-purpose orientations. **Conclusions:** indicators of personal maturity and the hierarchy of life meanings in high school students are insufficiently synchronized. The content of life meaning systems, unlike their temporal and internal (or external) localization, is unique and individualized in high school students and has no clear connection with the level of personal maturity at this age. The practical significance of this study lies in its substantiation of the need for psychological and pedagogical support for high school students on issues of consciously choosing their future path in life, understanding their life, increasing personal responsibility, and building interpersonal relationships that contribute to increased personal maturity.

Keywords: personal maturity, system of life meanings, semantic formations of personality, life-meaning orientations, adolescence.

Введение

В быстро изменяющемся мире, с высокой степенью неопределенности, негативными социальными проявлениями (алкоголизм, преступность, наркомания, «легкие» деньги и т. д.), востребована личность, которая имеет и осознает свою систему ценностных ориентиров, жизненных смыслов, несет личную ответственность за свои жизненные выборы, имеет чувство гражданского долга. Эти характеристики личности определяют степень психологической зрелости личности, ее готовность выполнять социально значимые функции, быть полноценным членом общества.

Юношество, находясь в преддверии взрослой жизни, начинает решать задачи интеграционного характера, во многом определяющие будущее на годы и десятилетия, включая выбор жизненных приоритетов, будущей профессии, образа жизни и т. д. Поскольку молодое поколение наиболее чувствительно к изменениям в обществе, подвержено различным негативным влияниям, является носителем недостаточно устойчивой системы жизненных смыслов, идеалов и

ценностей, перед семьёй и образовательными учреждениями стоит задача воспитания личностной зрелости у современных школьников.

В отечественной психологии представления о смысловых образованиях раскрыты в работах школы А.Н. Леонтьева [8]. В работах А.Г. Асмолова [1], Б.С. Братуся [3] и других авторов смысловые структуры исследуются преимущественно в контексте дихотомии «личность – деятельность». По мнению А.Г. Асмолова, личностные смыслы, установки и мотивы объединяются в автономную смысловую систему, которая задает динамику развития личности, обеспечивает ее внутреннюю целостность и управляет направленностью поведенческих актов [1]. Д.А. Леонтьев определяет смысловые образования как психические феномены, возникающие в процессе деятельностного развития субъекта и фиксирующие его субъективное, ценностно окрашенное отношение к окружающему миру [9]. К числу таких образований он относит смысловые конструкты, личностный смысл как элемент сознания, смысловые диспозиции и установки, личностные ценности, а также смыслообразующие мотивы. Е.Е. Насиновская, в свою очередь, выделяет такие разновидности, как смыслообразующие мотивы, смысловые установки и личностно значимые эмоциональные переживания [10]. Личностные смыслы, установки, смыслообразующие мотивы, наряду со смысловыми конструктами, диспозициями и личностными ценностями, входят в ценностно-смысловую сферу, определяющую динамику развития личности, отражающую ее внутреннее единство, уникальность, порождающую направленность жизнедеятельности и регулирующую различные виды активности [6, 9, 13]. Смысл жизни как наиболее обобщенное смысловое образование личности исследовался в трудах К.В. Карпинского [4], В.Э. Чудновского [12], В. Франкла [19], Z. Lin [18] и др.

Вопросы формирования и развития психологически зрелой личности затрагиваются в трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Ю.З. Гильбух, В.М. Русалов, А.Л. Журавлёв,

Г. Олпорт, Р. Наегер с соавт. [17] и др. Г. Олпорт [11] описывает личностную зрелость как единство и интеграцию всех диспозиций личности. В ранней юности молодые люди активизируют процессы, связанные с ценностно-смысловой сферой: выбирают профиль обучения и свою будущую профессию, свой дальнейший жизненный путь, образ жизни и т.д. В исследованиях Л.С. Колмогоровой, О.Г. Холодковой, И.А. Ральниковой и др. рассмотрены понятие, структура и становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте, указанный возрастной диапазон включает в себя старший школьный период и годы обучения в вузе [5, 6]. В исследовании С.С. Сидорова были проанализированы особенности смысловых структур личности старшеклассников, осваивающих разные профили образования [14]. В работах О.А. Бобух и Е.П. Пчелкиной [2], Т.Х. Невструевой и А.А. Шаповаловой [15], И.А. Шляпниковой [16] рассматриваются особенности личностной зрелости студентов.

Основы личностной зрелости закладываются в ранней юности, и очень важно, чтобы она была связана с осмыслением своей жизни и дальнейшего жизненного пути, становлением системы смысловых образований личности. Однако исследований, определяющих факторы и возможности становления полноценной системы смысловых образований в контексте личностной зрелости, в частности, в ранней юности, проведено недостаточно. У современных старшеклассников недостаточно изучены такие характеристики смысловых образований, как иерархия жизненных смыслов, внутренняя и временная локализация в их взаимосвязи с личностной зрелостью. Цель работы – установить характер взаимосвязи между иерархическими параметрами смысловых структур, показателями смысложизненных ориентаций и уровнем психологической зрелости у учащихся старших классов. Исследовательская гипотеза предполагает наличие значимых связей между характеристиками смысловых образований (включая иерархию жизненных смыслов, внутренний и временной локус контроля) и степенью личностной зрелости респондентов.

Материалы и методы

Диагностический инструментарий включал: опросник «Определение общего уровня личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха, «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева и методику «Система жизненных смыслов» (СЖС) В.Ю. Котлякова. Для определения взаимосвязи между личностной зрелостью и смысловыми образованиями использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В период 2024–2025 гг. в исследовании участвовали 80 одиннадцатиклассников (49 девушек и 31 юноша) средней общеобразовательной школы № 136 г. Барнаула.

Результаты и обсуждение

По методике Ю.З. Гильбуха было выявлено, что у 62,5 % старшеклассников общий уровень личностной зрелости неудовлетворительный, т. е. они недостаточно готовы к самостоятельной жизни и принятию ответственности за собственные действия и поступки. Удовлетворительный уровень личностной зрелости был зафиксирован у 36,25 % участников. Это указывает на наличие у данной группы отдельных социально значимых качеств, однако степень их выраженности пока недостаточна для характеристики респондентов как сложившихся, зрелых личностей. Лишь 1,25 % (один человек) продемонстрировал высокий уровень, что свидетельствует о высокой степени сформированности психологической зрелости.

Если рассматривать результаты по отдельным параметрам (рис. 1), то по шкалам «отношение к своему «Я» и «жизненная установка» никто из старшеклассников не достиг «весьма высокого» уровня. Распределение по отдельным шкалам выглядит следующим образом: мотивация достижений – 32,5 %; отношение к собственному «Я» – 81,25 %; гражданская ответственность – 63,75 %; жизненные ориентиры – 57,5 %; способность к построению психологически близких отношений – 52,5 %.

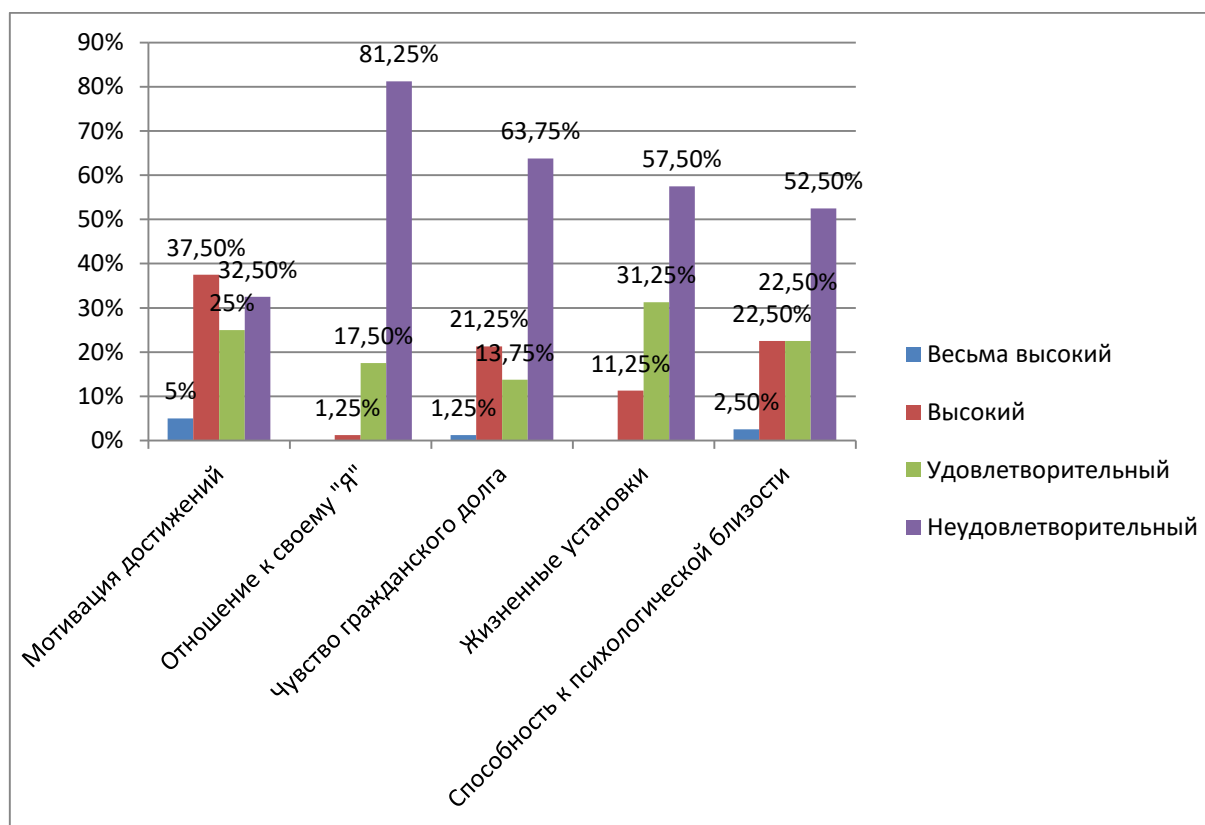


Рис. 1. Результаты диагностики уровней личностной зрелости по шкалам.

Кроме того, старшеклассники испытывают неуверенность в своих возможностях, недовольство собственными компетенциями, знаниями и практическими навыками. У данных учащихся практически не выражены такие качества, как патриотическая позиция, интерес к политической и социальной жизни общества, ответственность, ориентация на совместную деятельность и межличностное общение. Также обращают на себя внимание эмоциональная лабильность и склонность к недостаточно взвешенным, импульсивным решениям. Наиболее проблемными зонами являются отношение к своему «Я» и чувство гражданского долга.

Возможно, такие низкие показатели обусловлены тем, что современные старшеклассники недостаточно готовы к вступлению в самостоятельную жизнь в социуме, недостаточно готовы взять на себя ответственность за свою жизнь. Высокий темп жизни, развитие информационных технологий заставляют молодых людей гнаться за быстрыми результатами и выгодой, тем самым мешая

им сконцентрироваться на таких качествах, как самоконтроль, уверенность в собственных силах и умение адекватно оценивать ситуацию. Все чаще они сталкиваются с неопределенностью относительно своего будущего, так как частая конкуренция вызывает у них тревогу и затрудняет развитие уверенности в будущем и устойчивого взгляда на собственную жизнь. Но, несмотря на это, значительная часть школьников стремится к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях (шкала мотивации достижений дала наиболее высокие результаты: 5 % весьма высокий и 37,5 % высокий уровни).

По методике «Система жизненных смыслов» исходя из полученных данных (рис. 2) следует, что наибольший вес в категории ведущих жизненных смыслов имеют экзистенциальные (42,5 %), что отражает потребность многих старшеклассников искать смысл своей жизни. Очевидно, вопросы существования, выбора жизненного пути актуальны для учащихся в период завершения обучения в школе. Далее следуют гедонистические, статусные и семейные смыслы, что подчеркивает важность удовольствия, социального положения и семейной стабильности в жизни старшеклассников. Другие категории смыслов распределились равномерно, демонстрируя разнообразие индивидуальных предпочтений среди учащихся.

В кластере нейтральных жизненных смыслов у старшеклассников преобладают следующие категории: гедонистические (60 %) – ориентация на получение удовольствий, счастье, полноту эмоциональных переживаний; смыслы самореализации (70 %) – стремление реализовать собственное предназначение, раскрыть способности и потенциал; статусные (60 %) – желание занять высокое социальное положение, строить карьеру, добиваться признания; коммуникативные (73,75 %) – потребность в общении и эмоциональных связях с окружающими; семейные (53,75 %) – вовлеченность в заботу о родных и участие в их судьбе.

Наиболее низкие рейтинговые позиции заняли две категории смыслов: альтруистические (41,25 %) – предполагающие бескорыстное содействие

другим, работу на общее благо, готовность поступиться личной выгодой, и когнитивные (51,25 %) – включающие познание мира, анализ противоречий между окружающей действительности и собственной личностью, стремление к пониманию причин и смысла происходящих событий.

С учетом полученных результатов можно утверждать, что экзистенциальные ценности являются доминирующими в структуре жизненных смыслов старшеклассников – на их долю приходится 42,5 % в категории ведущих смыслов. Такое главенствующее значение данный смысл имеет у старшеклассников потому, что сейчас, в силу возраста, они «ищут себя», свое место в мире, обществе. Осмысление жизни начинает относиться к таким обобщенным категориям, как смысл своего существования. Однако процесс смыслообразования слабо затрагивает такие сферы, как познание, служение другим людям и обществу. Если рассматривать средние значения, то следует отметить, что большинство жизненных смыслов у старшеклассников относятся к категории нейтральных.

Анализ результатов выявления взаимосвязи между личностной зрелостью и смысловыми образованиями у школьников (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показал наличие статистически значимой взаимосвязи лишь между двумя парами показателей. Положительная взаимосвязь зарегистрирована между «мотивацией достижения» и «экзистенциальными смыслами» ($p = 0,023$). Отрицательная корреляционная связь получена между «способностью к психологической близости с другим человеком» и «семейными смыслами» ($p = 0,024$). Возможно, в данный период для учащихся характерно активное формирование идентичности, поиск своего места в обществе, а также отдаление от семьи. Они начинают больше ориентироваться на сверстников и другие социальные группы, что снижает значимость семейных связей. Вместе с тем ни один уровень личностной зрелости не характеризуется определенной системой жизненных смыслов. Они индивидуализированы, и содержательно смысловые

образования преимущественно еще не связаны с психологической зрелостью личности.

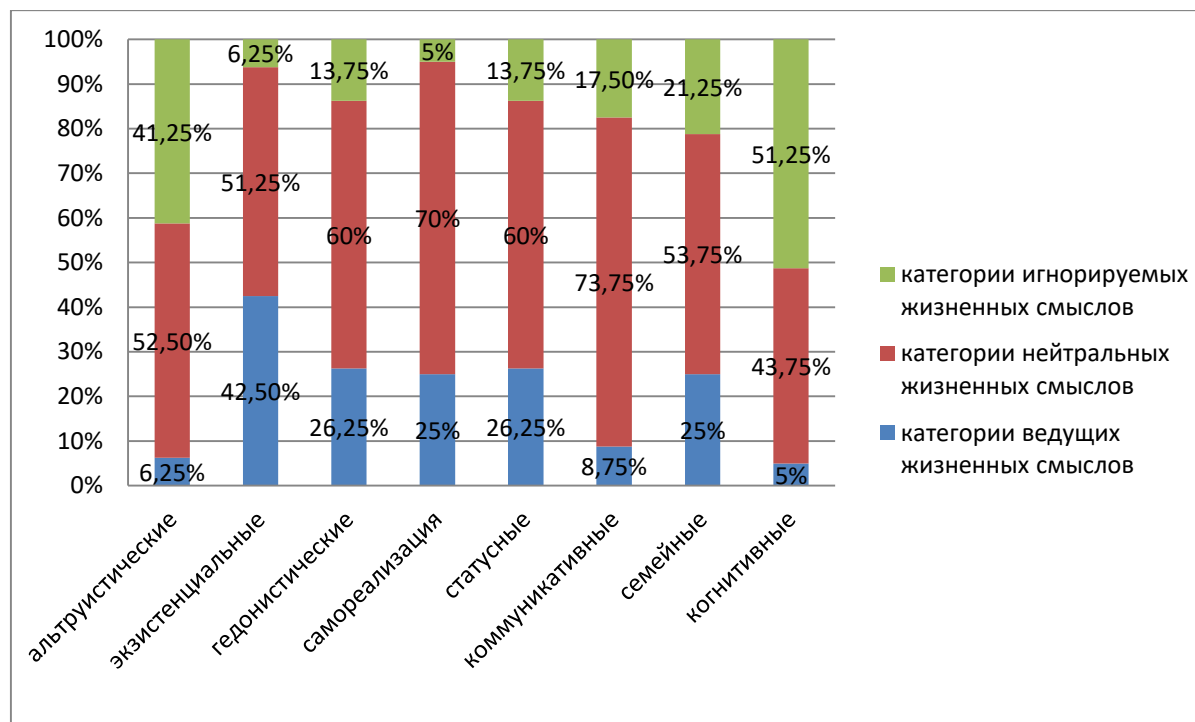


Рис. 2. Категории жизненных смыслов у старшеклассников.

Анализ эмпирических данных по методике СЖО Д.А. Леонтьева позволил установить, что 28,75 % обладают высоким интегральным показателем осмысленности существования. Для этих старшеклассников характерны ясное видение жизненных перспектив, способность к осознанному целеполаганию, настойчивость в достижении поставленных задач, наполненность ценностным содержанием и удовлетворение от реализованных результатов. **Средний уровень осмысленности жизни продемонстрировали 58,75 %. Низкий уровень зафиксирован у 12,5 %.** Результаты, полученные по шкалам вышеуказанной методики, показали следующее (рис. 3).

По шкале «Цели в жизни» большинство старшеклассников имеет средний уровень (58,75 %). Только 25 % испытуемых имеют высокий уровень, то есть у них есть цели в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. У 16,25 % выявлен низкий уровень.

По шкале «Процесс жизни» средние значения характерны для 73,75 % опрошенных. Высокий уровень по этой шкале выявлен у 18,75 %, низкий – у 7,5 %. По шкале «Результативность жизни» средний уровень показали 51,25 % старшеклассников, что говорит о неудовлетворенности прожитым этапом. По параметру «Локус контроля – Я» установлено: средние значения преобладают (53,75 %), высокий уровень зафиксирован у 37,5 %, низкий – у 8,75 %. По шкале «Локус контроля – жизнь» картина выглядит следующим образом: средний уровень – 57,5 %, высокий – 32,5 %, низкий – 10 %. Последние считают, что не могут влиять на свою жизнь, склонны к фатализму.

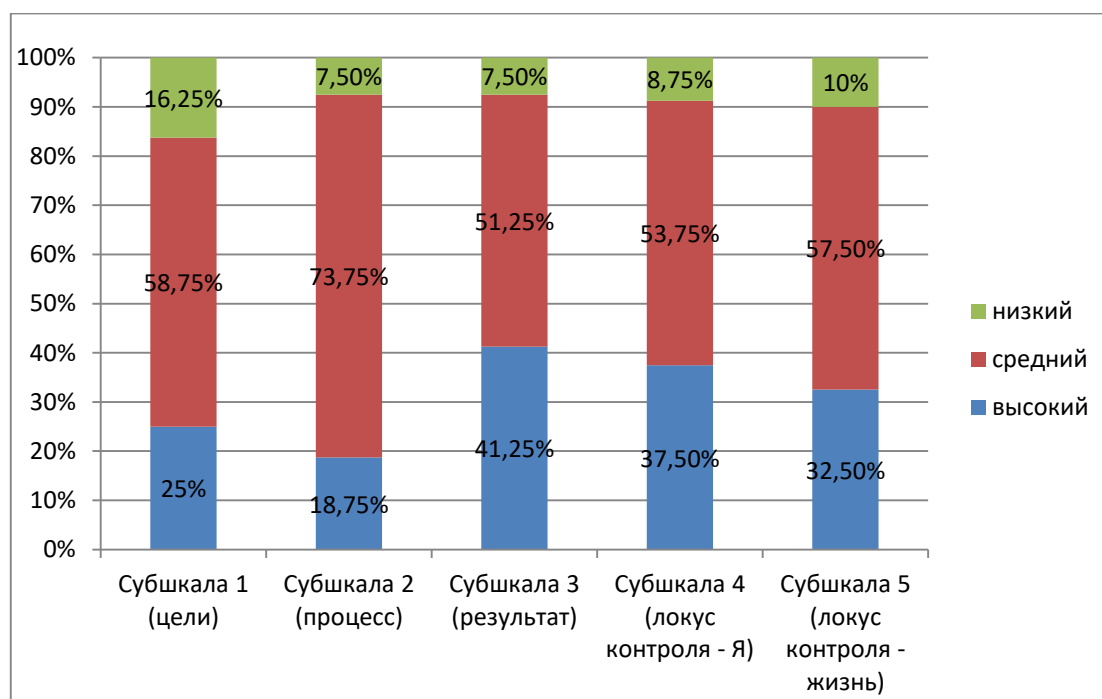


Рис. 3. Общие результаты диагностики смысложизненных ориентаций по шкалам.

С помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) сравнивались показатели шкал личностной зрелости и результаты, полученные по методике СЖО. Полученные данные показали, что взаимосвязь существует между параметрами:

– мотивации к достижению (Мд) и всеми субшкалами смысложизненных ориентаций, а также с общим показателем ОЖ: «Цели в жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,000$), «Процесс жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,002$), «Результативность жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,003$), «Локус

контроля – Я» ($P_{\text{эмп}} = 0,000$), «Локус контроля – жизнь» ($P_{\text{эмп}} = 0,015$), общий показатель ОЖ ($P_{\text{эмп}} = 0,000$). Все указанные связи являются положительными и высоко значимыми;

– чувством гражданского долга (Чд) и субшкалой «Локус контроля – Я» ($P_{\text{эмп}} = 0,030$);

– жизненными установками (Жу) и четырьмя субшкалами смысловых ориентаций вместе с общим показателем осмысленности жизни (ОЖ): «Цели в жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,016$), «Процесс жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,001$), «Локус контроля – Я» ($P_{\text{эмп}} = 0,015$), «Локус контроля – жизнь» ($P_{\text{эмп}} = 0,029$), общий показатель ОЖ ($P_{\text{эмп}} = 0,002$). Все указанные связи являются положительными и высоко значимыми;

– между показателем «Способность к психологической близости с другим человеком» (Сп) и «Результативностью жизни», т. е. наличие доверительных отношений способствует переживанию успешности и самореализации, помогает достигать поставленные цели ($p = 0,035$);

– выявлена связь общего интегрального показателя личностной зрелости со всеми пятью субшкалами смысловых ориентаций вместе с общим показателем ОЖ: «Цели в жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,001$), «Процесс жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,002$), «Результативность жизни» ($P_{\text{эмп}} = 0,010$), «Локус контроля – Я» ($P_{\text{эмп}} = 0,004$), «Локус контроля – жизнь» ($P_{\text{эмп}} = 0,002$), общий показатель ОЖ ($P_{\text{эмп}} = 0,000$). Все указанные связи являются положительными и высоко значимыми.

Итак, общий показатель личностной зрелости тесно связан с выраженностью временных параметров и локусом контроля смысловых ориентаций старшеклассников. Чем выше зрелость, тем ярче проявляются четко сформулированные цели, удовлетворенность проживанием жизни, вера в свои силы и управляемость судьбой, а также общая удовлетворенность жизнью. Результаты показали, что такие характеристики личностной зрелости, как мотивация достижений и жизненная установка, тесно связаны с высокой степенью осмысленности всех аспектов смысловых ориентаций старшеклассников,

включая личные цели, чувство удовлетворенности жизнью, восприятие ответственности за свою судьбу и ощущение общей целенаправленности существования. Наряду с этим интегральная характеристика личностной зрелости тесно сопряжена с обобщенной оценкой осмысленности существования, а также с подавляющим большинством входящих в нее субшкал. Кроме того, обобщенный уровень личностной зрелости обнаруживает сильные корреляционные связи как с суммарным показателем осмысленности жизни, так и с большей частью ее отдельных компонентов.

Заключение

Итак, результаты проведенного исследования подтвердили исходную гипотезу о существовании взаимосвязи между смысловыми структурами личности и уровнем психологической зрелости у старшеклассников. Вместе с тем эта связь не является всеобъемлющей: значимые корреляции зафиксированы лишь по отдельным шкалам. Так как связь между личностной зрелостью и содержанием смысловых образований в иерархии жизненных смыслов была подтверждена только по шкалам «Мотивация достижения» и «Экзистенциальные смыслы», «Способность к психологической близости с другим человеком» и «Семейные смыслы», мы можем сделать вывод, что в раннем юношеском возрасте содержательные характеристики жизненных смыслов развиваются, трансформируются, очевидно, под влиянием многих факторов, таких как условия воспитания в семье и школе. Они уникальны, индивидуализированы и не имеют прямой связи с уровнем личностной зрелости в этом возрасте. Исходя из полученных данных, мы не можем утверждать, что существуют общие тенденции в развитии иерархического строения смысловых образований при разных уровнях личностной зрелости. Можно сделать вывод, что показатели личностной зрелости и иерархия жизненных смыслов старшеклассников недостаточно синхронизированы. При этом локализация смысло-жизненных ориентаций (как временная, так и внешняя/внутренняя) тесно

связана с уровнем психологической зрелости личности. Внутренняя локализация смысложизненных ориентаций отражает такую личностную черту, как ответственность, а она, в свою очередь, является характеристикой психологической зрелости личности. В целом у старшеклассников личностная зрелость находится в процессе своего становления, и лишь малая часть респондентов (около 2 %) имеют высокий уровень. У значительной части старшеклассников (62,5 %) личностная зрелость развита на неудовлетворительном уровне. Наиболее выраженными проблемными зонами у старшеклассников являются отношение к своему «Я» и чувство гражданского долга. Также вызывает тревогу игнорирование когнитивных и альтруистических смыслов, что свидетельствует о снижении престижа образования, познания у молодежи. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном использовании педагогического потенциала школы в процессе формирования смысловых структур учащихся через развитие их личностной зрелости. Это позволило наметить пути коррекции сложившейся ситуации. В частности, обоснованной представляется организация психологических тренингов для старшеклассников, направленных на повышение уровня их психологической зрелости, а также способствующих анализу и осмыслению собственной жизни в различных ее измерениях. В качестве перспективы дальнейшего исследования мы рассматриваем изучение взаимосвязи личностной зрелости со смысловыми образованиями к концу юношеского периода, в динамике.

Список источников

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. Москва : Смысл, 2023. 488 с.
2. Бобух О. А., Пчелкина Е. П. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы и уровней личностной зрелости студентов / Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2017. С. 22–34.
3. Братусь Б. С. Смысловая сфера личности / Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 130–139.
4. Карпинский К. В. Источники смысла жизни : новый метод психодиагностики личности. Гродно : Изд. Грод. Гос. Ун-та, 2021. 220 с.

5. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г., Ральникова И. А., Шамардина М. В. Смысловые образования личности старшеклассников, проживающих в различных условиях новой российской действительности // Перспективы науки и образования. 2023. № 6. С. 259–277.
6. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте : монография. Барнаул : АлтГПУ, 2023. 192 с.
7. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. 2013. Т 1. № 2(542). С. 148–153.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 487 с.
10. Насиновская Е. Е. Новый подход к пониманию сознания. Москва : МИД «Синергия», 2004. 186 с.
11. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
12. Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского : коллективная монография / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. Москва : Смысл, 2021. 676 с.
13. Серый А. В. Система личностных смыслов : структура, функции, динамика. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
14. Сидоров С. С. Смыслообразование в ранней юности у обучающихся по разным профилям образования // Вестник Алтайского государственного университета. 2024. № 4. С. 78–90.
15. Шаповалова А. А., Невструева Т. Х. Взаимосвязь личностной зрелости и жизнестойкости в контексте профессионализации студента – будущего психолога // Ученые заметки ТОГУ. 2021. Т. 12. № 1. С. 167–173.
16. Шляпникова И. А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Челябинск, 2010. 26 с.
17. Haehner P., Hopwood C. J., Schellenberg L., Schwaba T., Bleidorn W. Individual differences in personality trait changes across the lifespan: A Meta-analysis of longitudinal studies. Psychol Bull. 2026 Apr. 152(4): P. 420–447. <https://doi.org/10.1037/bul0000525>
18. Lin Z. Emotion regulation strategies and sense of life meaning: The chain-mediating role of gratitude and subjective wellbeing // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article no. 810591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591>
19. Frankl V. Logos, paradox and the search for meaning / Cognition and psychotherapy / M.J. Mahoney, A. Freeman (Eds.). New York : Plenum, 1985. P. 259–275.

References

1. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality psychology. Cultural and historical understanding of human development]. Moscow: Smysl, 2023, 488 p. (In Russ.).
2. Bobuh O.A., Pchelkina E.P. Vzaimosvyaz' cennostno-smyslovoj sfery i urovnej lichnostnoj zrelosti studentov [The relationship between the value-semantic sphere and the levels of personal maturity of students]. *Nauchnaya iniciativa v psihologii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov studentov i molodyh uchenykh* [Scientific Initiative in Psychology: interuniversity collection of scientific papers by students and young scientists]. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2017, pp. 22–34. (In Russ.).
3. Bratus' B.S. *Smyslovaya sfera lichnosti* [The semantic sphere of personality]. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psihologov* [Personality psychology in the works of Russian psychologists]. Saint Petersburg: «Piter», 2000, pp. 130–139. (In Russ.).

4. Karpinskiy K.V. *Istochniki smysla zhizni: novyy metod psihodiagnostiki lichnosti* [Sources of life's meaning: a new method of personality psychodiagnostics]. Grodno: Izdatel'stvo Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2021, 220 p. (In Russ.).
5. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G., Ral'nikova I.A., Shamardina M.V. Smyslovye obrazovaniya lichnosti starsheklassnikov, prozhivayushchih v razlichnykh usloviyakh novoy rossijskoj dejstvitel'nosti [Semantic formations of the personality of high school students living in various conditions of the new Russian reality]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2023, no. 6, pp. 259–277. (In Russ.).
6. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G. *Stanovlenie cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v yunosheskom vozraste* [Formation of the value-semantic sphere of personality in adolescence]. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023, 192 p. (In Russ.).
7. Kotlyakov V.YU. Metodika «Sistema zhiznennykh smyslov» [psychological diagnostic technique "System of Life Meanings"]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2013, vol. 1, no. 2(542), pp. 148–153. (In Russ.).
8. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1977, 304 p. (In Russ.).
9. Leont'ev D.A. *Psihologiya smysla: Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: The nature, structure, and dynamics of meaningful reality]. Moscow: Smysl, 2007, 487 p. (In Russ.).
10. Nasinovskaya E.E. *Novyy podhod k ponimaniyu soznaniya* [A new approach to understanding consciousness]. Moscow: Sinergiya, 2004, 186 p. (In Russ.).
11. Olport G. *Stanovlenie lichnosti : Izbrannye trudy* [Formation of personality: Selected works]. Moscow: Smysl, 2002, 462 p. (In Russ.).
12. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V.E. CHudnovskogo*. [Psychology of the meaning of life: V.E. Chudnovsky's school]. Moscow: Smysl, 2021, 676 p. (In Russ.).
13. Seryj A.V. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funkcii, dinamika* [System of personal meanings: structure, functions, dynamics]. Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004, 272 p. (In Russ.).
14. Sidorov S.S. Smysloobrazovanie v rannej yunosti u obuchayushchihsya po raznym profil'nyam obrazovaniya [Meaning formation in early adolescence among students in different educational profiles]. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Altai State University]. 2024, no. 4, pp. 78–90. (In Russ.).
15. Shapovalova A.A., Nevstrueva T.H. Vzaimosvyaz' lichnostnoj zrelosti i zhiznestojkosti v kontekste professionalizatsii studenta – budushchego psihologa [The relationship between personal maturity and resilience in the context of professionalization of a student – a future psychologist]. *Uchenye zametki TOGU* [Academic Notes of Pacific National University]. 2021, vol. 12, no. 1, pp. 167–173. (In Russ.).
16. Shlyapnikova I.A. *Vzaimosvyaz' ego-identichnosti i lichnostnoj zrelosti. Avtoreferat diss. kand. psihol. nauk* [The relationship between ego identity and personal maturity. Abstract of a dissertation for the degree of Ph.D. in Psychology]. Chelyabinsk, 2010, 26 p. (In Russ.).
17. Haehner P., Hopwood C.J., Schellenberg L., Schwaba T., Bleidorn W. Individual differences in personality trait changes across the lifespan: A Meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 2026, Apr. 152(4), pp. 420–447. <https://doi.org/10.1037/bul0000525>
18. Lin Z. Emotion regulation strategies and sense of life meaning: The Chain-mediating role of gratitude and subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*. 2022, vol. 13, article no. 810591. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591> (accessed 04.09.2026)
19. Frankl V. *Logos, paradox and the search for meaning. Cognition and psychotherapy*. M.J. Mahoney, A. Freeman (Eds.). New York: Plenum, 1985, pp. 259–275.

УДК 159.9.07

ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОЕ ИЗБЕГАНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ КАК ФАКТОРЫ СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У МОЛОДЕЖИ

Мардасова Татьяна Александровна

Кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5416-0275>, e-mail: tmardasova@mail.ru

Ерофеева Александра Константиновна

Студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4868-3697>, e-mail: aerofeeva04@mail.ru

Аннотация

Введение: в современном стрессогенном мире проблема использования дезадаптивных стратегий совладания, в частности аддиктивного поведения, становится все более актуальной. В качестве ключевого механизма, лежащего в основе таких стратегий, рассматривается экспериенциальное избегание. Цель исследования – выявление и анализ взаимосвязи между уровнем экспериенциального избегания, выраженностью эмоциональных трудностей (депрессии, тревоги, стресса) и склонностью к различным формам аддиктивного поведения у молодежи. **Материалы и методы:** в исследовании приняли участие 60 человек (40 женщин и 20 мужчин) в возрасте от 19 до 33 лет. Использовались методики: «Опросник принятия и действия II» (AAQ-II), «Шкала депрессии, тревоги и стресса» (DASS-21), тест AUDIT и авторская «Шкала поведенческих стратегий совладания». Статистическая обработка данных проводилась с помощью корреляционного анализа Пирсона и t-критерия Стьюдента. **Результаты:** выявлены сильные положительные корреляции между экспериенциальным избеганием и эмоциональными трудностями: стрессом ($r = 0,84$; $p < 0,001$), тревогой ($r = 0,75$) и депрессией ($r = 0,72$). Экспериенциальное избегание значимо связано с общей аддиктивной склонностью ($r = 0,62$) и алкогольной аддикцией ($r = 0,66$). Группа с высоким уровнем избегания продемонстрировала значимо более высокие показатели аддиктивной склонности по сравнению с группой с низким уровнем ($t = 4,52$; $p < 0,001$). Определен «кластер из четырех аддикций», наиболее часто используемых молодежью: потребление интернет-контента (93 %), переедание (73 %), шопинг (57 %) и курение (48 %). **Выводы:** экспериенциальное избегание выступает как значимый фактор, сопряженный как с эмоциональными трудностями, так и со склонностью к аддиктивному поведению. Полученные данные могут быть использованы для разработки профилактических программ, ориентированных на развитие психологической гибкости.

Ключевые слова: экспериенциальное избегание, психологическая гибкость, аддиктивное поведение, аддиктивная склонность, эмоциональные трудности, стресс, тревога, депрессия, молодежь.

EXPERIENTIAL AVOIDANCE AND EMOTIONAL DIFFICULTIES AS FACTORS OF ADDICTIVE BEHAVIOR PRONENESS IN YOUNG PEOPLE

*Mardasova Tatiana Alexandrovna**Candidate of Science (Psychology), Senior Lecturer, Altai State Medical University, Russia, Barnaul,*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5416-0275>, e-mail: tmardasova@mail.ru*Erofeeva Alexandra Konstantinovna**Student, Altai State Medical University, Barnaul, Russia,*ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4868-3697>, e-mail: aerofeeva04@mail.ru**Abstract**

Introduction: in today's high-stress world, the problem of using maladaptive coping strategies, particularly addictive behavior, is becoming increasingly relevant. Experiential avoidance is considered a key mechanism underlying such strategies. The purpose of the study is to identify and analyze the relationship between the level of experiential avoidance, the severity of emotional difficulties (depression, anxiety, stress), and proneness to various forms of addictive behavior in a non-clinical sample. **Materials and Methods:** the study involved 60 participants (40 women and 20 men) aged 19 to 33. The following methods were used: Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II), Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21), the AUDIT test, and the author's Scale of Behavioral Coping Strategies. Statistical processing was carried out using Pearson correlation analysis and Student's t-test. **Results:** strong positive correlations were found between experiential avoidance and emotional difficulties: with stress ($r = 0,84$; $p < 0,001$), anxiety ($r = 0,75$), and depression ($r = 0,72$). Experiential avoidance is significantly associated with general addictive proneness ($r = 0,62$) and alcohol addiction ($r = 0,66$). The high-avoidance group demonstrated significantly higher rates of addictive proneness compared to the low-avoidance group ($t = 4,52$; $p < 0,001$). A "cluster of four addictions" most frequently used by young people was identified: consumption of internet content (93 %), overeating (73 %), shopping (57 %), and smoking (48 %). **Conclusions:** experiential avoidance acts as a significant factor associated with both emotional difficulties and proneness to addictive behavior. The data obtained can be used to develop prevention programs focused on the development of psychological flexibility. **Keywords:** experiential avoidance, psychological flexibility, addictive behavior, addictive proneness, emotional difficulties, stress, anxiety, depression, youth.

Введение

В условиях современного мира, характеризующегося высоким уровнем стресса и информационной неопределенностью, проблема совладания с эмоциональными состояниями приобретает особую значимость. Люди ежедневно сталкиваются с тревогой, раздражением и чувством пустоты, и способы преодоления этих состояний могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными, ведущими к различным формам зависимого поведения. Одним из ключевых механизмов, лежащих в основе неадаптивных стратегий, является

экспериенциальное избегание – феномен, активно изучаемый в рамках терапии принятия и ответственности (АСТ). Он определяется как нежелание человека оставаться в контакте с неприятными внутренними переживаниями (мыслями, эмоциями, ощущениями) и стремление изменить их, даже ценой поведения, наносящего долгосрочный вред [1].

Особую тревогу вызывает распространенность различных форм аддиктивного поведения, таких как курение, переедание, зависимость от интернет-контента и шопинг, которые часто становятся способами «ухода» от психологического дискомфорта. При этом важно понимать, что речь идет не только о клинических случаях тяжелой зависимости, но и о субклинических формах, существенно снижающих качество жизни и выступающих предикторами более тяжелых расстройств. Несмотря на высокую актуальность, в существующих исследованиях недостаточно изучена комплексная связь между экспериенциальным избеганием, эмоциональными трудностями и склонностью к различным формам аддиктивного поведения именно на неклинической выборке. Данная работа направлена на устранение этого пробела.

Изучение экспериенциального избегания опирается на несколько теоретических традиций. С. Хейс с соавторами [1] определили избегание внутреннего опыта как ключевой трансдиагностический фактор психопатологии в рамках терапии принятия и ответственности. Д. Вегнер [7] экспериментально доказал парадоксальный эффект подавления мыслей, а Дж. Гросс [6] в процессуальной модели эмоциональной регуляции отнес избегание к дезадаптивным стратегиям, показав, что подавление эмоций усиливает физиологическое возбуждение. Среди отечественных исследователей Е.Е. Малкова и Е.Р. Исаева [8] обобщили данные об избегании как универсальном механизме психопатологии, а Е.В. Юдина и Е.И. Рассказова [9] проанализировали его роль в формировании аддиктивного поведения.

Цель исследования – выявление и анализ взаимосвязи между уровнем экспериенциального избегания, выраженностью эмоциональных трудностей

(депрессии, тревоги, стресса) и склонностью к различным формам аддиктивного поведения. Гипотеза: существует положительная взаимосвязь между уровнем экспериенциального избегания, выраженностью эмоциональных трудностей (депрессии, тревоги, стресса) и общей склонностью к аддиктивным формам поведения у молодежи. Теоретико-методологическую основу исследования составили: теория экспериенциального избегания и психологической гибкости С. Хейса [1], модель самолечения Э. Ханцяна [2], а также концепция копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкман [3]. Эти подходы позволяют рассматривать аддиктивное поведение как дезадаптивную попытку совладания с эмоциональным дискомфортом, а не просто как поиск удовольствия.

Материалы и методы

Исследование проводилось в марте-апреле 2026 года. Выборку составили 60 человек в возрасте от 19 до 33 лет ($M = 23,1$; $SD = 9,2$), из них 40 женщин и 20 мужчин. Формирование выборки осуществлялось методом добровольного онлайн-опроса (Яндекс.Формы) среди студентов и работающей молодежи. Критерием включения было отсутствие на момент исследования клинически диагностированных форм зависимости и психиатрического/наркологического лечения. До начала опроса было получено информированное согласие всех респондентов.

Для реализации целей исследования был подобран следующий комплекс психодиагностических методик.

Опросник принятия и действия II (AAQ-II) разработан Ф. Бондом, С. Хейсом и коллегами в 2011 году [4]. Состоит из 7 утверждений, оцениваемых по 7-балльной шкале (от «никогда» до «всегда»). Измеряет уровень экспериенциального избегания и психологической негибкости: высокий суммарный балл (максимум 49) указывает на выраженное нежелание контактировать с неприятными переживаниями.

Шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) создана П. Ловибондом и С. Ловибонд в 1995 году [5]. Включает 21 пункт, образующий три субшкалы по 7

утверждений: депрессия (ангедония, сниженное настроение), тревога (вегетативное возбуждение, ситуативная тревога) и стресс (хроническое напряжение, раздражительность). Респондент оценивает свое состояние за последнюю неделю по 4-балльной шкале.

Тест AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test) разработан Всемирной организацией здравоохранения для скрининга проблемного употребления алкоголя. Содержит 10 вопросов, оценивающих частоту, количество, потерю контроля и негативные последствия употребления. Суммарный балл позволяет отнести респондента к группе низкого (0–7), среднего (8–15), высокого (16–19) риска или возможной зависимости (20+).

Авторская шкала поведенческих стратегий совладания включает 6 пунктов, отражающих распространенные в неклинической популяции виды аддиктивного поведения: курение, переизбыток, потребление интернет-контента, компьютерные игры, шопинг и трудоголизм. Респондент оценивает частоту использования каждого поведения как способа совладания с эмоциональным дискомфортом за последние три месяца по 5-балльной шкале (от 0 – «никогда» до 4 – «постоянно»). Суммарный балл (максимум 24) отражает общую аддиктивную склонность.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 31.0.1. Применялись методы описательной статистики: корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей и t-критерий Стьюдента для сравнения контрастных групп. Деление на группы с высоким и низким уровнями избегания проводилось на основании квартилей распределения ($AAQ-II \leq 19$ и $AAQ-II \geq 30$ соответственно).

Результаты

Описательная статистика. Средний показатель экспериенциального избегания (AAQ-II) по выборке составил 23,1 балла при стандартном отклонении 9,2 и диапазоне от 11 до 44, что соответствует умеренному уровню. По шкалам

эмоциональных трудностей получены следующие значения: депрессия – среднее 7,5 ($SD = 5,7$; разброс от 4 до 25), тревога – среднее 7,7 ($SD = 6,1$; разброс от 3 до 26), стресс – среднее 10,5 ($SD = 6,9$; разброс от 5 до 28). Наиболее выраженным компонентом оказался стресс, что отражает общий уровень напряжения в молодежной среде. Показатель алкогольной аддикции по тесту AUDIT в среднем составил 5,1 балла ($SD = 4,4$) при диапазоне от 2 до 23, что укладывается в границы низкого риска для неклинической выборки. Общая аддиктивная склонность варьировалась от 8 до 24 баллов при среднем значении 11,6 ($SD = 5,0$), что свидетельствует об умеренной частоте использования аддиктивных стратегий совладания с эмоциональным дискомфортом.

Структура аддиктивной склонности. Анализ распространенности различных видов аддиктивного поведения показал, что наиболее часто используемыми стратегиями совладания являются потребление интернет-контента, переедание, курение и шопинг. Результаты представлены на рисунке.

Как видно из рисунка 1, потребление интернет-контента используют 93 % респондентов со средней частотой «от нескольких раз в неделю до ежедневно» (2,3 балла). Переедание встречается у 73 % выборки (1,9 балла), что соответствует частоте «несколько раз в месяц до нескольких раз в неделю». Курение и шопинг демонстрируют схожие показатели распространенности (48 % и 57 % соответственно). Наименее распространенными стратегиями оказались компьютерные игры (27 %) и трудоголизм (47 %), что может быть связано с гендерным составом выборки (преобладание женщин) и социальным статусом (значительная доля студентов). Таким образом, выявлен устойчивый «кластер из четырех аддикций» (потребление интернет-контента, переедание, курение, шопинг), наиболее распространенных в молодежной среде.

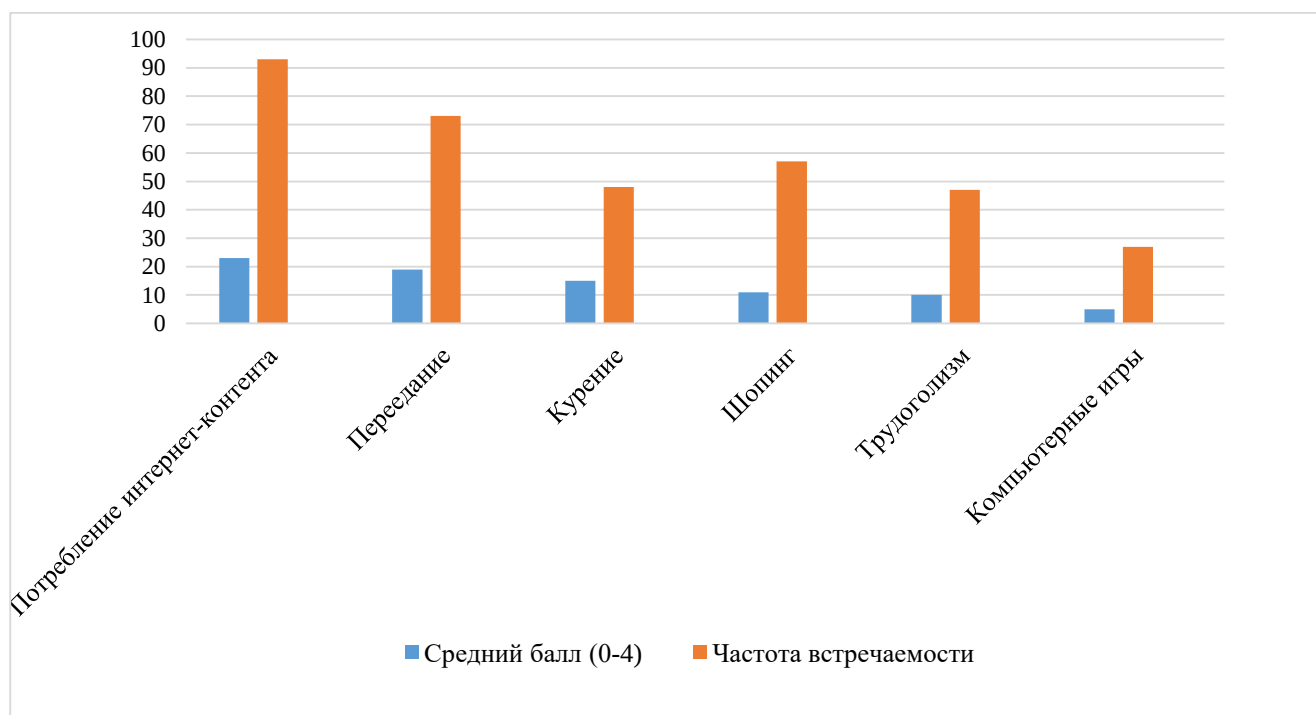


Рис. Частота встречаемости стратегий совладания со стрессом в молодежной среде

Для проверки гипотезы был проведен корреляционный анализ Пирсона. Все выявленные корреляции являются статистически значимыми при $p < 0,001$. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между шкалой экспериенциального избегания и компонентами эмоциональных трудностей в поведении

Переменная 1	Переменная 2	r
Экспериенциальное избегание	Стресс	0,84
Экспериенциальное избегание	Тревога	0,75
Экспериенциальное избегание	Депрессия	0,72
Экспериенциальное избегание	Алкогольная аддикция (AUDIT)	0,66
Экспериенциальное избегание	Общая аддиктивная склонность	0,62
Стресс	Общая аддиктивная склонность	0,69
Депрессия	Общая аддиктивная склонность	0,65
Тревога	Общая аддиктивная склонность	0,61

Как следует из табл. 1, обнаружены значимые положительные связи между экспериенциальным избеганием и всеми компонентами эмоциональных трудностей. Наиболее выраженная корреляция выявлена со стрессом ($r = 0,84$). Гипотеза исследования подтвердилась: установлена значимая положительная корреляция между уровнем экспериенциального избегания и общей аддиктивной склонностью ($r = 0,62$), а также с алкогольной аддикцией по тесту AUDIT ($r = 0,66$). Все компоненты эмоциональных трудностей также значимо коррелируют с общей аддиктивной склонностью.

Для дальнейшего анализа полученные результаты были разделены на контрастные группы по уровню экспериенциального избегания (табл. 2). Все различия между группами являются статистически значимыми при $p < 0,001$

Таблица 2

Сравнение аддиктивной склонности в группах с высоким и низким уровнями экспериенциального избегания

Группа уровня избегания	n	Аддиктивная склонность ($M \pm SD$)	t
Низкий ($AAQ-II \leq 19$)	24	$9,9 \pm 4,3$	4,52
Высокий ($AAQ-II \geq 30$)	17	$15,8 \pm 4,9$	

Респонденты с высоким уровнем экспериенциального избегания демонстрируют значительно более высокую склонность к аддиктивному поведению ($M = 15,8$), чем группа с низким избеганием ($M = 9,9$). Полученные корреляции позволяют сформулировать несколько важных выводов о механизмах аддиктивного поведения. Прежде всего, экспериенциальное избегание выступает не как рядовой фактор, а как центральный механизм, связывающий эмоциональное неблагополучие и зависимое поведение. Человек, который привык подавлять свои чувства, со временем лишь усиливает их интенсивность – это замкнутый круг, где попытка убежать от дискомфорта ведет к еще большему дискомфорту. Особая роль стресса (самая выраженная связь и с избеганием, и с аддикциями) указывает на то, что именно хроническое напряжение и раздражительность являются наиболее мощным триггером,

запускающим поиск «быстрых решений» в виде алкоголя, переедания или бесконечного скроллинга. Кроме того, тот факт, что избегание коррелирует одновременно и с химическими (алкоголь), и с поведенческими аддикциями, говорит о том, что в фокусе внимания должен быть не конкретный вид зависимости, а сама стратегия избегания. При работе с умением принимать и проживать эмоции вместо борьбы с ними специалист воздействует сразу на весь спектр аддиктивных рисков, а не на каждый по отдельности.

Аналогичное сравнение аддиктивной склонности в поведении было проведено с уровнем переживаемого стресса в молодежной среде (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение аддиктивной склонности в молодежных группах с разным уровнем стресса

Группа уровня стресса	n	Аддиктивная склонность ($M \pm SD$)	t
Нормальный ($DASS-21 \leq 14$)	45	$10,3 \pm 4,5$	4,18
Повышенный ($DASS-21 \geq 15$)	15	$15,6 \pm 5,3$	

Как видно из табл. 3, группа с повышенным уровнем стресса показала значительно более высокие баллы аддиктивной склонности ($M = 15,6$) по сравнению с группой с нормальным уровнем стресса ($M = 10,3$); различия статистически значимы ($t = 4,18$, $p < 0,001$). Разница в пять с лишним баллов между группами показывает, что хронический стресс превращает аддиктивное поведение из ситуативной меры в постоянную стратегию. При нормальном уровне напряжения человек прибегает к зависимостям эпизодически; при повышенном – зависимость встраивается в ежедневный обиход. Психологически это объяснимо: стресс создает состояние устойчивого, фоновое дискомфорта, от которого хочется избавиться немедленно. Если человек не умеет снижать напряжение иначе – через отдых, спорт, разговор, он хватается за самые доступные «инструменты»: еду, соцсети, алкоголь. Проблема в том, что эти способы дают лишь временное облегчение, а источник стресса остается. Так формируется связка «напряжение – заглушил – напряжение вернулось –

заглушил снова», которая со временем закрепляет и саму аддикцию, и ощущение беспомощности перед стрессом.

Обсуждение

Результаты исследования полностью согласуются с теоретической моделью С. Хейса [1] и подтверждают гипотезу о том, что экспериенциальное избегание является значимым фактором, сопряженным с эмоциональным дискомфортом и аддиктивным поведением. Выраженная связь избегания со стрессом, тревогой и депрессией может быть объяснена парадоксальным эффектом: попытки подавления нежелательных переживаний приводят к их интенсификации, замыкая порочный круг «дистресс – избегание – усиление дистресса» [6]. В этом контексте аддиктивное поведение, как показали корреляции, выступает удобным, но дезадаптивным инструментом «самолечения» и временного «отключения» от внутреннего дискомфорта [2; 3].

Выявленный «кластер из четырех аддикций» (контент, еда, шопинг, курение) отражает современный репертуар доступных и социально приемлемых способов быстрого эмоционального облегчения. Эти данные расширяют понимание структуры аддиктивной склонности именно в неклинической молодежной среде и демонстрируют практическую универсальность потребления интернет-контента как ведущей стратегии совладания, что может быть связано с его высокой доступностью.

Полученные результаты подчеркивают практическую значимость развития психологической гибкости как альтернативы экспериенциальному избеганию в профилактических и коррекционных программах для молодежи. Вместо борьбы с конкретными симптомами аддикций, мишенью психологической работы может быть сам процесс избегания внутреннего опыта и развитие навыков его принятия.

Также необходимо отметить, что полученные результаты следует интерпретировать с учетом ряда особенностей данного исследования. Выборка была ограничена по объему ($N = 60$) и сформирована методом добровольного

онлайн-опроса с преобладанием женщин, поэтому выводы не могут быть безоговорочно распространены на всю популяцию молодежи, а выявленная структура аддикций (в частности, низкая доля компьютерных игр) может отражать гендерный состав участников. Кроме того, данные основаны исключительно на самоотчетах респондентов, что не исключает влияния социальной желательности на ответы, особенно в вопросах, касающихся алкоголя. Наконец, корреляционный дизайн позволил установить наличие взаимосвязей между изучаемыми феноменами, но не дает оснований для однозначных причинно-следственных выводов. Дальнейшие исследования на более широких и сбалансированных выборках с применением экспериментальных методов позволят уточнить характер выявленных связей и проверить гипотезу о медиативной роли экспериенциального избегания в отношениях между стрессом и аддиктивным поведением.

Заключение

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели – выявить и проанализировать взаимосвязи между экспериенциальным избеганием, эмоциональными трудностями и склонностью к аддиктивному поведению. Полученные результаты убедительно демонстрируют, что экспериенциальное избегание выступает центральным звеном, связывающим переживание депрессии, тревоги и стресса с использованием зависимых форм поведения. Наиболее сильная корреляция зафиксирована между избеганием и стрессом ($r = 0,84$), что позволяет рассматривать хроническое напряжение и раздражительность как ключевой триггер, запускающий поиск «быстрых решений» в виде аддикций. Высокий уровень избегания внутреннего опыта сопряжен с регулярным использованием неадаптивных стратегий совладания – соответствующие группы различаются по аддиктивной склонности в полтора раза (15,8 против 9,9 балла).

Важным итогом работы стало описание типичного для современной молодежной среды «кластера из четырех аддикций»: потребление интернет-

контента (93 %), переедание (73 %), шопинг (57 %) и курение (48 %). Эти формы зависимого поведения объединены высокой доступностью, скоростью наступления эффекта и относительной социальной приемлемостью, что делает их особенно распространенными и трудно распознаваемыми как на уровне самодиагностики, так и на уровне профессионального наблюдения.

Практическая значимость работы определяется обоснованием конкретной мишени для профилактических и коррекционных интервенций. Вместо того чтобы бороться с каждым видом аддикции по отдельности – будь то переедание, зависимость от соцсетей или курение, – специалисту имеет смысл работать с лежащим в их основе механизмом: экспериенциальным избеганием. Формирование навыков принятия эмоций, развитие осознанности и психологической гибкости позволяет снизить потребность в «заглушении» дискомфорта и тем самым воздействовать на весь спектр аддиктивных рисков одновременно.

Перспективы дальнейших исследований связаны, во-первых, с расширением и балансировкой выборки по полу для уточнения гендерных различий в структуре аддиктивной склонности. Во-вторых, представляет интерес проверка гипотезы о медиативной роли экспериенциального избегания: действительно ли оно выступает промежуточным звеном между эмоциональными трудностями и аддикциями, а не просто сопутствующим фактором. В-третьих, перспективным направлением является использование лонгитюдного дизайна, который позволил бы отследить причинно-следственные связи в динамике и построить прогностические модели формирования зависимого поведения. Наконец, практическим продолжением работы может стать разработка и апробация программы психологической коррекции, направленной на снижение экспериенциального избегания, с последующей оценкой ее эффективности в отношении снижения аддиктивной склонности.

Список источников

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Аддиктология: настольная книга. Москва : Изд-во Институт консультирования и системных решений, 2000. 520 с.
2. Малкова Е. Е., Исаева Е. Р. Экспериментальное избегание как трансдиагностический фактор психопатологии: обзор современных исследований // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2020. № 2. С. 12–19.
3. Никишина В. Б., Петраш Е. А. Эмоциональная регуляция и психологическое благополучие: современные подходы // Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 64. С. 45–58.
4. Рассказова Е. И., Емелин В. А. Экспериментальное избегание и психологическое благополучие: роль копинг-стратегий // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 3. С. 45–62.
5. Холмогорова А. Б., Клименкова Е. Н. Экспериментальное избегание и эмоциональная дисрегуляция в структуре аддиктивного поведения // Московский психологический журнал. 2023. № 1. С. 88–104.
6. Юдина Е. В., Рассказова Е. И. Когнитивно-поведенческие модели аддиктивного поведения: от теории к практике // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 123–141.
7. Bond F. W., Hayes S. C., Baer R. A., et al. Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire–ii: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance // Behavior therapy. 2011. Vol. 42. No. 4. P. 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
8. Chawla N., Ostafin B. Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: an empirical review // Journal of clinical psychology. 2007. Vol. 63. No. 9. P. 871–890. DOI 10.1002/jclp
9. Hayes S. C., Wilson K. G., Gifford E. V., et al. Experiential avoidance and behavioral disorders: a functional dimensional approach to diagnosis and treatment // Journal of consulting and clinical psychology. 1996. Vol. 64. No. 6. P. 1152–1168. DOI: [10.1037/0022-006X.64.6.1152](https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152)
10. Khantzian E. J. The self-medication hypothesis of substance use disorders: a reconsideration and recent applications // Harvard review of psychiatry. 1997. Vol. 4. No. 5. P. 231–244. DOI: [10.3109/10673229709030550](https://doi.org/10.3109/10673229709030550)
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984. 456 p.
12. Lovibond P. F., Lovibond S. H. The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories // Behaviour research and therapy. 1995. Vol. 33. No. 3. P. 335–343. [http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](http://dx.doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)

References

1. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Addiktologiya: nastol'naya kniga* [Addictology: A Handbook]. Moscow: Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh resheniy Publ., 2000, 520 p. (In Russ.).
2. Malkova E.E., Isaeva E.R. Eksperientsial'noe izbeganie kak transdiagnosticheskiy faktor psikhopatologii: obzor sovremennykh issledovaniy [Experiential avoidance as a transdiagnostic factor of psychopathology: a review of modern research]. *Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoj psikhologii* [Review of psychiatry and medical psychology.]. 2020, no. 2, pp. 12–19. (In Russ.).
3. Nikishina V.B., Petrash E.A. Emotsional'naya regulyatsiya i psikhologicheskoe blagopoluchie: sovremennye podkhody [Emotional regulation and psychological well-being: Modern approaches]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. 2019, vol. 12, no. 64, pp. 45–58. (In Russ.).
4. Rasskazova E.I., Emelin V.A. Eksperientsial'noe izbeganie i psikhologicheskoe blagopoluchie: rol' koping-strategiy [Experiential avoidance and psychological well-being: the role of coping strategies]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy]. 2022, vol. 30, no. 3, pp. 45–62. (In Russ.).

5. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Eksperientsial'noe izbeganie i emotsional'naya disregulyatsiya v strukture addiktivnogo povedeniya [Experiential avoidance and emotional dysregulation in the structure of addictive behavior]. *Moskovskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Moscow Psychological Journal]. 2023, no. 1, pp. 88–104. (In Russ.).
6. Yudina E.V., Rasskazova E.I. Kognitivno-povedencheskie modeli addiktivnogo povedeniya: ot teorii k praktike [Cognitive-behavioral models of addictive behavior: from theory to practice]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy]. 2020, vol. 28, no. 2, pp. 123–141. (In Russ.).
7. Bond F.W., Hayes S.C., Baer R.A., et al. Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire–II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*. 2011, vol. 42, no. 4, pp. 676–688.
8. Chawla N., Ostafin B. Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: an empirical review. *Journal of clinical psychology*. 2007, vol. 63, no. 9, pp. 871–890.
9. Hayes S.C., Wilson K.G., Gifford E.V., et al. Experiential avoidance and behavioral disorders: a functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*. 1996, vol. 64, no. 6, pp. 1152–1168.
10. Khantzian E.J. The self-medication hypothesis of substance use disorders: a reconsideration and recent applications. *Harvard review of psychiatry*. 1997, vol. 4, no. 5, pp. 231–244.
11. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984. 456 p.
12. Lovibond P.F., Lovibond S.H. The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour research and therapy*. 1995, vol. 33, no. 3, pp. 335–343.

УДК 159.9.07

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ В МЕДИАКОНТЕНТ О РЕАЛЬНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЯХ

Сидельникова Елена Дмитриевна

*Старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования «Алтайский
государственный университет», г. Барнаул, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7228-0932>, e-mail: savchenkoed@mail.ru

Аннотация

Введение: расширение медиапространства сопровождается ростом популярности контента о реальных преступлениях, что актуализирует вопрос о психологических механизмах вовлеченности в него. Несмотря на широкий общественный интерес, эмпирических данных о связи потребления криминального контента с эмоциональной регуляцией личности недостаточно. Цель исследования – изучить особенности эмоциональной регуляции у респондентов с разным уровнем вовлеченности в медиаконтент о реальных преступлениях.

Материалы и методы: в исследовании приняли участие 116 человек (средний возраст 34,6 года, 87,9 % женщин), разделенных по степени вовлеченности на три группы: низкая (27,6 %), средняя (24,1 %) и высокая (48,3 %). Использовались методики: «Опросник когнитивной регуляции эмоций», «Шкала потребности в поисках ощущений» М. Цукермана, «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла.

Применялся непараметрический Н-критерий Краскала-Уоллиса. **Результаты:** выявлены значимые различия между группами. Респонденты со средней вовлеченностью демонстрируют наименее адаптивный профиль когнитивной регуляции: низкие показатели по стратегиям самообвинения, принятия, фокусирования на проблеме и рассмотрения в перспективе при высоком уровне обвинения других. Высокая вовлеченность ассоциируется с развитыми компонентами эмоционального интеллекта (управление эмоциями, эмпатия), повышенной толерантностью к неопределенности и потребностью в поиске ощущений. В структуре эмпатии у высоко вовлеченных доминирует интуитивный канал, у средне вовлеченных – проникающая способность, у низко вовлеченных – идентификация. **Выводы:** различные уровни вовлеченности в медиаконтент о реальных преступлениях ассоциированы с качественно отличающимися профилями эмоциональной регуляции. Наиболее уязвимой является группа со средней вовлеченностью, что открывает перспективы для психопрофилактической работы.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, когнитивная регуляция эмоций, медиаконтент о реальных преступлениях, эмпатия, толерантность к неопределенности, поиск ощущений, эмоциональный интеллект.

EMOTIONAL REGULATION OF PERSONALITY WITH DIFFERENT LEVELS OF ENGAGEMENT IN MEDIA CONTENT ABOUT REAL CRIMES

Sidelnikova Elena Dmitrievna

Senior Lecturer, Altai State University, Barnaul, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7228-0932>, e-mail: savchenkoed@mail.ru

Abstract

Introduction: the expansion of the media space is accompanied by the growing popularity of true crime content, which raises the question of the psychological mechanisms of engagement with it. Despite widespread public interest, empirical data on the relationship between consumption of crime content and emotional regulation are insufficient. The aim of the study is to examine the features of emotional regulation in respondents with different levels of engagement in true crime media content.

Materials and methods: the study involved 116 participants (mean age 34,6 years, 87,9 % women), divided into three groups according to their level of engagement: low (27,6 %), moderate (24,1 %), and high (48,3 %). The following instruments were used: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Zuckerman's Sensation Seeking Scale, Boyko's Empathy Level Diagnostic Technique, Kornilova's New Uncertainty Tolerance Questionnaire, and Hall's Emotional Intelligence Test. The nonparametric Kruskal-Wallis H-test was applied. **Results:** significant differences between the groups were found. Respondents with moderate engagement demonstrated the least adaptive profile of cognitive regulation: low scores on self-blame, acceptance, refocus on planning, and positive reappraisal, combined with high scores on blaming others. High engagement was associated with developed components of emotional intelligence (emotion management, empathy), increased uncertainty tolerance, and sensation seeking. In the structure of empathy, the intuitive channel dominated in the high-engagement group, penetrating ability in the moderate-engagement group, and identification in the low-engagement group. **Conclusions:** different levels of engagement in true crime media content are associated with qualitatively different profiles of emotional regulation. The most vulnerable group is those with moderate engagement, which opens prospects for psychoprophylactic work.

Keywords: emotional regulation, cognitive emotion regulation, true crime media content, empathy, uncertainty tolerance, sensation seeking, emotional intelligence.

Введение

Трансформация современного медиапространства сопровождается интенсивным распространением материалов, основанных на документировании реальных криминальных событий. Кинематографические произведения документального жанра, аудиоподкасты, публицистические тексты и телевизионные программы, воспроизводящие обстоятельства преступлений, аккумулируют аудиторию, исчисляемую десятками миллионов человек в различных регионах мира [6; 9]. Означенный феномен устойчивого интереса к криминальному медиаконтенту приобретает статус самостоятельного исследовательского объекта в психологических, социологических и культурологических науках, поскольку затрагивает базовые аспекты человеческой психики и поведенческих паттернов: стремление к получению интенсивных эмоциональных переживаний, когнитивную потребность в осмыслении природы

девиантного поведения, а также необходимость социально приемлемой экспликации тревожных состояний и страха в контролируемых условиях [9; 10].

Невзирая на значительный общественный резонанс и неуклонно возрастающее количество эмпирических исследований, психологические детерминанты, обуславливающие вовлеченность аудитории в медиаконтент криминальной тематики, по-прежнему не получили исчерпывающего научного объяснения. В частности, дискуссионным остается вопрос о характере взаимосвязи между систематическим потреблением данного вида контента и индивидуальными особенностями эмоционально-регулятивных процессов. В рамках теоретических концепций потребление криминального нарратива рассматривается либо как адаптивная стратегия совладания с тревожными состояниями, либо как механизм развития эмпатического потенциала личности, либо, в противоположность вышесказанному, как индикатор редуцированной аффективной отзывчивости на переживания других [6; 8]. Тем не менее верификация либо фальсификация перечисленных гипотез посредством эмпирических данных представляется на сегодняшний день явно недостаточной.

Научная значимость данной работы обусловлена потребностью в комплексном изучении характера взаимосвязей между степенью вовлеченности аудитории в медиапродукцию криминальной документальной направленности и показателями эмоционально-регуляторной сферы личности. В качестве последних рассматриваются когнитивно-поведенческие стратегии эмоционального совладания, способность к эмпатии, устойчивость к условиям неопределенности, потребность в поиске ощущений, а также уровень развития эмоционального интеллекта.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели использовался комплекс психодиагностических методов, включающий в себя: «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Н. Гарнефски, В. Крайг в адаптации Е.И. Рассказовой, А.Б.

Леоновой, И.В. Плужникова; «Шкала потребности в поисках ощущений» М. Цукермана; методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко; «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Шкала изучения аспектной структуры интереса к криминальным историям» (АСИКИ) А. Вакари и Р. Крис Фрейли [9]. В исследовании приняли участие 116 человек. Средний возраст респондентов – 34,6 года ($SD=7,14$). Гендерный состав выборки характеризуется преобладанием лиц женского пола (102 человека – 87,9 %), мужчин – 14 человек (12,1 %). На основании результатов анкетирования вся выборка была поделена по степени вовлеченности в медиаконтент о реальных преступлениях:

- низкая вовлеченность (не вовлечены в данный медиаконтент или обращаются к нему крайне редко): 32 респондента (27,6 %);
- средняя вовлеченность (периодически вовлечены в просмотр медиаконтента о реальных преступлениях): 28 респондентов (24,1 %);
- высокая вовлеченность (погружены в подобный контент раз в неделю и чаще): 56 респондентов (48,3 %).

Среди математико-статистических методов обработки данных применялись методы описательной статистики и непараметрический Н-критерий Краскала – Уоллеса. Анализ производился с помощью программы SPSS Statistics 22.

Результаты исследования

На первом этапе исследования были установлены различия в выраженности показателей эмоциональной регуляции у респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях при помощи Н-критерия Краскала – Уоллиса.

Сравнительный анализ выраженности особенностей когнитивной регуляции эмоций у респондентов с разной вовлеченностью (табл. 1.) показал, что «самообвинение», «принятие», «фокусирование на проблеме» и «рассмотрение в перспективе» в значимо меньшей степени выражено у респондентов со средней вовлеченностью по сравнению с другими группами

участников исследования. Представленные данные позволяют констатировать, что исследуемая выборка характеризуется недостаточно развитой способностью к рефлексивному осмыслению аффективно-насыщенных обстоятельств, переструктурированию их субъективной значимости и интернализации ответственности за происходящее. Сниженные показатели по шкале «фокусирование на проблеме» детерминируют дефицитарность проблемно-ориентированного поведения в стрессогенных условиях, тогда как низкие значения по шкале «рассмотрение в перспективе» свидетельствуют об ограниченных возможностях психологического дистанцирования от негативных эмоциональных состояний и их последующей когнитивной реструктуризации.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскала – Уоллиса) по методике «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Н. Гарнефски, В. Крайг в адаптации Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой, И.В. Плужникова у респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях

	Низкая вовлеченность		Средняя вовлеченность		Высокая вовлеченность		Уровень статистической значимости (p)
	М	SD	М	SD	М	SD	
Самообвинение	11,94	4,30	8,64	1,75	11,79	3,42	< 0,001
Принятие	14,00	2,33	11,79	3,08	12,43	2,61	0,006
Руминация	11,94	2,53	11,36	3,64	11,79	3,82	0,648
Позитивная перефокусировка	9,25	1,88	10,86	2,69	10,07	3,31	0,123
Фокусирование на планировании	17,06	2,45	12,93	3,11	15,14	3,21	< 0,001
Позитивная переоценка	12,81	5,08	12,71	3,39	12,71	3,44	0,887
Рассмотрение в перспективе	13,63	4,65	12,14	2,80	12,36	3,59	0,018
Катастрофизация	8,31	2,93	7,50	2,30	8,14	3,02	0,658
Обвинение других	7,00	3,03	8,14	3,00	6,86	3,53	0,004

Наиболее высокие показатели по этим шкалам демонстрируют респонденты с низкой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях. То есть указанная категория респондентов отличается более совершенными адаптационными механизмами эмоциональной регуляции: в их поведенческом репертуаре преобладают продуктивные когнитивные стратегии, ориентированные на анализ затруднительной ситуации, ее интеграцию в

личностный опыт и выработку конструктивных способов преодоления. Выраженная склонность к «рассмотрению в перспективе» способна отражать сформированную способность редуцировать аффективную напряженность посредством переориентации сознания на отдаленные жизненные цели и базовые ценностные ориентиры.

Вместе с тем в отношении шкалы «обвинение других» была зафиксирована диаметрально противоположная закономерность. Наиболее выраженные показатели по указанной шкале были обнаружены у испытуемых со средней вовлеченностью, что потенциально свидетельствует о преобладании экстернальных атрибутивных тенденций и склонности к делегированию ответственности за происходящие негативные события внешним факторам и субъектам. В свою очередь, статистически минимальные значения по данному параметру были зарегистрированы у респондентов с высокой вовлеченностью, что может быть обусловлено их более развитыми рефлексивными способностями, а также сформированной практикой критического осмысления сложных этических коллизий, регулярно воспроизводимых в криминальном медиаконтенте.

Следовательно, респондентов со средней вовлеченностью характеризует наименее выраженная адаптивность применяемых когнитивных паттернов, в то время как респонденты с низкой и высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях обнаруживают значительно более развитые конструктивные способы психической регуляции, несмотря на качественные различия в их структурной организации.

Далее был проведен сравнительный анализ показателей по методике «Шкала потребности в поисках ощущений» М. Цукермана (табл. 2.). В результате анализа было установлено, что показатель по шкалам «поиск новых ощущений» и «поиск опыта» в значимо большей степени выражен у респондентов с высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях по сравнению с другими участниками исследования. Полученные

данные соотносятся с теоретическими концепциями, согласно которым обращение аудитории к материалам криминальной тематики детерминировано стремлением индивида к интенсивным аффективным состояниям в контролируемых, психологически безопасных условиях медиапотребления [8]. Высокая вовлеченность в документальный контент о реальных преступлениях с высокой степенью вероятности представляет собой одну из специфических форм компенсаторного удовлетворения потребности в сенсорно-эмоциональной активации, дефицит которой фиксируется в рутинном социальном функционировании личности.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскала – Уоллиса) по методике «Шкала потребности в поисках ощущений» М. Цукермана у респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях

	Низкая вовлеченность		Средняя вовлеченность		Высокая вовлеченность		Уровень статистической значимости (p)
	М	SD	М	SD	М	SD	
Расторможенность	3,56	1,39	3,07	2,39	3,21	2,10	0,182
Подверженность скуке	2,06	1,16	2,21	2,53	2,43	1,93	0,468
Поиск новых ощущений	3,38	1,96	4,79	3,08	4,93	3,25	0,047
Поиск опыта	4,63	1,90	4,14	1,88	6,07	1,92	< 0,001

Помимо этого, отчетливо выраженная диспозиция к «поиску нового опыта» может быть интерпретирована как проявление более генерализованной когнитивной направленности субъекта на изучение закономерностей социальной реальности, механизмов детерминации девиантного и делинквентного поведения, а также институциональных принципов функционирования системы уголовного правосудия.

Приведенные результаты коррелируют с научными данными, свидетельствующими о том, что интерес к медиаконтенту о реальных преступлениях зачастую обусловлен развитой способностью к саморефлексии и устойчивым стремлением индивида постичь природу девиантного поведения и насилия [6]. В рассматриваемом контексте интенсивная вовлеченность

аудитории детерминируется не столько тяготением к сенсационности, сколько представляет собой специфическую форму гносеологической активности, ориентированной на концептуальное осмысление комплексных социальных противоречий и этических моментов.

В результате анализа данных диагностики эмпатических способностей по методике В.В. Бойко (табл. 3.) было установлено, что «интуитивный канал эмпатии» в значимо большей степени выражен у респондентов с высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях. Данная особенность может указывать на высокий уровень сформированности механизмов неосознанной перцепции аффективных состояний окружающих, что, по всей видимости, детерминирует усиленную степень эмоциональной идентификации с содержанием криминальных повествований.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскала – Уоллиса) по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко у респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях

	Низкая вовлеченность		Средняя вовлеченность		Высокая вовлеченность		Уровень статистической значимости (p)
	М	SD	М	SD	М	SD	
Рациональный канал эмпатии	3,56	0,88	3,36	1,37	3,50	1,78	0,545
Эмоциональный канал эмпатии	4,13	1,86	3,57	1,53	4,29	1,17	0,114
Интуитивный канал эмпатии	1,75	1,37	2,64	1,62	3,07	1,40	0,001
Установки, способствующие эмпатии	4,00	0,62	4,14	0,93	4,29	0,71	0,166
Проникающая способность в эмпатии	3,75	0,84	4,36	0,73	3,93	0,81	0,029
Идентификация в эмпатии	3,44	1,39	2,57	1,26	3,00	1,26	0,049

Также было установлено, что «проникающая способность в эмпатии» преобладает у людей со средней вовлеченностью по сравнению с остальными респондентами. Это свидетельствует о наличии у этой группы испытуемых развитых компетенций в области установления межличностного контакта и

формирования психологически безопасного коммуникативного пространства, а также о выраженной способности к рефлексивному постижению субъективной реальности партнера по взаимодействию, при этом указанные характеристики не детерминированы непосредственно практиками медиапотребления.

Максимальные значения по шкале «идентификация в эмпатии» были выявлены в группе, характеризующийся низкой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях. Данная закономерность свидетельствует о выраженной тенденции указанной категории лиц к психологическому уподоблению партнеру по коммуникации, тем не менее рассматриваемый механизм, по всей видимости, не реализуется посредством обращения к медиаматериалам криминальной тематики.

Результаты сравнительного анализа показателей по Т.В. Корниловой показали, что выраженность толерантности к неопределенности значимо в большей степени выражен у респондентов с высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях (табл. 4.). Можно предположить, что интерес к материалам криминальной тематики обнаруживает взаимосвязь с выраженной способностью субъекта функционировать в условиях когнитивной неопределенности, объективно детерминированной самой природой криминалистического расследования и ретроспективной реконструкции событий. Восприятие документальных материалов о реальных преступлениях предполагает систематическое взаимодействие аудитории с дефицитарными информационными массивами, конкурирующими интерпретационными моделями и принципиальным отсутствием однозначных финальных решений, что с высокой степенью вероятности выступает либо механизмом развития толерантности к амбивалентным ситуациям, либо фактором селективного притяжения индивидов, изначально характеризующихся повышенным порогом восприятия неоднозначности.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскала – Уоллиса) по методике «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой у респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях

	Низкая вовлеченность		Средняя вовлеченность		Высокая вовлеченность		Уровень статистической значимости (p)
	М	SD	М	SD	М	SD	
Толерантность к неопределенности	53,69	7,49	54,79	6,78	57,79	4,09	0,034
Интолерантность к неопределенности	59,75	8,87	61,71	6,24	63,21	10,03	0,099
Межличностная интолерантность к неопределенности	39,63	7,09	36,86	6,91	37,29	7,40	0,497

Диагностика особенностей эмоционального интеллекта доказала, что показатели по шкалам «управление своими эмоциями» и «эмпатия» в значимо большей степени выражены у респондентов с высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях по сравнению с другими группами участников исследования (табл. 5.).

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскала – Уоллиса) по методике «Тест эмоционального интеллекта» Н Холлау респондентов с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях

	Низкая вовлеченность		Средняя вовлеченность		Высокая вовлеченность		Уровень статистической значимости (p)
	М	SD	М	SD	М	SD	
Эмоциональная осведомленность	9,13	4,56	10,00	4,11	10,79	3,66	0,285
Управление своими эмоциями	0,94	7,32	1,93	6,97	5,07	7,29	0,018
Самомотивация	4,19	6,31	4,93	6,25	6,14	5,19	0,605
Эмпатия	9,63	2,32	8,86	5,23	12,07	4,96	0,001
Управление эмоциями других	9,25	3,08	8,14	5,80	10,86	5,45	0,108

Выраженный показатель управления своими эмоциями у людей с высокой вовлеченностью может указывать на сформированный механизм произвольного контроля над аффективными состояниями, обеспечивающий успешную интеграцию интенсивных переживаний, порождаемых восприятием криминального медиаконтента. Данная закономерность коррелирует с теоретическим допущением о том, что систематическое взаимодействие с

эмоционально нагруженными нарративами либо детерминирует совершенствование механизмов аффективной саморегуляции, либо, в качестве альтернативной интерпретации, обуславливает селективное тяготение к подобному контенту со стороны лиц, изначально обладающих развитым эмоциональным самоконтролем [6]. А высокий уровень эмпатии свидетельствует об их склонности к интенсивному аффективному резонансу и когнитивной интерпретации эмоциональных состояний окружающих, в том числе применительно к субъектам криминальных нарративных конструкций.

Обсуждение

Результаты проведенного исследования зафиксировали статистически значимые межгрупповые различия в сфере эмоциональной регуляции у людей с разной вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях.

Респонденты с низкой вовлеченностью демонстрируют наиболее функциональную конфигурацию когнитивно-регуляторных механизмов, выражающуюся в доминировании таких стратегий, как самообвинение, принятие, фокусирование на проблеме и ее рассмотрение в перспективе. Данная совокупность характеристик свидетельствует о сформированности рефлексивных инструментов психологической переработки негативного опыта и устойчивой способности к ментальному дистанцированию от дисфункциональных аффективных состояний, что находит свое подтверждение в актуальных научных публикациях, раскрывающих взаимосвязь конструктивных копинг-стратегий с показателями субъективного благополучия личности [2; 7]. В контексте эмпатийных проявлений у представителей указанной группы превалирует идентификационный компонент.

Группа респондентов со средней вовлеченностью характеризуется наиболее дезадаптивной конфигурацией копинг-стратегий. Выявленная структурная закономерность позволяет интерпретировать данные результаты как проявление недостаточной сформированности внутренних психологических ресурсов, необходимых для конструктивной когнитивной обработки аффективно-

нагруженной информации, а также как устойчивую тенденцию к экстернализации ответственности за происходящие события [2; 7]. В структуре эмпатических характеристик указанной группы ведущее положение занимает проникающая способность, то есть потенциал к формированию атмосферы психологической безопасности и доверия в межличностном взаимодействии.

Респонденты с высокой вовлеченностью характеризуются сформированными копинг-стратегиями адаптивного типа, которые функционируют в связке с выраженной потребностью в получении новых ощущений и разнообразного опыта. Данная закономерность согласуется с теоретическими положениями о природе мотивационных механизмов обращения к криминальному контенту, трактуемому как инструмент достижения интенсивных аффективных переживаний в субъективно безопасном психологическом пространстве [8]. В структуре эмпатических проявлений у данной категории лиц преобладает интуитивный канал восприятия эмоциональных состояний, а зафиксированные показатели эмоциональной регуляции и эмпатии превышают средние значения, что указывает на достаточно высокий уровень сформированности механизмов аффективной саморегуляции.

Полученные данные вступают в противоречие с распространенным стереотипным представлением об эмоциональной ригидности и холодности лиц, проявляющих устойчивый интерес к криминальному контенту [1; 6; 9]. Наряду с этим указанная группа обнаруживает статистически более высокие показатели толерантности к неопределенности, генезис которой может быть обусловлен как избирательным влечением к амбивалентному по своей природе контенту, так и систематическим тренирующим воздействием его регулярного потребления [3; 5].

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование было ориентировано на выявление специфики эмоциональной регуляции у людей с разной вовлеченностью в медиаконтент, посвященный документальным материалам о

реальных криминальных событиях. Полученный массив данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Установлены статистически значимые различия в когнитивных стратегиях регуляции эмоций между группами с разной вовлеченностью. Было выявлено, что люди, эпизодически обращающиеся к криминальным медиаматериалам, обнаруживают наименее конструктивный регуляторный профиль, характеризующийся сниженными показателями по шкалам самообвинения, принятия, проблемно-ориентированного совладания и перспективного переосмысления событий.

2. Респонденты с высокой вовлеченностью в медиаконтент о реальных преступлениях демонстрируют повышенные показатели по шкалам «поиск новых ощущений» и «поиск опыта», что находится в соответствии с теоретическими положениями о мотивационных детерминантах потребления подобного контента.

3. Интуитивный канал преобладает у респондентов с высоким уровнем вовлеченности, проникающая способность в эмпатии – у людей со средним уровнем, тогда как идентификационный механизм является ведущим в группе с минимальной степенью погруженности в изучаемый тип медиаконтента.

4. Респонденты, характеризующиеся высоким уровнем вовлеченности, обнаруживают достоверно более высокие показатели выраженности толерантности к неопределенности.

5. Люди, вовлеченные в медиаконтент о реальных преступлениях, демонстрируют значимо более высокие результаты по шкалам «управление своими эмоциями» и «эмпатия», что интерпретируется как свидетельство сформированности механизмов аффективной саморегуляции и повышенной сенситивности к эмоциональным состояниям окружающих.

Ограничения. Интерпретация полученных результатов должна учитывать тот факт, что выборка характеризуется значительным дисбалансом по

гендерному признаку (87,9 % женщин, 12,1 % мужчин), что не позволяет в полной мере экстраполировать выводы на мужскую аудиторию.

Limitations. The interpretation of the obtained results should take into account the fact that the sample is characterized by a significant gender imbalance (87,9% women, 12,1% men), which does not allow for full extrapolation of the findings to the male population.

Список источников

1. Андреева Ю. В., Пронина Е. Е., Полянина А. К. Психологические явления в информационном поле: феномены, процессы, вызовы и ресурсы. Казань : ООО «Логос-Пресс», 2026. 192 с.
2. Анхимова Р. В. Анализ воздействия информационных потоков СМИ на социально-психологические характеристики личности // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17770> (дата обращения: 15.07.2026).
3. Гринько С. Д. Влияние медиасреды на преступность несовершеннолетних и молодежи // Образование. Наука. Научные кадры. 2026. № 1. С. 130–133. <https://doi.org/10.24412/2073-3305-2026-1-130-133>
4. Невструева Т. Х., Суслина А. А. Взаимосвязь самосострадания и особенностей эмоциональной сферы личности // Baikal Research Journal. 2022. Т. 13. № 2. С. 45–57. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13\(2\).32](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13(2).32)
5. Неренц Д. В., Осминина А. А. Особенности подкастов криминальной тематики в российском и зарубежном медиапространстве // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2024. № 11. С. 148–163. <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2024-11-148-163>
6. Можавина С. А. Эмоциональное воздействие документальных фильмов // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2025». URL: <https://istina.ips.ac.ru/publications/article/817628591/> (дата обращения: 15.07.2026).
7. Шайхутдинова Р. Р. Эмоциональная сфера личности: сущность, функции и роль в регуляции деятельности // Наука в аудитории: образовательные технологии для исследовательской деятельности : Сборник научных трудов II Международной студенческой научно-практической конференции. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2025. С. 308–310.
8. Alia-Klein N., Wang G. J., Preston-Campbell R. N., Moeller S. J., Parvaz M. A., Zhu W., Jayne M. C., Wong C., Tomasi D., Goldstein R. Z., Fowler J. S., Volkow N. D. Reactions to media violence: it's in the brain of the beholder // PLoS One. 2014. Vol. 9. No. 9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107260> URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4160225/>
9. Perchtold-Stefan C., Rominger C., Ceh S., Sattler K., Veit S.-V., Fink A. Out of the dark – Psychological perspectives on people's fascination with true crime // British journal of psychology. 2026. Vol. 117. P. 880–909. <https://doi.org/10.1111/bjop.70038>
10. Perchtold-Stefan C. M., Cropley D., Sattler K., Rominger C., Fink A., Baas M. Do fans of violent stories show a higher potential for creative harm? True Crime as a stimulating environment for malevolent creativity // The Journal of creative behavior. 2026. Vol. 60. No. 1. <https://doi.org/10.1002/jocb.70100> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.70100>

References

1. Andreeva Y.V., Pronina E.E., Polyanina A. . *Psikhologicheskie yavleniya v informatsionnom pole: fenomeny, protsessy, vyzovyiresursy* [Psychological phenomena in the information field: phenomena, processes, challenges and resources]. Kazan: ООО «Logos-Press», 2026, 192 p. (In Russ.).
2. Anhimova R.V. Analiz vozdejstviya informacionnyh potokov SMI na social'no-psihologicheskie harakteristiki lichnosti. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Analysis of the impact of media information flows on socio-psychological characteristics of personality. Modern problems of science and education]. (In Russ.). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17770> (accessed 15.07.2026).
3. Grin'ko S.D. Vliyanie mediasredy na prestupnost' nesovershennoletnih i molodezhi [The influence of the media environment on juvenile and youth crime]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnyekadry* [Education. Science. Scientific personnel]. 2026, no. 1, pp. 130–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-3305-2026-1-130-133>
4. Nevstrueva T.Kh., Suslina A.A. Vzaimosvyaz' samosostradaniya i osobennostey emotsional'noy sfery lichnosti [The relationship between self-compassion and features of the emotional sphere of personality]. *Baikal Research Journal* [Baikal Research Journal]. 2022, vol. 13, no. 2, pp. 45–57. (In Russ.). [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13\(2\).32](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13(2).32)
5. Nerents D.V., Osminina A.A. Osobennosti podkastov kriminal'noy tematiki v rossiyskom i zarubezhnom mediaprostranstve [Features of crime-themed podcasts in the Russian and foreign media space]. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya* [RSUH Bulletin. Series: Literary Studies. Linguistics. Cultural Studies]. 2024, no. 11, pp. 148–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2024-11-148-163>
6. Mozhavina S.A. Emotsional'noe vozdeystvie dokumental'nykh fil'mov. *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «LOMONOSOV-2025»* [Emotional impact of documentaries. Proceedings of the international youth scientific forum «LOMONOSOV-2025»]. (In Russ.). URL: <https://istina.ips.ac.ru/publications/article/817628591/> (accessed 15.07.2026).
7. Shaykhutdinova R.R. Emotsional'naya sfera lichnosti: sushchnost', funktsii i rol' v regulatsii deyatel'nosti [The emotional sphere of personality: essence, functions and role in the regulation of activity]. *Nauka v auditorii: obrazovatel'nye tekhnologii dlya issledovatel'skoy deyatel'nosti : Sbornik nauchnykh trudov II Mezhdunarodnoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Science in the classroom: educational technologies for research activities: Collection of scientific papers of the II International Student Scientific and Practical Conference]. Kursk: Kurskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet, 2025, pp. 308–310. (In Russ.).
8. Alia-Klein N., Wang G.J., Preston-Campbell R.N., Moeller S.J., Parvaz M.A., Zhu W., Jayne M.C., Wong C., Tomasi D., Goldstein R.Z., Fowler J.S., Volkow N.D. Reactions to media violence: it's in the brain of the beholder. *PLoS One*. 2014, vol. 9, no. 9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107260> URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4160225/>
9. Perchtold-Stefan C., Rominger C., Ceh S., Sattler K., Veit S.-V., Fink A. Out of the dark – Psychological perspectives on people's fascination with true crime. *British Journal of Psychology*. 2026, vol. 117, pp. 880–909. <https://doi.org/10.1111/bjop.70038>
10. Perchtold-Stefan C. M., Cropley D., Sattler K., Rominger C., Fink A., Baas M. Do fans of violent stories show a higher potential for creative harm? True Crime as a stimulating environment for malevolent creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 2026, vol. 60, no. 1. <https://doi.org/10.1002/jocb.70100> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.70100>

УДК 159.9.072.432:81.33

ИРРАЦИОНАЛЬНЫЕ ВЕРОВАНИЯ КАК ВАРИАНТ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ У СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ**Трофимова Евгения Михайловна**

Кандидат психологических наук, доцент, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет», Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский международный университет», г. Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5285-5662>, e-mail: jmt662008@yandex.ru

Жигалова Майя Роландовна

Кандидат филологических наук, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский международный университет», г. Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2973-8346>, e-mail: zh-maya@mail.ru

Аннотация

Введение: рост неопределенности в современной жизни активизирует иррациональное мышление ввиду того, что оно удовлетворяет базовую потребность в безопасности через иллюзию контроля и ложные причинно-следственные связи. Данное явление актуализируется в языковых средствах, преимущественно в суеверных высказываниях. Несмотря на интерес к проблематике когнитивных искажений, недостаточно изучены специфика таких искажений у молодого поколения и их связь с конкретными языковыми единицами, фиксирующими данные явления. Соответственно, целью нашего исследования является выявление когнитивных искажений у современной российской молодежи и способов их вербализации. Одновременно с этим определены языковые границы понятий суеверного высказывания и приметы, которые часто идентифицируются как одно и то же в сознании обывателя.

Материалы и методы: в качестве материала исследования используются наиболее общеизвестные суеверия (иррациональные верования), полученные в результате проведенного опроса 100 человек (20–35 лет, 30 мужчин, 70 женщин), которые были подвергнуты количественному, лингвистическому и когнитивно-психологическому анализу.

Результаты: авторы приходят к выводу, что суеверия широко распространены, причем суеверия, которыми чаще всего оперируют молодые люди, можно разделить на три тематические группы, а именно – «удача», «богатство», «личная жизнь». Лингвистически иррациональные верования маркируются модальными словами, лексемами предопределения, безличными конструкциями, условно-временными формулами, директивными речевыми актами и перформативами. **Выводы:** в статье доказано соответствие суеверий двум когнитивным искажениям: ошибке внутреннего контроля (вера в возможность влиять на случайные события) и ошибке корреляции (восприятие случайных связей как причинно-следственных). В перспективе результаты исследования можно использовать для разработки коррекционных методик, а также расширить выборку и исследовать другие аспекты явления.

Ключевые слова: когнитивные искажения, иррациональные верования, ошибка внутреннего контроля, ошибка корреляции, российская молодежь, суеверия, суеверные высказывания, приметы.

IRRATIONAL BELIEFS AS A VARIANT OF COGNITIVE
DISTORTIONS IN MODERN RUSSIAN YOUTH*Trofimova Evgeniya Mikhailovna**Candidate of Psychological Sciences, Docent,**Autonomous Nonprofit Organisation of Higher Education «Russian New University»,**Autonomous Nonprofit Organisation of Higher Education «Moscow International University», Moscow, Russia,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5285-5662>, e-mail: jmt662008@yandex.ru**Zhigalova Mayya Rolandovna,**Candidate of Philological Sciences, Autonomous Nonprofit Organisation of Higher Education «Moscow International University», Moscow, Russia,**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2973-8346>, e-mail: zh-maya@mail.ru***Abstract**

Introduction: increasing uncertainty in modern life activates irrational thinking in view of the fact that they satisfy the basic need for security through the illusion of control and false causal relationships. This phenomenon is actualized in linguistic means, mainly in superstitious statements. Despite the interest in the problematic of cognitive distortions, the specifics of such distortions in younger generations and their relationship to the particular linguistic units that fix the data of the phenomenon have not been sufficiently studied. Accordingly, the purpose of this study is to identify cognitive distortions in contemporary Russian youth and ways of verbalization. Simultaneously, the linguistic boundaries of the concepts of superstitious utterance and sign are defined, which are often identified as the same in the mind of the layperson. **Materials and methods:** the most commonly known superstitions (irrational beliefs) obtained from a survey of 100 people (20–35 years, 30 men, 70 women) who were subjected to quantitative, linguistic and cognitive-psychological analysis are used as the material of the study. **Results:** the authors conclude that superstitions are widespread, whereby the superstitions most often operated by young people can be divided into three thematic groups, namely “luck”, “wealth”, and “personal life”. Linguistically irrational beliefs are labelled by modal words, predetermination lexemes, impersonal constructions, conditionals, directive speech acts, and performatives. **Conclusions:** superstitions have been shown to correspond to two cognitive distortions: the internal control error (belief in the ability to influence random events) and the correlation error (perception of random relationships as causal). In the future, the results of the study can be used to develop corrective methodologies as well as expand the sample and investigate other aspects of the phenomenon.

Keywords: cognitive distortions, irrational beliefs, illusion of control, correlation error, Russian youth, superstitions, superstitious statements, omens.

Введение

Современная жизнь характеризуется высокой степенью турбулентности и неопределенности в сферах социально-экономической, политической, а также информационной, что провоцирует развитие иррациональных когнитивных паттернов, в том числе суеверных убеждений. В среде молодого поколения

данный феномен приобретает особую выраженность ввиду того, что молодые люди, наряду с освоением научно-рациональной картины мира демонстрируют устойчивую потребность в психологической защите и снижении тревоги в отношении будущих событий. Как утверждает С. Вайс, суеверия являются естественным результатом таких психологических процессов, как чувствительность к совпадениям, стремление к ритуалам и попытки справиться с неопределенностью [16].

Суеверия инкорпорируются не только в повседневную межличностную коммуникацию, но также в рекламные стратегии, организационные ритуалы и политический дискурс, что обуславливает необходимость их комплексного междисциплинарного изучения. В то же время анализ научной литературы по проблеме суеверного и иррационального мышления показывает явный недостаток в исследованиях по данной тематике.

Вслед за Л. Леви-Брюлем мы рассматриваем суеверия как вариант коллективных представлений, являющихся продуктом иррационального «первобытного» мышления. В современной когнитивной науке суеверия связывают с когнитивными искажениями (ошибками). Принимая во внимание все возрастающий интерес к феномену когнитивных искажений и постоянно пополняющийся их перечень, мы рассмотрели, с какими когнитивными ошибками чаще всего связаны суеверия современной молодежи. Выделение такой связи позволит нам уточнить, какую функцию выполняют суеверия в жизни современного молодого человека. Кроме того, изучение специфики суеверий в рамках отдельной группы выявляет этнокультурные, возрастные, профессиональные и другие факторы формирования суеверий как элементов коллективного сознания, о котором писал Э. Дюркгейм.

В современной психологической науке нет единого определения термина «суеверие». Различные авторы рассматривают его чаще через функцию суеверия в жизни человека: это, например, свойственно для психоанализа или для аффективно-мотивационного подхода, основателем которого является Л. Леви-

Брюль [6]. Отсутствие единого определения создает и терминологическую путаницу: суеверие часто рассматривается как предрассудок. Например, в новом психологическом словаре суеверия определяются как предрассудок, состоящий в том, что индивид принимает за реальность неведомые силы, способные предвещать события, и считает возможным влиять на них [9]. Впрочем, мы склонны утверждать, что суеверия являются скорее частным случаем предрассудков.

В лингвокультурологическом ракурсе также предпринимаются попытки уточнить терминологические границы. Так, И.А. Чергинец предлагает четко различать «предубеждение» и «суеверие» [8]. По ее мнению, под предубеждением понимается закрепившаяся в культуре стереотипная оценка, тогда как суеверие трактуется как устно передаваемые иррациональные элементы обыденного мышления, укорененные в культурных традициях. Это различие созвучно последующему анализу в данной статье, поскольку авторы также разграничивают суеверные высказывания и приметы на основе их прагматической направленности.

В начале XXI века филологи стали рассматривать суеверия как самостоятельную категорию паремиологического фонда, что открыло новые возможности для их анализа. Так, Е.Е. Флигинских считает их особым жанром паремий [7]. Автор отмечает, что активный интерес исследователей к прогностическим паремиям проявился лишь в конце XX века, причем первоначально ученые сосредотачивались на природных приметах и народных поверьях, редко используя сам термин «суеверие».

Устойчивость суеверий у отдельного индивида объясняется в классическом бихевиоризме через самоподкрепляемое поведение, т.е. индивид устанавливает связь между своим поведением и не связанными с ним событиями, а затем селекционирует информацию для подтверждения этой связи. Эксперименты Б. Скиннера с голубями показали, что подобное поведение характерно не только для человека, но и для животных [15].

Феномен когнитивных искажений все больше привлекает внимание специалистов – представителей когнитивной науки из разных областей знания. Актуальность таких исследований связана с влиянием особенностей работы когнитивных процессов человека на формирование его картины мира и, в конечном итоге, на его поведение. Так, например, изучено влияние когнитивных искажений на агрессивное поведение и конфликты в парах. Выявлены искажения, связанные с вниманием (замечать только отрицательное поведение, а не положительное), интерпретациями (отрицательно толковать нейтральное поведение и преувеличивать минимальные негативные эмоции) и, наконец, глобализацией (рассматривать партнера как врага). Основатель когнитивной терапии А. Бек отмечал, что сходного рода искажения объясняют случаи убийств во время войны и геноцида [1].

В современную науку представление о когнитивных искажениях (когнитивных ошибках) вошло после выхода исследований Д. Канемана и А. Тверски в 1972 году [12] и книги Д. Канемана «Думай медленно, решай быстро» [4]. Их исследования эвристик (в данном контексте – мыслительных приемов, которые могут приводить к ошибкам) привели к пересмотру экономических представлений о человеке как существе, в любой момент времени поступающем рационально, и послужили основой для создания поведенческой экономики, объединяющей экономику и когнитивистику [5].

Параллельно с поведенческой экономикой когнитивные ошибки изучали исследователи в сферах социальной психологии, психологии развития, эволюционной психологии. Наиболее значительный вклад в исследование когнитивных искажений в психологии внесли упомянутый выше Аарон Бек, Альберт Эллис и Артур Фримен, развивавшие когнитивную теорию и воплотившие ее основные положения в когнитивно-поведенческой психотерапии [2].

В современной психологии когнитивные искажения определяются как «особые ошибочные паттерны мышления, являющиеся результатами ошибок в

восприятии и переработке информации, возникающие при построении объяснительных схем жизненной ситуации». Такие искажения характеризуются автоматизмом, системностью и устойчивостью [3].

Обобщая работы исследователей из разных отраслей науки и практики, мы можем говорить о большом объеме описанных когнитивных искажений, которые, однако, не представлены в единой общепризнанной классификации.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили иррациональные верования, выраженные языковыми средствами русского языка.

Выборку исследования составили 100 человек: 30 мужчин и 70 женщин в возрасте 20–35 лет. Основным методом сбора эмпирического материала явился опрос с множественным выбором ответов. В опросе респондентам предлагался список из наиболее частотных суеверных высказываний русской лингвокультуры, например: не передавать ничего через порог; при возвращении домой (если забыл что-то) посмотреть в зеркало или улыбнуться своему отражению; черная кошка перебежала дорогу – к несчастью; постучать по дереву или плюнуть через левое плечо, чтобы не сглазить удачу; не свистеть в помещении – денег не будет; если между двумя идущими людьми прошел третий, нужно хлопнуть друг друга по ладоням, иначе будет ссора; не дарить часы и пустой кошелек; не вставать с левой ноги; не проходить под лестницей; не просыпать соль. Респонденты могли выбрать один или несколько вариантов либо указать свой.

Результаты

Полученные эмпирические данные демонстрируют значительную распространенность суеверных убеждений среди российских студентов. Наиболее популярными суеверными высказываниями оказались: «Не передавать ничего через порог», «Забыл что-то дома, вернулся – посмотрел в зеркало/надо улыбнуться своему отражению в зеркале» или вспоминали слова из песни «Возвращаться - плохая примета». В суеверие с возвращением домой верит

большая часть респондентов. Интересно ответить, что доля респондентов, которые верят в «черную кошку», относительно низка. Также часто отмечалось, что необходимо постучать по дереву или плевать через плечо, чтобы не отвернуть удачу; нельзя свистеть в помещении, чтобы деньги не переводились; нужно хлопнуть друг друга по ладоням, если между двумя людьми, идущими вместе, прошел кто-то (иначе быть ссоре); нельзя передавать вещи через порог, не наступив на него. Среди ответов упоминаются такие суеверия, как не дарить часы или пустой кошелек, не вставать с левой ноги, не проходить под лестницей. Примечательно, что только один респондент отметил суеверие «не просыпать соль», которое является своеобразным культурным кодом. В общей сложности было проанализировано 50 частотных суеверных высказываний.

Отношение к суевериям среди молодежи неоднородно: одни убеждены в их действенности, другие относятся к ним скептически, рассматривая как пережитки прошлого. Распределение ответов показало, что около 70 % опрошенных в той или иной степени разделяют суеверные убеждения. При этом 30 % респондентов указали, что не верят в суеверные высказывания и не используют иррациональные выражения в своей речи. Среди верящих наиболее частотными оказались суеверия, связанные с удачей (57 % от всех выбравших хотя бы одно суеверие), затем – с личной жизнью (38 %) и материальным благополучием (22 %).

Согласно полученным данным, практически 30% респондентов не верят в суеверные высказывания и не используют никакие иррациональные выражения.

Лингвистический анализ речи опрошенных с опорой на словарь Oxford [14] позволяет сделать выводы, что иррациональные верования (суеверия, магические представления, религиозные догмы, мистические интуиции) имеют специфические языковые маркеры. Они позволяют отделить иррациональное высказывание от рационального, основанного на фактах. Среди основных языковых средств выражения иррациональных верований мы находим как

лексические, синтаксические и стилистические маркеры, так и прагматические и дискурсивные. Рассмотрим подробнее.

Лексические языковые формы выражения подразумевают использование:

а) модальных слов и частиц неопределенности или субъективной уверенности (возможно, наверное, кажется, похоже, вероятно, как будто, словно);

б) слов с семантикой предопределения или сверхъестественного (судьба, карма, сглаз, проклятие, знак, аура, энергия (в псевдонаучном смысле)): «Судьбе было угодно», «Знак свыше» и пр.

в) глаголов с иррациональной семантикой (накаркать, чувствовать нутром, верить знать без основания): «Нутром чувствую, что сегодня не надо выходить из дома», «Как знала, что что-то должно случиться»;

г) эмоционально-оценочной лексики и экспрессивов (ужас, кошмар, чудо, чертовщина): «Это настоящее чудо, что он выжил».

Среди синтаксических средств выражения можно выделить:

а) безличные и инфинитивные конструкции:

«Мне не везет», «Ему было суждено», «Как бы чего не вышло», «Что-то здесь нечисто»;

б) условно-временные конструкции «Если (сделаешь А, то (случится иррациональное Б. Например, «Если черная кошка дорогу перейдет — к несчастью»;

в) риторические вопросы и восклицания, сослагательное наклонение. Например, «Откуда ему было знать?», «Что это, если не судьба?»;

г) конструкции с обобщенно-личным значением и временным сдвигом (настоящее – будущее). Например, «Что посеешь, то и пожнешь».

Интересны стилистические приемы, выражающие иррациональное. Метафора, эпитеты, олицетворение и метонимия – наиболее распространенные маркеры. Здесь мы находим такие примеры, как «недобрый знак», «нести крест

судьбы», злой рок» и т. д. Часто также используются перифраз и эвфемизмы, как в примере «тот свет», «высшие силы», «кто-то наверху».

Прагматический аспект языкового выражения иррационального в высказывании характеризуется эпистемической неуверенностью в сочетании с иллокутивной силой в таких высказываниях, как «Смотри, как бы...», «не приведи Господь», «упаси Боже». Также широко используются перформативы: «Я заклинаю тебя, «Чур меня!», «Тьфу-тьфу-тьфу» и пр.

Тематически все суеверия в рамках опроса можно разделить на три группы: суеверия, связанные с 1) удачей, 2) богатством и 3) личной жизнью.

Наиболее часто упоминаемые суеверия связаны с удачей. Неудачи опрошенные склонны объяснять появлением черных кошек, отсутствием чего-либо, за чем требуется вернуться в исходную точку, надетой наизнанку одеждой, неправильной траекторией движений во время уборки дома и прочее.

Суеверные высказывания, связанные с отношениями и личной жизнью, также пользуются большей популярностью. Сюда можно отнести то, что нельзя дарить часы, чтобы не навлечь расставание, или что нельзя передавать что-либо через порог или просыпать соль, чтобы избежать ссоры. Данные примеры свидетельствуют о стремлении сохранить гармонию в отношениях с близкими. Эти высказывания, часто основанные на эмоциях и чувствах, продолжают оказывать влияние на межличностное взаимодействие.

Если рассматривать суеверные высказывания, касающиеся материального благополучия, то можно отметить, что они занимают пусть не первое, но важное место в сознании многих опрошенных. Вера в то, что «деньги любят тишину» или что нельзя свистеть в доме, чтобы не «высвистеть» достаток, отражает стремление контролировать непредсказуемые экономические обстоятельства. Можно отметить, что эти высказывания, уходящие корнями в прошлое, продолжают жить и видоизменяться в современном мире.

Анализ полученного материала показывает соответствие суеверий двум когнитивным искажениям: ошибке внутреннего контроля и ошибке корреляции.

Проявление ошибки внутреннего контроля – вера в то, что человек в состоянии контролировать все, что с ним происходит или может произойти. Как определяет Э. Лангер, «иллюзия контроля – это ожидание личной вероятности успеха, неправомерно более высокой, чем это оправдано объективной вероятностью» [13, с. 311]. Такая вера удовлетворяет базовую потребность в безопасности, но в то же время приводит к усилению тревоги из-за ощущения нереалистичной ответственности человека за внешние события.

С ошибкой внутреннего контроля связаны такие суеверия, как: «сплюнуть от сглаза»; «постучать по дереву, чтобы не сглазить»; «посидеть на дорожку»; «не передавать ничего через порог»; «посмотреть в зеркало, если вернулся домой, как только вышел» и др.

Второй частотной ошибкой, которую мы увидели при анализе полученного материала, является ошибка корреляции. Ошибка корреляции проявляется в склонности воспринимать случайные или независимые события как связанные между собой. Ошибка корреляции позволяет человеку построить законченную картину происходящих событий, выстроить причинно-следственные связи в этой картине, что позволяет прогнозировать будущие события и также удовлетворяет базовую потребность в безопасности.

Примеры суеверий, относящихся к ошибке корреляций: «черная кошка перебежала дорогу – к беде»; «если упадет ложка, то кто-то придет в гости»; «левая рука чешется к деньгам» и т. д.

При этом в ответах респондентов часто смешивались собственно суеверные запреты (директивные высказывания) и прогностические приметы (ассертивные констатации). В связи с этим в настоящей работе проведено их лингвистическое разграничение на основе синтаксической структуры (например, императив – условно-временные конструкции), лексических маркеров (модальность долженствования – предлог «к») и прагматической направленности (изменение поведения – передача знания о предсказуемом исходе).

Обсуждение

Полученные данные выявили наиболее частотные иррациональные верования современной российской молодежи. Их анализ позволил выделить два когнитивных искажения, дифференцирующих эмпирический материал: ошибку внутреннего контроля и ошибку корреляции. Это согласуется с утверждением С. Вайса, который в качестве основной функции суеверий рассматривает совладание с неопределенностью [16]. Высокая распространенность суеверий среди молодежи (70 %) говорит о субъективном восприятии текущей ситуации российской молодежью как ситуации высокой неопределенности.

Сравнение с работами А. Бека и А. Эллиса [2; 11] показывает, что выявленные когнитивные искажения (ошибка внутреннего контроля и ошибка корреляции) являются частными проявлениями более общих дисфункциональных паттернов, таких как катастрофизация и долженствование. Так, например, катастрофизация, как склонность преувеличивать негативные последствия, проявляется в таких суевериях, как «Не передавать ничего через порог, иначе произойдет что-то плохое» или «Перейдешь дорогу кошке - не будет удачи». Анализируя «тиранию долженствования» у своих клиентов, А. Эллис пришел к выводу о существовании трех видов такой тирании: «я должен», «другие должны» и «мир должен». Анализ иррациональных высказываний респондентов показал доминирование только первого варианта, что вполне согласуется с ошибкой внутреннего контроля.

Интересно отметить, что тематическое доминирование групп «удача», «личная жизнь» и «богатство» может указывать на универсальность базовых потребностей в безопасности и контроле.

Существующие классификации примет предоставляют богатый контекст для сопоставления с эмпирическими данными в данной статье. Наше выделение трех тематических групп – «удача», «богатство» и «личная жизнь» – не противоречит этим классификациям, изученным в рамках теоретического обзора [7], а представляет собой их эмпирическую редукцию, отражающую наиболее

актуальные для молодежи сферы неопределенности. Например, суеверия, связанные с деньгами («не свистеть – денег не будет»), можно отнести к бытовой и профессиональной тематике, а суеверия о личной жизни («не дарить часы – к расставанию») – к семейно-брачной. При этом наши данные показывают, что молодые люди практически не оперируют приметами о природе или сельском хозяйстве, что свидетельствует о культурно-исторической трансформации репертуара иррациональных высказываний.

Данное исследование имеет большое значение, поскольку в статье не только выделяются суеверные высказывания как особый жанр, но и описываются их формальные, т. е. синтаксические, лексические, прагматические, маркеры, что позволяет отличать их от смежных жанров, среди которых различаем приметы, заговоры, запреты. Тем самым мы предлагаем лингвистический инструментарий для дальнейших психолингвистических изысканий.

Гендерная асимметрия требует дальнейшего изучения с учетом социально-культурных факторов, хотя подобное соотношение встречается и в других работах по суевериям [10].

В целом полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что иррациональные верования выполняют адаптивную функцию, снижая тревогу, но одновременно могут усиливать нереалистичную ответственность индивида. Для установления полной номенклатуры искажений, стоящих за конкретными суевериями, требуются дополнительные исследования, проведенные на различных этнических и возрастных выборках.

Заключение

Проведенное исследование иррациональных верований (суеверных высказываний) у современной российской молодежи (20–35 лет) позволило сделать ряд значимых выводов теоретического и эмпирического характера.

Во-первых, установлено, что суеверия сохраняют высокую распространенность в молодежной среде, несмотря на доминирование научно-рациональной картины мира. Наиболее востребованными оказались

тематические группы «удача», «богатство» и «личная жизнь», что отражает базовую потребность молодых людей в психологической защите, снижении тревоги и обретении иллюзии контроля над неопределенными жизненными обстоятельствами. Во-вторых, выявлены специфические языковые маркеры, а в-третьих, подтверждено, что психологической основой суеверий выступают два когнитивных искажения – ошибка внутреннего контроля и ошибка корреляции. Оба искажения выполняют адаптивную функцию, временно снижая тревогу и удовлетворяя потребность в безопасности, но одновременно могут усиливать нереалистичную ответственность индивида за внешние события. В-четвертых, эмпирически показано, что большая часть опрошенных в той или иной степени разделяют суеверные убеждения, при этом гендерная асимметрия требует дополнительного изучения. Результаты опроса также выявили смешение понятий «суеверие» и «примета» в обыденном сознании молодежи.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки и углубленным анализом связи конкретных языковых форм с различными типами когнитивных искажений. Кроме того, комплексный междисциплинарный подход позволит в дальнейшем уточнить роль иррациональных верований в адаптации человека к условиям современного турбулентного мира.

Список источников

1. Бек А. Т. 60-летняя эволюция когнитивной теории и терапии. URL: <https://psyconnect.ru/news/44/?ysclid=mql1elimk906775104>
2. Бек Дж. С. Когнитивная терапия. Полное руководство. Москва : Изд-во Уильямс, 2018. 400 с.
3. Калинин Е. М., Соколовская О. К., Фокина И. В. Понятие когнитивных искажений и их роль в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kognitivnyh-iskazheniy-i-ih-rol-v-professionalnoy-deyatelnosti>.
4. Канеман Д. Думай медленно, решай быстро. Москва : АСТ, 2014. 656 с.
5. Кашапова Э. Р., Рыжкова М. В. Когнитивные искажения и их влияние на поведение индивида // Вестник Томского государственного университета. Экономика. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cognitive-distortions>
6. Саенко Ю. В. Психология и суеверия // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН.]. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunarо/nauchnye_m/razdel_3_a/saenko_yuv.html
7. Флигинских Е. Е. К вопросу об определении термина «суеверие» // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. Чебоксары: Типография Чувашского университета, 2014. № 1. С. 153–157.

8. Чергинцев И. А. Лингвокультурный статус суеверий и предрассудков в русской лингвокультуре // Научная мысль Кавказа. 2008. № 2(54). С. 83–87.
9. Шапар В. Б., Россоха В. Е., Шапар О. В. Новый психологический словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 808 с.
10. Blackmore S. J. Probability misjudgment and belief in the paranormal: a newspaper survey / S. J. Blackmore // British journal of psychology. 1997. Vol. 88. No. 4. P. 683–689.
11. Ellis A. Rational emotive behavior therapy: a therapist's guide. Rational emotive behavior therapy. San Luis Obispo, Calif: Impact Pub, 1998. 166 с.
12. Kahneman D., Tversky A. Subjective probability: a judgment of representativeness // Cognitive psychology. 1972. Vol. 3. No 3. P. 430–454. URL: <https://bigenc.ru/b/subjective-probability-a-judgment-of-representati-54f541?ysclid=mql24r9p9n819161688>
13. Langer E. J. The illusion of control // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 32. No. 2. P. 311–328. URL: https://nuovoeutile.it/wp-content/uploads/2014/10/Langer1975_Illusion of Control.pdf
14. Oxford Learner's Dictionaries // Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 27.05.2026).
15. Skinner B. F. «Superstition» in the pigeon // Journal of Experimental Psychology. No. 38. P. 168–172. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Skinner/Pigeon/>
16. Vyse S. A. Believing in Magic: The psychology of superstition. Oxford: Oxford University Press, 2013. 336 p.

References

1. Bek A.T. *60-letnyaya evolyutsiya kognitivnoy teorii i terapii* [60-year evolution of cognitive theory and therapy]. (In Russ.). Available at: <https://psyconnect.ru/news/44/?ysclid=mql1elimk906775104>
2. Bek Dzh. S. *Kognitivnaya terapiya. Polnoe rukovodstvo* [Cognitive therapy. A comprehensive guide]. Moscow: Izd-vo Vil'yams, 2018. 400 p. (In Russ.).
3. Kalinkina E.M., Sokolovskaya O.K., Fokina I.V. Ponyatie kognitivnykh iskazheniy i ikh rol' v professional'noy deyatel'nosti [The concept of cognitive distortions and their role in professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kognitivnyh-iskazheniy-i-ih-rol-v-professionalnoy-deyatelnosti>.
4. Kaneman D. *Dumay medlenno, reshay bystro* [Thinking, fast and slow]. Moscow: AST, 2014. 656 p. (In Russ.).
5. Kashapova E.R., Ryzhkova M.V. Kognitivnye iskazheniya i ikh vliyanie na povedenie individa [Cognitive distortions and their influence on individual behavior]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika* [Bulletin of Tomsk State University. Economics]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/cognitive-distortions>
6. Saenko Yu.V. Psikhologiya i sueveriya [Psychology and superstitions]. *Nauchnye materialy mezhdunarodnogo foruma i shkoly molodykh uchenykh IP RAN* [Scientific materials of the international forum and school of young scientists of IP RAS]. (In Russ.). Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/saenko_yuv.html
7. Fliginskikh E.E. K voprosu ob opredelenii termina «sueverie» [On the definition of the term "superstition"]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Chuvash University. Humanities], 2014, no. 1, pp. 153–157. (In Russ.).
8. Cherginets I.A. Lingvokul'turnyy status sueveriy i predrassudkov v russkoy lingvokul'ture [Linguocultural status of superstitions and prejudices in Russian linguoculture]. *Nauchnaya mysl' Kavkaza* [Scientific Thought of the Caucasus], 2008, no. 2 (54), pp. 83–87. (In Russ.).

9. Shapar V.B., Rossokha V.E., Shapar O.V. *Novyy psikhologicheskiy slovar'* [New psychological dictionary]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006. 808 p. (In Russ.).
10. Blackmore S.J. Probability misjudgment and belief in the paranormal: a newspaper survey. *British Journal of Psychology*, 1997, vol. 88, no. 4, pp. 683–689.
11. Ellis A. *Rational emotive behavior therapy: a therapist's guide*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers, 1998. 166 p.
12. Kahneman D., Tversky A. Subjective probability: a judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 1972, vol. 3, no. 3, pp. 430–454. Available at: <https://bigenc.ru/b/subjective-probability-a-judgment-of-representati-54f541?ysclid=mql24r9p9n819161688>
13. Langer E.J. The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, vol. 32, no. 2, pp. 311–328. Available at: https://nuovoeutile.it/wp-content/uploads/2014/10/Langer1975_IllusionofControl.pdf
14. *Oxford Learner's Dictionaries*. Oxford University Press. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
15. Skinner B.F. "Superstition" in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 1948, no. 38, pp. 168–172. Available at: <http://psychclassics.yorku.ca/Skinner/Pigeon/>
16. Vyse S.A. *Believing in magic: the psychology of superstition*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 336 p.