

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



29 2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 29 (632) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Бьёрн Страуструп* (1950), датский программист.

Бьёрн Страуструп родился в датском городе Орхус. После окончания школы он поступил в местный университет на отделение компьютерных технологий. На его решение повлиял школьный учитель математики, который привил мальчику любовь к этой науке.

Юноша впервые познакомился с компьютером уже в стенах вуза. Algol-60 был первым языком программирования, который выучил Бьёрн.

Орхусский университет входил в топ-100 высших учебных заведений мира. Страуструп со страхом думал о том, что ему придется работать учителем математики, если не найдется работа в сфере программирования. Он был убежден, что математика должна иметь практическое приложение.

Однако на втором курсе он понял, что программирование и компьютерные технологии в целом — это не только и не столько математика.

В университетские годы Страуструп подрабатывал тем, что писал небольшие программы для подразделения компании Burroughs в Орхусе. Тогда он понял, что коммерческая разработка имеет мало общего с написанием программ для себя или друзей и тем более с выполнением лабораторных работ в вузе. Кроме того, студент разрабатывал ПО и для нужд университета. В 1975 году Страуструп окончил его и получил степень магистра.

Затем молодой человек переехал в Англию, чтобы продолжить свое образование в Кембриджском университете. Там в вычислительной лаборатории он занимался проектированием распределенных систем. В 1979 году Бьёрн получил докторскую степень. Тогда же Страуструп вместе с женой Мэриэн переехал в Нью-Джерси (США), где стал работать в центре компьютерных исследований фирмы Bell Labs.

Когда Страуструп занимался исследованиями в фирме, ему потребовалось написать несколько имитационных программ для моделирования распределенных вычислений. SIMULA-67 — объектно-ориентированный язык — мог бы стать идеальным инструментом для решения подобных задач, если бы не его сравнительно низкая скорость выполнения программ. До этого в сферу интересов Страуструпа не входила разработка языков программирования. Его интересовало только микропрограммирование, операционные системы, архитектура вычислительных машин, разработка виртуальных машин. Правда, еще до окончания университета он успел изучить двадцать языков программирования. Но, несмотря на это, Бьёрн утверждает, что большого интереса к языкам он все-таки не испытывал. Тем не менее, Страуструп принял решение начать работу над новым языком.

Так был создан язык программирования C++, первоначально получивший название «Си с классами» (C with

classes). Название C++ придумал Рик Мэсцитти. ++ — это оператор инкремента в C, который как бы намекает на то, что язык C++ — это нечто большее, чем просто C. В 1983 году язык подвергся значительным изменениям. Страуструп разработал его таким образом, чтобы код не компилировался в машинный язык, а преобразовывался в набор команд препроцессора языка C. Это открывало к нему доступ сотням тысяч C-программистов, имевших соответствующий компилятор.

В 1985 году Страуструп опубликовал одну из самых широко известных книг «Язык программирования C++», которая выдержала четыре издания (1985, 1991, 1997, 2000) и была переведена на 19 языков.

В 1990 году вышла очередная книга Страуструпа — «Справочное руководство по языку программирования C++ с комментариями» (The Annotated C++ Reference Manual), которая в дальнейшем была удостоена награды за непревзойденное мастерство в области технической документации, по мнению журнала Dr. Dobbs' Journal. Кроме того, по версии журнала Fortune magazine, Страуструп был признан одним из «двенадцати лучших молодых американских ученых».

А Страуструп тем временем продолжал работать в AT&T Bell Labs, где возглавлял подразделение широко-масштабных программных исследований, активно занимался совершенствованием своего языка и созданием его стандарта. Стандарт ANSI/ISO C++ был выпущен в 1999 году. Страуструп был главой отдела исследований программирования в Bell Labs с 1995 по 2002 год.

С 2002 года Бьёрн является профессором Техасского университета A&M (Texas A&M University). Кроме того, он сотрудничает с Колумбийским университетом как приглашенный профессор в области компьютерных наук.

В 2014 году Бьёрну предложил работу один из крупнейших финансовых конгломератов мира — Morgan Stanley. Страуструп начал сотрудничать с этой фирмой, так как решил вернуться из сферы чистой педагогики к решению реальных проблем.

Бьёрн Страуструп был избран членом Национальной академии инженерии в США в 2004 году с формулировкой «за создание языка C++». Как первый компьютерный ученый, он в 2005 году получил премию Уильяма Проктера за научные достижения американского научно-исследовательского сообщества. Он также получил награду компьютерного сообщества IEEE «за начало разработки и коммерциализации объектно-ориентированной технологии создания программ и за большие изменения, внесенные в бизнес и индустрию».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕОЛОГИЯ

- Абделгавад Юсеф Сами Абдельфатах Ахмед**
Основные проблемы при бурении боковых стволов в условиях Самотлорского месторождения..... 269
- Хуссейн Аблельрахман Салах Махер**
Обоснование применения роторно-управляемых систем при строительстве боковых стволов нефтяных скважин..... 271

СОЦИОЛОГИЯ

- Чуркина А. А.**
Программы поддержки ветеранов боевых действий как гарант их социальной защищенности 274

ПСИХОЛОГИЯ

- Галушкина И. Ю.**
Особенности онлайн-консультирования в сравнении с очным форматом 277
- Громова Е. А.**
Цифровые технологии как ресурс развития креативности педагогов в условиях трансформации образовательной среды 279
- Копылова М. Д.**
Лечение чтением: история библиотерапевтического метода 284
- Михеев К. А.**
Особенности профессиональной идентичности и профессиональной определённости учащихся 9-го класса 286
- Палёнова Р. Н.**
Психологическое консультирование в системе развития лидерского потенциала руководителей и предпринимателей..... 292
- Пахолкина Е. А.**
Развитие детской психики через музыкальное искусство: нейropsychологический и педагогический аспекты 299
- Попкова Н. А.**
Психологические аспекты работы учителя: как справляться со стрессом..... 301

- Ступина Е. А.**
Стили супервизии: классификации, детерминанты и факторы формирования 303
- Федулова А. А.**
Влияние нейротизма и экстраверсии на уровень страха смерти..... 307
- Федулова А. А.**
Предикторы страха смерти в структуре личности..... 309

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Придворов К. А.**
Морально-психологическая подготовка курсанта сборной команды Военно-воздушной академии по армейскому рукопашному бою в период выступления на соревнованиях 314

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

- Врунова А. С.**
Анализ перевода некоторых имен собственных с французского языка на русский и английский на материале серии комиксов об Астериксе и Обеликсе..... 320
- Чернышева В. Д.**
Жанрово-стилистическая норма перевода как переводческая универсалия. Понятие стилистической эквивалентности перевода и стилистических трудностей перевода 323
- Яковлева С. В.**
Генетическая связь образов русалки и полудницы в сказочной прозе 325

ПРОЧЕЕ

- Савельева А. А.**
Оценка жизненного цикла мебели: систематический обзор допущений и границ систем 327

ГЕОЛОГИЯ

Основные проблемы при бурении боковых стволов в условиях Самотлорского месторождения

Абделгавад Юсеф Сами Абдельфатах Ахмед, студент

Институт нефти и газа Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Октябрьском (Республика Башкортостан)

В статье рассмотрены особенности строительства боковых стволов на Самотлорском месторождении и факторы, влияющие на эффективность их бурения. Выполнен анализ технологии резки бокового ствола с использованием винтовых забойных двигателей, выявлены основные эксплуатационные ограничения, связанные со снижением качества очистки ствола, повышенными вибрационными и осевыми нагрузками, износом рабочей пары, ухудшением качества проводки и преждевременными отказами ВЗД. Рассмотрены основные причины выхода двигателей из строя, особенности их диагностики и контроля технического состояния перед спуском в скважину.

Ключевые слова: резка бокового ствола, винтовой забойный двигатель, бурение, траектория скважины, компоновка низа буровой колонны, эффективность.

Эффективность резки бокового ствола в значительной степени зависит от точности контроля технологических параметров и своевременной корректировки траектории. В условиях Самотлорского месторождения это особенно важно, так как бурение боковых стволов выполняется в существующем фонде скважин, часто в ограниченных диаметрах эксплуатационных колонн и при необходимости вывода ствола в сравнительно узкий продуктивный интервал. Поэтому технологический процесс ЗБС должен сопровождаться постоянным информационным контролем, включающим получение, обработку и использование данных о положении ствола, работе забойной компоновки и состоянии скважины.

Анализ материалов, показывает, что на Самотлорском месторождении резка боковых стволов выполняется в условиях высокой выработанности залежей, роста доли горизонтальных боковых стволов и необходимости точного вывода траектории в ограниченный по мощности продуктивный интервал. В этих условиях эффективность бурения определяется не только фактом выхода в пласт, но и качеством сформированного ствола, обеспечивающим последующий спуск хвостовика, фильтровой секции и проведение операций по заканчиванию.

В качестве базовой технологии бурения боковых стволов на месторождении традиционно применяются винтовые забойные двигатели диаметром 127–85 мм в сочетании с отклонителями регулируемого угла. Выбор ВЗД объясняется их технологической освоенностью, возможностью применения в ограниченных диаметрах под эксплуатационные колонны 168–178 мм и хвостовик 114 мм,

совместимостью с используемыми телеметрическими системами и сравнительно меньшей стоимостью сервисного сопровождения. Следовательно, именно ВЗД является исходной и наиболее распространённой схемой управления траекторией при строительстве боковых стволов [1].

Одновременно использование ВЗД на интервалах набора и удержания кривизны сопровождается рядом осложняющих факторов. Управление траекторией осуществляется за счёт чередования режимов вращения и скольжения, что приводит к ухудшению очистки ствола от шлама, росту сил трения, появлению микрокривизны и локальных уступов, снижению точности проводки и увеличению времени на проработку. Дополнительной проблемой является повышение динамических нагрузок на двигатель, ускоренный износ рабочей пары «ротор–статор», увеличение вероятности шламования двигателя, повреждения эластомера статора и преждевременного выхода ВЗД из строя [2].

Бурение боковых стволов на Самотлорском месторождении в настоящее время в основном выполняется с применением винтовых забойных двигателей, что обусловлено их технологической освоенностью, возможностью использования в существующих компоновках низа буровой колонны и адаптацией к условиям бурения в эксплуатационных колоннах малого диаметра. Однако при строительстве боковых стволов именно применение ВЗД формирует ряд эксплуатационных ограничений, которые оказывают существенное влияние на технико-технологическую эффективность бурения.

К основным проблемам, возникающим при использовании ВЗД, относятся снижение качества очистки ствола

в режиме скольжения, увеличение сил трения при проводке компоновки, рост вибрационных и осевых нагрузок на двигатель, а также повышенный износ рабочих элементов двигателя. Дополнительно осложняющим фактором является ухудшение качества формируемого ствола, проявляющееся в микрокривизне, локальных уступах и неравномерности диаметра, что в дальнейшем затрудняет спуск хвостовика, фильтровой секции и выполнение операций заканчивания бокового ствола.

Следовательно, при бурении боковых стволов на Самотлорском месторождении основными эксплуатационными ограничениями являются не только собственно отказы ВЗД, но и связанные с ними технологические последствия: рост непроизводительного времени, необходимость дополнительных проработок, увеличение числа спуско-подъёмных операций и повышение стоимости строительства скважины. В этой связи анализ причин преждевременного выхода из строя винтовых забойных двигателей представляет собой необходимый этап для последующего обоснования более эффективного технического решения [3].

Под преждевременным выходом из строя, или «отказом изделия», понимается ситуация, когда изделие не достигло заявленного в договоре или другом документе запланированного ресурса до проведения регулярного технического обслуживания. Указанный ресурс, также известный как межремонтный период или моторесурс, устанавливается производителем индивидуально для каждого типоразмера двигателя.

Выход из строя винтовых забойных двигателей (ВЗД) может быть вызван множеством причин, но их обнаружение не составляет больших трудностей, если ведется систематический учет работы и проводится регулярный ремонт двигателей. Особое внимание уделяется осевому люфту, поскольку именно этот показатель определяет надежную фиксацию вала двигателя (ротора в статоре) и целостность шарикоподшипников, а также обеспечивает требуемые показатели бурения.

Измерение радиального люфта вала двигателя на буровой установке с достаточной точностью представляется невозможным, поэтому этот параметр исключен из критериев для отбраковки.

Перед спуском винтового забойного двигателя обязательно проводится тестирование (опрессовка) над устьем скважины. Эффективность запуска зависит от состояния двигателя, сроков его хранения на объекте, качества промывочной жидкости и температурных условий. Если двигатель запустился, он должен стабильно работать при давлении, не превышающем значение, указанное в паспорте на конкретный ВЗД (без учета перепада давления в эле-

ментах КНБК). После успешного тестирования следует зафиксировать производительность буровых насосов (расход) и рабочее давление, при котором запустился двигатель, а также давление на рабочем расходе промывочной жидкости [4].

Важно помнить, что при работе с ВЗД необходимо соблюдать предосторожности, чтобы избежать повреждений и обеспечить безопасность персонала.

Задиры в рабочей секции ВЗД

Изложенная ситуация, при которой возникают проблемы с ВЗД, обычно связана с несоответствием характеристик бурового раствора требованиям производителя данного оборудования. Это может привести к задирам на резиновой обкладке статора и ротора, а также к разрушению эластомера.

Попадание предметов в двигательную секцию, повреждение эластомера, резина в долоте

Возникновение данной ситуации возможно в процессе наращивания при небрежных действиях персонала. В таких случаях доступ к внутренней полости бурильной колонны может способствовать попаданию посторонних предметов, особенно если внутреннее сечение элементов колонны достаточно большое. Также подобная проблема может возникнуть в процессе бурения при размыве трубного фильтра в бурильных трубах, что может привести к попаданию предметов вместе с буровым раствором. При разрушении эластомера статора возможно проникновение резины в долото и закупорка гидромониторных насадок.

Отчет о характере повреждений забойных двигателей был представлен компанией «ВНИИБТ-Буровой инструмент». После анализа линейки двигателей ДЗ-195, поступивших в цех по ремонту и обслуживанию, были получены следующие данные о дефектах рабочей пары, включая роторы и статоры.

Таким образом, преждевременный выход из строя ВЗД следует рассматривать не только как отказ отдельного элемента КНБК, но и как фактор снижения общей эффективности бурения бокового ствола. Рост вибраций, износ рабочей пары, шламование и поломка опор увеличивают продолжительность бурения, вызывают дополнительные спуско-подъёмные операции и ухудшают качество ствола.

Следовательно, для повышения эффективности строительства БС требуется техническое решение, которое позволит сохранить управляемость траектории при одновременном снижении нагрузок на забойную компоновку и сокращении доли режима скольжения. В качестве такого решения в настоящей работе рассматривается применение роторно-управляемой системы.

Литература:

1. Басаргин Ю. М. Строительство наклонных и горизонтальных скважин / Ю. М. Басаргин, А. И. Булатов, В. Ф. Будников, В. Г. Гераськин. — М.: Недра, 2018. — 262 с.
2. Гилязов Р. М. Бурение нефтяных скважин с боковыми стволами / Р. М. Гилязов. — М.: Недра-Бизнесцентр, 2002. — 255 с.

3. Волков А. С. Вращательное бурение разведочных скважин: учебник / А. С. Волков, Б. П. Долгов, Г. И. Пономарев. — М.: Недра, 1977. — 368 с.
4. Зварыгин В. И. Буровые станки и бурение скважин: учебное пособие / В. И. Зварыгин; Сибирский федеральный университет. — 2-е изд., стер. — М.; Красноярск: Инфра-М; Изд-во СФУ, 2018. — 255 с.

Обоснование применения роторно-управляемых систем при строительстве боковых стволов нефтяных скважин

Хуссейн Аблельрахман Салах Махер, студент

Институт нефти и газа Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Октябрьском (Республика Башкортостан)

Строительство боковых стволов на месторождениях, находящихся на поздней стадии разработки, требует высокой точности проводки и обеспечения устойчивой работы забойной компоновки при ограниченных технологических условиях. Использование винтовых забойных двигателей сопровождается работой в режиме скольжения, что приводит к ухудшению очистки ствола, росту динамических нагрузок, ускоренному износу оборудования, формированию микрокривизны и увеличению непроизводительного времени. Применение роторно-управляемых систем обеспечивает непрерывное вращение бурильной колонны, повышает качество траектории скважины, улучшает очистку забоя, снижает вероятность осложнений и способствует сокращению продолжительности строительства боковых стволов. Использование данной технологии позволяет повысить технико-технологическую эффективность бурения и качество заканчивания скважин в условиях Самотлорского месторождения.

Ключевые слова: бурение нефтяных скважин, боковой ствол, роторно-управляемая система, траектория скважины, качество ствола, строительство скважин.

Согласно результатам статистических исследований, в области надежности и работоспособности забойных двигателей, в восьмидесяти процентах случаев причиной отказа является именно рабочая пара, а именно износ или полное разрушение резиновой обкладки статора, что приводит к сокращению ресурса винтового забойного двигателя в целом.

Для бурения ННС и горизонтальных скважин предложено использование вращательного метода с использованием роторной бурильной колонны, где вращение обеспечивается либо ротором, либо верхним приводом, на всех участках профиля скважины. Это нововведение основано на применении роторных управляемых систем в нижней части бурильной колонны. Они обеспечивают контроль направления бурения, стабилизацию и уменьшение углов наклона скважины по всей ее длине без необходимости дополнительных подъемно-опускных операций. Внедрение управляемых роторных систем бурения стало дополнительным технологическим улучшением в отрасли, которое дополняет уже существующие инновации в последние десятилетия. Технология управляемого роторного бурения (УРБ) продолжает развиваться.

С учетом выявленных ограничений базовой технологии в работе предлагается применение роторно-управляемой системы (РУС) при бурении боковых стволов Самотлорского месторождения. РУС обеспечивает управление траекторией без перехода в режим скольжения, то есть при непрерывном вращении бурильной колонны.

Наиболее целесообразно использовать РУС на наиболее ответственных участках бурения бокового ствола —

в интервалах набора кривизны, удержания траектории и проводки горизонтального участка. В данном случае ожидаемый эффект связан не только с ростом механической скорости проходки, но и со снижением непроизводительного времени, уменьшением количества вспомогательных операций и повышением качества последующего заканчивания [1].

РУС состоит из следующих узлов:

- силовой блок с узлами лопаток (отклоняющий блок);
- модуль управления клапанной группой;
- модуль управления электроникой;
- модуль ГК;
- модуль инклинометра;
- модуль питания (батареинный блок);
- генератор с модулем питания;
- гибкая НУБТ (опционально);
- стабилизатор.

Все узлы, кроме силового блока, размещаются коаксиально в специальных трубах и переходниках. В состав РУС входит стабилизатор, который является сменным элементом, как и узел лопаток. Данные элементы входят в комплект сменных частей (рисунок 1). Выбор диаметра узла лопаток и стабилизатора зависит от диаметра долота. Питание системы имеет вариативность в выборе либо модуль питания (батареинный блок), либо генератор с модулем питания.

РУС вращается совместно с буровой колонной. В случае, когда не требуется работа для отклонения долота, лопатки находятся в закрытом положении. На силовом блоке смонтированы узлы лопаток. Каждый узел ло-

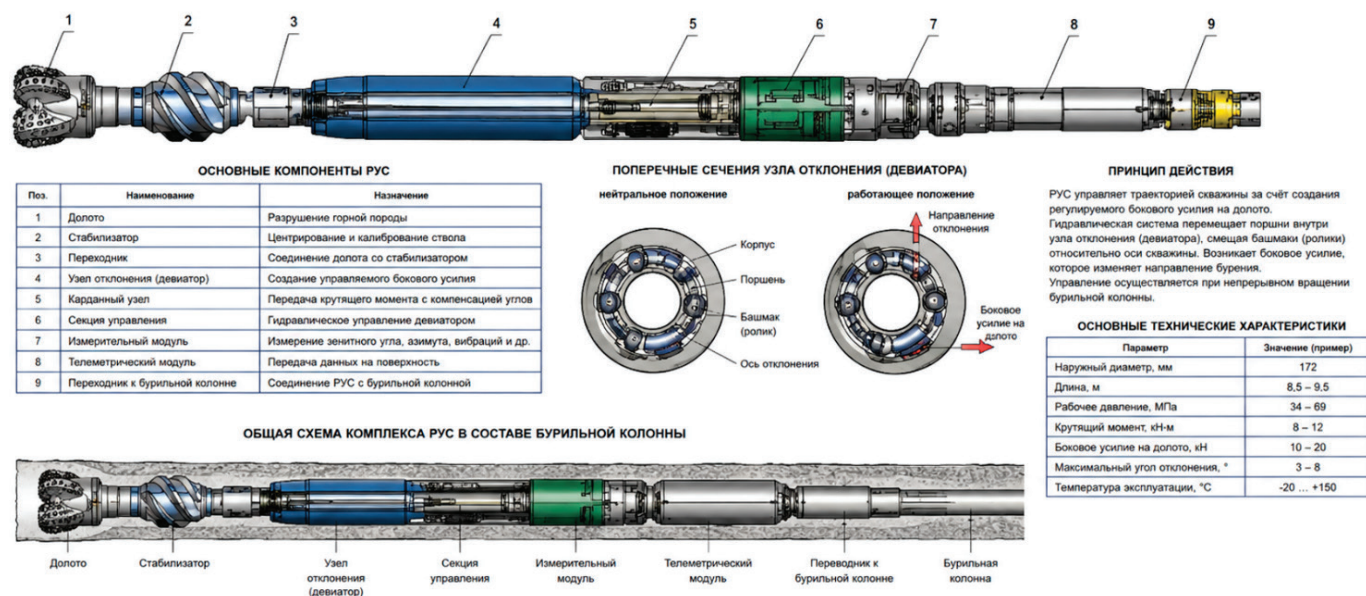


Рис. 1. РУС. Общая схема

патки состоит из лопатки и петли, соединенных через ось. Лопатка имеет возможность свободное вращение на оси. Узел лопатки крепится к корпусу силового блока через боковые отбойники при помощи прижимных винтов.

Роторные управляемые системы интенсивно развивались в последние десятилетия с момента своего создания. Первым поколением РУС являлись системы, в которых для изменения направления бурения применяли педали или лопатки, вращающиеся вместе с буровой колонной и выдвигаемые с помощью давления бурового раствора посредством установки положения клапана.

Отклонение ствола реализуется по принципу «толкать долото» путем фрезеровки стенки скважины боковым вооружением долота. Такое конструкторское решение пользуется популярностью и в наше время, но в данных системах управление траектория искривления ствола скважины зависит от площади соприкосновения со стенкой скважины, поэтому на качественные показатели работы могут влиять размывы, каверны или высокая абразивность породы стенок скважины [2].

В данных системах изменение направления достигается смещением приводного вала относительно компоновки низа буровой колонны (КНБК) либо изменением кривизны этого вала посредством эксцентричных механизмов. С развитием технологий и ужесточением требований к проводке скважин с БОВ существующие РУС при бурении интервала стабилизации — длинной горизонтальной секции — перестали отвечать некоторым требованиям проводки таких скважин.

Чтобы снизить влияние таких характеристик ствола скважины, были изобретены принципиально новые системы «направлять долото».

Несмотря на то, что роторные управляемые взаимно исключают собственные недостатки путем выбора наиболее приемлемого типа, данные виды РУС не обеспе-

чивают качественную извилистость ствола скважины в интервалах поддержания угла. Также интенсивности искривления, развиваемые ими, не всегда давали необходимый результат. Для решения данной задачи был разработан новый гибридный тип роторных управляемых систем — Continuous Proportional Steering. Данный вид РУС обеспечивает непрерывное поддержание угла в интервалах стабилизации, в отличие от предыдущих систем, в которых отклоняющее звено работает лишь в случаях корректировки угла, при этом данная корректировка происходит регулярно вследствие потери угла из-за гравитационной силы, что не позволяет обеспечивать требуемую извилистость ствола скважины [3].

Таким образом, существует 3 концепции роторных управляемых систем:

1. Push the bit (отклонение долота);
2. Point the bit (направление долота);
3. Continuous Proportional Steering (непрерывное пропорциональное управление).

Преимущества РУС:

- увеличение скорости проходки;
- уменьшение износа обсадной колонны и стальных буровых труб (СБТ);
- использование БУ с ограниченными оборотами стола ротора/ВСП. Пониженная нагрузка на ВСП

Анализ, проведенный в 2023 году на скважине № 115 Самотлорского месторождения показал, что при бурении с РУС получили сглаженный ствол скважины, что видно из показаний стационарных замеров и непрерывных показаний зенитного угла при бурении, что влияет на качество строительства скважины (ГИС, спуск эксплуатационной колонны, цементаж).

Положительные стороны роторных управляемых систем:

- увеличение механической скорости проходки и сокращение времени бурения скважины за счет равно-

мерной отработки долота и исключения подъема работоспособного долота для изменения геометрии забойного двигателя;

— улучшение очистки скважины от шлама, что сокращает время на промывку перед наращиванием и СПО;

— снижение динамических скачков давления и вероятности гидроразрыва пород;

— улучшение качества ствола с минимальной микрокривизной и отсутствием спиральной выработки благодаря постоянному контролю положения режущей поверхности долота, что способствует успешному заканчиванию скважины.

Суммарный эффект от внедрения роторных систем управления сложно точно оценить, однако, учитывая общие средние показатели при строительстве скважин, можно прогнозировать снижение времени на бурение на 10–15 %, экономию электроэнергии на 5–10 % и сни-

жение расхода бурового раствора и химреагентов на 15–20 %.

При сравнении винтового забойного двигателя и роторно-управляемой системы необходимо учитывать не только стоимость применяемого забойного оборудования, но и совокупность показателей, определяющих эффективность бурения бокового ствола. В настоящей работе под эффективностью понимаются механическая и коммерческая скорость бурения, качество ствола, объём непроизводительного времени, устойчивость работы КНБК, вероятность осложнений при спуске хвостовика, а также себестоимость 1 м проходки. Отраслевые исследования показывают, что РУС, как правило, выигрывает по качеству ствола, очистке и снижению риска прихватов, тогда как ВЗД сохраняет преимущество по более низкой стоимости сервиса, поэтому выбор технологии должен быть обоснован условиями конкретной скважины.

Литература:

1. Костин Ю. С. Современные методы и технологии по управлению траекториями геологоразведочных скважин / Ю. С. Костин, Ю. Г. Соловов. — Чита: Издательский дом «Ресурсы Забайкалья», 2004. — 352 с.
2. Двойников М. В. Проектирование траектории скважин для эффективного бурения роторными управляемыми системами / М. В. Двойников // Записки Горного института. — 2018. — Т. 231. — С. 254–262.
3. Закиров А. Я. Первые результаты испытаний роторно-управляемых систем российского производства / А. Я. Закиров // ПРОнефть. Профессионально о нефти. — 2016. — № 2. — С. 43–47.

СОЦИОЛОГИЯ

Программы поддержки ветеранов боевых действий как гарант их социальной защищенности

Чуркина Антонина Андреевна, студент

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор сравнивает программы поддержки участников и ветеранов СВО в субъектах РФ, сформулированы критерии оценки анализа и представлена вариативность существующих программ поддержки участников и ветеранов СВО в регионах РФ.

Ключевые слова: ветеран боевых действий, программы поддержки участников и ветеранов СВО.

В современных условиях сложной геополитической обстановки и выполнения военными задачами по предназначению вопросы социальной защищенности ветеранов боевых действий приобретают первостепенное государственное значение. И выполнение боевого долга, и возвращение к мирной жизни сопряжено с рядом медицинских, социально-экономических и психологических трудностей.

Российская Федерация традиционно уделяет особое внимание поддержке защитников Отечества. Реализуемые на федеральном, региональном и местном уровнях программы поддержки направлены на компенсацию утраченного здоровья, предоставление льгот, содействие в трудоустройстве, решение жилищных и материальных проблем. Высокий уровень социальной защищенности ветеранов является важным фактором национальной безопасности, укрепляя социальный контракт между государством и обществом.

В условиях новой геополитической реальности и структурных изменений миропорядка возникает острая необходимость в пересмотре законодательства на всех уровнях власти, от федерального до муниципального. Апробация разработанных программ поддержки ветеранов, закрепленных законодательно, происходит в режиме настоящего времени, что требует их регулярной корректировки.

Тема предоставления мер социальной поддержки участникам и ветеранам СВО, определение проблем, с которыми сталкивается данная категория граждан на практике, а также сформулированы векторы развития политики государства в их решении, представлены в работах таких авторов, как: А. А. Антипова, Н. В. Бобков [1], А. В. Ефремов, Л. И. Журавлева [2], М. А. Калинин, М. В. Линхабова [3], А. С. Лучинина, А. И. Нестеренко [4], Е. А. Рыбалка, И. В. Чистов и других.

В постфевральский период, с первых дней проведения специальной военной операции Президентом России были

подписаны и приняты к исполнению нормативно правовые акты, которые стали гарантией социальной защищенности участников СВО, а также запустили и скорректировали работу государственных органов и учреждений, работающих в данном направлении. Яркими примерами являются, Указ № 98 «О дополнительных социальных гарантиях военнослужащим, лицам, проходящим службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации, и членах их семей». В контексте необходимости координации работы учреждений, которые реализуют принимаемые решения, важно отметить создание Государственного фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» (Указ Президента Российской Федерации № 232 от 3 апреля 2023 г.). Его работа регулирует реализацию программ поддержки и является гарантом социальной защищенности участников и ветеранов специальной военной операции, которые закончили службу. В январе 2024 года также был организован ФКУ «ВСЦ» России («Военно-социальный центр» Минобороны Российской Федерации) для оказания помощи в решении социального блока вопросов действующим участникам СВО.

В настоящее время в Российской Федерации информирование граждан о социальных мерах поддержки, программах поддержки, как гарантах социальной защищенности, осуществляется проактивно, преимущественно через цифровую платформу — единый портал государственных услуг (Госуслуги) и при личном обращении. В каждом регионе в данном направлении ведется активная работа во всех ведомствах, организациях, проводятся индивидуальные консультации, оказывается всесторонняя помощь, информирование, оказывая содействие для преодоления трудной жизненной ситуации.

Анализируя программы поддержки участников, ветеранов специальной военной операции в России, важно от-

метить, что система носит комплексный характер и включает в себя три уровня федеральный, региональный и муниципальный. В ходе системного анализа было проведено сравнение предоставляемых программ поддержки участников, ветеранов СВО в 89 субъектах Российской Федерации, информация о которых размещена на официальном портале «Госуслуги» — Федеральная государственная информационная система «Единый портал государственных и муниципальных услуг» (ЕПГУ).

Программы поддержки классифицируются по направлениям, видам помощи, в частности были проанализированы 3 критерия: 1) финансовая и материальная поддержка — выплаты; 2) льготы и социальные гарантии; 3) медицинское обеспечение и юридическая помощь.

Материальная поддержка. По более чувствительным, востребованным льготам в частности региональная единовременная денежная выплата военнослужащему (гражданам, поступающим на военную службу по контракту для участия в СВО), между регионами наблюдается существенная дифференциация. В ряде субъектов РФ она достигает 2 100 000–2 600 000 рублей (26 субъектов РФ), в большинстве регионов, составляет в среднем 500 000 рублей. По рекомендации данная выплата не должна быть ниже федеральной части выплаты, которая составляет 400 000 рублей (рекомендуемый минимум установлен Указом Президента РФ № 644).

Единовременная выплата военнослужащим, получившим ранение участникам СВО, условно делится на федеральную часть, которая гарантированно положена всем, и региональную часть, которая обеспечивается субъектом РФ, в котором заключил контракт и зарегистрирован военнослужащий.

Ряд субъектов РФ ввел дополнительные меры поддержки. Например, льготный жилищный ипотечный кредит, субсидия на уплату процентов по ипотеке, по данным размещенным на Госуслугах, в двух регионах (Архангельская область и НАО), на иных информационных сайтах также отмечены Крым и Севастополь (региональные льготные программы), Ростовская область (субсидирование процентной ставки), Якутия и Приморский край (дополнительные выплаты на погашение ипотеки).

В ряде регионов есть сугубо индивидуальные выплаты / субсидии / сертификаты, например, сертификат на полную или частичную оплату стоимости услуг по санаторно-курортному лечению участнику СВО, имеющему ранение, в Архангельской области; денежная выплата при награждении государственной наградой в Югре и ЯНАО; выплата на улучшение жилищных условий по программе «Свой дом в Арктике» в Мурманской области.

Льготы и социальные гарантии. Каждым регионом предоставляется достаточно широкий спектр льгот, чем обеспечивается стабильность и социальная защищенность благополучателей. Среди примеров: льготный проезд (на городском, пригородном транспорте). В 50 % (44) регионов предоставляется данная льгота в виде компенсационной выплаты, проездных билетов, социальных

карт. Поддержка предусмотрена также в формате бесплатного посещения культурно-массовых мероприятий (регионального уровня) и спортивных учреждений. Не все регионы предоставляют такую возможность, в большинстве регионов данная льгота предусмотрена только для участников получивших военную травму.

В некоторых субъектах РФ предусмотрены специфические льготы, например, право на бесплатное пользование платными парковками в Волгоградской, Тамбовской областях; предоставление карты для льготного обслуживания в организациях торговли и предоставление услуг на территории Тульской области; обучение на водителей транспортных средств в Рязанской и Новосибирской областях.

Медицинское обеспечение и юридическая помощь. На сегодняшний день региональные программы медицинского сопровождения участников специальной военной операции демонстрируют высокую социальную значимость, обеспечивается приоритетное право на получение медицинской помощи, включая диагностику, лечение и реабилитацию. Введена обязательная диспансеризация для раннего выявления заболеваний. Реабилитация и санаторно-курортное лечение также предоставляется на бесплатной и регулярной основе как на федеральном, так и на региональном уровнях. Программы поддержки по медицинскому блоку постоянно совершенствуются, что обеспечивает не только физическое восстановление, но и адаптацию благополучателей к мирной жизни. Ключевым также является психологическое сопровождение, которое направлено на предотвращение развития посттравматических расстройств и дезадаптацию. Помощь сфокусирована на успешной интеграции участников боевых действий в гражданскую жизнь, формировании активной жизненной позиции и снижении уровня кризисных ситуаций.

Бесплатная юридическая помощь, правовое информирование и правовое просвещение осуществляется юристами Государственного фонда «Защитники Отечества» во всех субъектах РФ, Государственным юридическим бюро, которое работает на бесплатной основе в нескольких регионах РФ.

Таким образом, проведенный анализ программ поддержки участников и ветеранов СВО в 89 субъектах Российской Федерации, информация о которых размещена на информационном портале «Госуслуги» показывает, что программы поддержки в регионах включают в себя как ключевые равноценные меры поддержки, которые являются обязательными по требованию федерального звена для реализации на местном уровне, так и индивидуальные. Региональные программы поддержки ветеранов боевых действий достаточно гибкие, т. е. у регионов есть возможность адаптировать и дополнять стандарт индивидуальными мерами социальной поддержки, учитывая запросы и индивидуальные особенности региона. На сегодняшний день объемы программ поддержки в субъектах РФ достаточно наполнены и отвечают текущим запросам, потребностям участников и ветеранов СВО своего региона, учитывая свои особенности и возможности.

Результаты исследования подтверждают предположение, что программы поддержки участников и ветеранов СВО в регионах РФ, повышают уровень социальной защищенности, т. е. существует прямая зависимость между ин-

формированностью и социальной защищенностью. Информированность о программах поддержки участников и ветеранов специальной военной операции зависит от информационной среды.

Литература:

1. Бобков, В. Н. О социальных гарантиях участников специальной военной операции и членов их семей / В. Н. Бобков, Е. В. Одинцова, Т. В. Чащина // Социально-трудовые исследования. 2024. № 1. С. 138–146.
2. Журавлева, М. А. Приоритеты государственной политики по организации социальной защиты участников СВО / М. А. Журавлева, Л. И. Берестова // Государственная служба. 2023. Т. 25. № 4. С. 88–93.
3. Линхобоева, М. Б. Социальная поддержка военнослужащих — участников специальной военной операции: практика применения / М. Б. Линхобоева // Вестник науки. 2024. № 3. С. 112–117.
4. Нестеренко, А. И. Механизм реализации социальной поддержки участников СВО и членов их семей / А. И. Нестеренко // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 116–4. С. 75–78.

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности онлайн-консультирования в сравнении с очным форматом

Галушкина Ирина Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье систематизированы критерии сравнения онлайн- и очного форматов психологического консультирования — результативность помощи, процессуальные особенности и субъективное восприятие участников, а также представлены результаты пилотного опроса (N = 32). Показано, что онлайн-формат воспринимается как более доступный и удобный, тогда как очный сохраняет преимущество в глубине проработки запроса и качестве эмоционального контакта; выбор формата носит ситуативный характер.

Ключевые слова: психологическое консультирование, онлайн-консультирование, дистанционная психологическая помощь, терапевтический альянс, эффективность консультирования.

Введение

Дистанционные формы психологической помощи за последнее десятилетие превратились из вспомогательного инструмента в самостоятельную, институционально закреплённую практику. Этому способствовали рост доступности видеосвязи и изменение социальных установок по отношению к обращению за психологической помощью в целом. Об этом свидетельствует и рост психологического просвещения в социальных сетях: исследование присутствия психологов в Instagram (социальная сеть принадлежит компании Meta, деятельность которой признана экстремистской и запрещена на территории Российской Федерации) показывает, что аудитория активнее вовлекается в контент профессиональных специалистов, чем в контент авторов без психологического образования, хотя сама площадка не создаёт механизмов проверки квалификации автора [5]. При этом вопрос о сопоставимости онлайн- и очного консультирования по глубине и устойчивости терапевтического эффекта остаётся дискуссионным [3]. Практикам и клиентам недостаёт операционализированных критериев выбора формата, основанных не на стереотипах, а на сопоставимых эмпирических данных. Цель статьи — систематизировать критерии сравнения форматов и представить результаты пилотного эмпирического исследования, выявляющего субъективные предпочтения респондентов.

Критерии сравнения онлайн- и очного форматов

Психологическое консультирование определяется как вид профессиональной помощи, направленный на ре-

шение актуальных психологических затруднений клиента и активизацию его личностных ресурсов, и в этом смысле сохраняет свою сущность независимо от формата оказания [1]. Т. А. Виллюжанина отмечает, что в русскоязычном сегменте наиболее востребованными являются текстовые консультации и консультирование по видеосвязи, при этом отсутствие входных барьеров для выхода на онлайн-рынок приводит к тому, что консультированием нередко занимаются люди без профильного образования, что создаёт репутационные риски для отрасли в целом [3].

Первый и наиболее изученный критерий сравнения — результативность помощи. Мета-аналитические работы показывают сопоставимую клиническую эффективность онлайн- и очного форматов при работе с тревожными и депрессивными расстройствами: систематический обзор интернет-опосредованных психотерапевтических интервенций А. Барака с соавторами зафиксировал устойчивый терапевтический эффект дистанционных вмешательств широкого спектра [7], а более поздний мета-анализ Э. Фернандеса с коллегами, обобщивший данные о видеоконсультировании в сравнении с очной терапией, не выявил значимых различий в эффективности между форматами для большинства целевых расстройств [8]. Это согласуется с тезисом о том, что результативность консультирования определяется прежде всего общими факторами терапии — качеством альянса, эмпатией консультанта, ожиданиями клиента, — а не собственно каналом коммуникации [11].

Второй критерий — процессуальные особенности, прежде всего полнота невербального канала и качество терапевтического альянса. М. Е. Баулина показывает, что

для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья очное консультирование часто затруднено логистически, и онлайн-формат становится для них не альтернативой, а фактически единственным доступным каналом помощи; при этом текстовый формат существенно ограничивает консультанта — он не может оперативно прояснить эмоциональную реакцию клиента и наблюдать его невербальные проявления [2]. Похожим образом дистанционный формат нередко оказывается единственным доступным каналом и для клиентов, переживающих острое соматическое заболевание: ограничения мобильности и необходимость соблюдать лечебный режим делают очный визит физически затруднительным, тогда как онлайн-консультирование позволяет получить поддержку, не покидая дома или медицинского учреждения [4]. Формирование терапевтического альянса — рабочего союза консультанта и клиента, признанного одним из наиболее устойчивых предикторов успешного исхода терапии независимо от теоретической модели [9; 11], — в дистанционном формате протекает иначе и требует от консультанта дополнительных навыков вербализации наблюдений. При этом дистанционный формат не только создаёт ограничения: по наблюдению Т. А. Вилюжаниной, анонимность и физическая дистанция онлайн-консультирования снижают тревогу и облегчают включение в процесс тем клиентам, которым трудно устанавливать контакт при личной встрече [3].

Третий критерий — субъективное восприятие формата и технологическая готовность клиента. Различия между поколениями, для которого цифровая среда органична («цифровые аборигены»), и поколением, адаптирующимся к ней извне («цифровые иммигранты»), описанное М. Пренски, остаётся востребованной рамкой для интерпретации возрастных различий в отношении к онлайн-консультированию [10].

Наконец, онлайн-формат актуализирует специфические эτικο-технические риски — угрозы конфиденциальности, сложности с оказанием экстренной помощи на расстоянии. О. М. Щедринская и М. А. Бебчук указывают на необходимость расширенного информированного согласия, отдельно оговаривающего условия и ограничения дистанционной работы [6].

Методика и результаты пилотного исследования

Для проверки того, как перечисленные теоретические положения соотносятся с реальным опытом клиентов, был проведён пилотный анкетный опрос. В исследовании приняли участие 32 респондента (28 женщин, 4 мужчины) в возрасте от 18 до 55 лет (медиана — 40 лет); 25 человек имели личный опыт обращения за психологической помощью в роли клиента. Анкета включала оценочные суждения по 5-балльной шкале Ликерта (сравнение форматов по доступности, эффективности, конфиденциальности и качеству контакта), вопросы с множественным выбором о преимуществах и недостатках

онлайн-формата, а также ситуативные вопросы о предпочтительном формате для кризисной помощи и длительной терапии. Сбор данных проводился с использованием онлайн-платформы для анкетирования. Участие в опросе было анонимным и добровольным: идентифицирующая информация о респондентах (имя, контактные данные) не запрашивалась, а полученные ответы обрабатывались в обезличенном виде.

По параметру доступности онлайн-формат получил безусловное лидерство: утверждение «онлайн-консультирование более доступно» получило средний балл 4,7 из 5. Среди преимуществ онлайн-формата респонденты чаще всего называли гибкость времени и места (29 из 32 участников), комфорт домашней обстановки (14) и более низкую стоимость услуг (11).

Одновременно с этим по параметрам глубины проработки запроса и качества эмоционального контакта преимущество осталось за очным форматом: утверждение «очное консультирование эффективнее для глубокой проработки проблем» получило средний балл 3,5, а «эмоциональный контакт легче установить при личной встрече» — 3,8. Оценка утверждения о более высоком уровне конфиденциальности очного формата оказалась близкой к середине шкалы (3,0), что говорит скорее о полярности мнений. Главными недостатками онлайн-формата респонденты называли ограничения невербальной коммуникации (22 выбора) и технические проблемы связи (19 выборов).

Показательно, что при ответе на вопросы о предпочтительном формате в кризисной ситуации и для длительной терапии наиболее частым ответом стал вариант «зависит от ситуации» (14 и 13 выборов соответственно); для кризисной поддержки очный формат выбирался несколько чаще, чем онлайн (9 против 5 выборов). Обозначилась и возрастная тенденция: респонденты младше 30 лет чаще склонялись к онлайн-формату для длительной работы, тогда как респонденты старше 45 лет — к очному, что согласуется с рамкой цифровых поколений [10].

Заключение

Эмпирические данные не подтверждают идею об однозначном превосходстве какого-либо из форматов: онлайн-консультирование убедительно выигрывает по параметрам доступности и удобства, тогда как очный формат сохраняет преимущество в вопросах глубины и безопасности контакта, что согласуется с зарубежными данными о сопоставимой клинической эффективности форматов при сохранении процессуальных различий. Практический вывод состоит в том, что формат следует подбирать исходя из типа запроса клиента, его возраста и уровня цифровой грамотности: очный формат предпочтителен для работы с травматичным опытом и в кризисных ситуациях, онлайн-формат — при географических, временных или финансовых ограничениях. Консультантам можно рекомендовать заранее обсуждать с клиентом условия конфиденциальности и порядок действий при технических

сбоях, а также компенсировать обеднение невербального канала более активной вербализацией наблюдений.

Следует учитывать предварительный характер представленных результатов: пилотный опрос (N = 32) в первую очередь подтверждает тенденции, уже описанные в литературе, и не претендует на статистическую строгость окончательных выводов. Полученная картина задаёт направление для дальнейшей работы: следующим этапом исследования станет расширенная эмпирическая часть,

призванная уточнить и проверить обозначенные тенденции на более репрезентативном материале. Её точный дизайн (объём и состав выборки, конкретный диагностический инструментарий, сочетание количественных и качественных методов) будет определён по итогам дальнейшего анализа литературы и уточнения исследовательских гипотез, однако уже на данном этапе очевидно, что полноценная проверка выявленных закономерностей требует выхода за рамки пилотного описательного среза.

Литература:

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — 2-е изд. — М.: Независимая фирма «Класс», 2004. — 208 с. — ISBN 5-86375-111-8.
2. Баулина М. Е. Сравнительный анализ очного и заочного интернет-консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23, № 3. — С. 67–78. — DOI: 10.17759/cpp.2015230305.
3. Вилюжанина Т. А. Особенности психологического консультирования онлайн // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. — 2020. — № 1. — С. 123–132. — ISSN 2616-8162.
4. Иванов В. Г., Николаев Е. Л. [и др.] Психологическая помощь в онлайн-режиме при кризисных состояниях и трудных жизненных ситуациях в связи с болезнью // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2020. — № 2 (29). — С. 160–171. — ISSN 2307-9886. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/343121> (дата обращения: 01.02.2026).
5. Карась И. С., Лукина А. А., Пушкарева В. И. Особенности психологической помощи в социальной сети Instagram // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2020. — № 4. — С. 103–114. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskoy-pomoschi-v-sotsialnoy-seti-instagram> (дата обращения: 01.02.2026).
6. Щедринская О. М., Бебчук М. А. Онлайн-консультирование через призму профессиональной этики: проблемы и решения // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28, № 3. — С. 84–99. — DOI: 10.17759/cpp.2020280306.
7. Barak A., Hen L., Boniel-Nissim M., Shapira N. A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of Internet-based psychotherapeutic interventions // Journal of Technology in Human Services. — 2008. — Vol. 26, No. 2–4. — P. 109–160. — DOI: 10.1080/15228830802094429.
8. Fernandez E., Woldgabreal Y., Day A., Pham T., Gleich B., Aboujaoude E. Live psychotherapy by video versus in-person: a meta-analysis of efficacy and its relationship to types and targets of treatment // Clinical Psychology & Psychotherapy. — 2021. — Vol. 28, No. 6. — P. 1535–1549. — DOI: 10.1002/cpp.2594.
9. Horvath A. O., Greenberg L. S. Development and validation of the Working Alliance Inventory // Journal of Counseling Psychology. — 1989. — Vol. 36, No. 2. — P. 223–233. — DOI: 10.1037/0022-0167.36.2.223.
10. Prensky M. Digital natives, digital immigrants, part 1 // On the Horizon. — 2001. — Vol. 9, No. 5. — P. 1–6. — DOI: 10.1108/10748120110424816.
11. Wampold B. E. How important are the common factors in psychotherapy? An update // World Psychiatry. — 2015. — Vol. 14, No. 3. — P. 270–277. — DOI: 10.1002/wps.20238.

Цифровые технологии как ресурс развития креативности педагогов в условиях трансформации образовательной среды

Громова Екатерина Андреевна, учитель-дефектолог
ГБОУ СОШ № 665 г. Санкт-Петербурга

В статье рассматривается потенциал современных цифровых технологий как ресурса развития креативности педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной деятельности педагога, связанными с необходимостью разработки инновационных образовательных решений, адаптации к быстро изменяющейся цифровой образовательной среде и формирования у об-

учающихся навыков XXI века. Креативность педагога рассматривается как интегративное профессионально значимое качество, обеспечивающее способность к созданию оригинальных педагогических решений, проектированию вариативных образовательных сценариев, эффективному использованию цифровых ресурсов и организации развивающей образовательной среды. Проведён анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных взаимосвязи цифровизации образования, профессионального развития педагогов и формирования креативности. Сделан вывод о том, что эффективность использования цифровых технологий как ресурса развития креативности определяется не уровнем технологической оснащенности образовательной организации, а сформированностью цифровой компетентности педагога, готовностью к инновационной деятельности, развитой рефлексией и способностью интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс с учетом психолого-педагогических закономерностей обучения. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации педагогов, направленных на развитие творческого потенциала в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: креативность педагога, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, цифровая трансформация образования, профессиональное развитие педагога, искусственный интеллект, цифровая компетентность, инновационная деятельность, педагогическая психология.

1. Теоретические основы исследования креативности педагогов

В условиях стремительной цифровой трансформации образования существенно меняются требования к профессиональной деятельности педагога. Современный учитель уже не ограничивается ролью транслятора, передатчика знаний, а выступает в качестве проектировщика образовательной среды, организатора совместной деятельности, наставника, модератора цифрового взаимодействия и разработчика инновационных образовательных решений. В связи с этим особую значимость приобретает развитие креативности как одного из ключевых профессионально значимых качеств педагога. В психолого-педагогической литературе креативность рассматривается как способность личности создавать оригинальные, социально значимые и практически применимые идеи, находить нестандартные способы решения проблем и преобразовывать существующий опыт в новых условиях. Исследование данного феномена имеет длительную историю и представлено в трудах Дж. Гилфорда, Э. Торренса, М. Чиксентмихайи, Т. Амабайл, Р. Стернберга, [4, 15] а также отечественных ученых — Л. С. Выготского, Я. А. Пономарева, Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина и других [1, 2, 3]. В современной педагогической психологии креативность педагога рассматривается не только как индивидуальная характеристика личности, но и как интегративная профессиональная компетенция, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Ее развитие проявляется в способности педагога проектировать вариативные образовательные сценарии, применять инновационные методы обучения, быстро адаптироваться к изменениям образовательной среды, эффективно использовать цифровые ресурсы и создавать условия для раскрытия творческого потенциала обучающихся. С позиций культурно-исторического подхода Л. С. Выготского [3, с. 52] творчество представляет собой процесс преобразования имеющегося опыта посредством воображения и активной мыслительной деятельности. Следовательно, развитие

креативности невозможно без включения человека в разнообразные виды деятельности, предполагающие решение нестандартных задач, рефлексия собственного опыта и постоянное освоение новых способов профессионального поведения. В условиях цифровизации образования изменяются не только средства педагогической деятельности, но и сама структура профессионального творчества. Цифровые технологии становятся не просто инструментом передачи информации, а средством конструирования новых образовательных практик, совместного создания знаний, профессионального общения и непрерывного самообразования педагога. Вместе с тем современные исследования показывают, что влияние цифровых технологий на развитие креативности не является линейным. Их эффективность определяется не количеством используемых цифровых инструментов, а характером педагогической деятельности, уровнем цифровой компетентности учителя, готовностью к инновациям и способностью критически осмысливать возможности новых технологий. Систематические обзоры последних лет свидетельствуют, что цифровые инструменты наиболее эффективно способствуют развитию творчества в тех случаях, когда используются в рамках проблемного, проектного, исследовательского и коллаборативного обучения, а не сводятся к автоматизации традиционных форм преподавания. [15, с. 18] Таким образом, креативность современного педагога следует рассматривать как динамическое профессиональное качество, формирующееся во взаимодействии личностных особенностей, профессионального опыта, образовательной среды и цифровых технологий. Именно комплексное сочетание этих факторов обеспечивает способность педагога эффективно осуществлять инновационную деятельность в условиях цифровой трансформации образования.

2. Современные цифровые технологии как средство развития креативности педагогов

Цифровая трансформация образования привела к существенному расширению спектра инструментов, ис-

пользуемых в профессиональной деятельности педагога. Таким образом, цифровая образовательная среда становится пространством профессионального творчества. Цифровые инструменты педагогики XXI века, их преимущества и недостатки представлены в таблице 1.

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, различные группы цифровых технологий стимулируют развитие разных компонентов креативности педагога и не являются взаимозаменяемыми. *Во-вторых*, наибольший развивающий потенциал достигается при их комплексном использовании: генеративный искусственный интеллект способствует дивергентному мышлению и поиску новых идей, LMS и облачные сер-

Таблица 1

Цифровая технология	Психологические механизмы развития креативности	Развиваемые компоненты креативности педагога	Возможные ограничения и риски
Генеративный искусственный интеллект (ChatGPT, Copilot, Gemini и др.)	Дивергентное мышление; когнитивная стимуляция; интеллектуальное партнерство; рефлексия альтернативных решений	Генерация оригинальных идей; гибкость мышления; педагогическое проектирование; вариативность образовательных сценариев	Формирование зависимости от готовых решений; снижение самостоятельности; утрата индивидуального педагогического стиля; некритичное использование сгенерированного контента
Системы управления обучением (LMS: Moodle, Canvas, Google Classroom и др.)	Проектное мышление; системное планирование; анализ образовательных результатов	Проектировочные способности; структурирование учебного материала; способность к модификации образовательных программ; педагогический дизайн	Формализация образовательного процесса; временные затраты на разработку цифровых курсов; необходимость высокого уровня цифровой компетентности
Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC)	Самообразование; профессиональная мотивация; когнитивная открытость; междисциплинарное мышление	Расширение профессионального кругозора; способность интегрировать новые знания; инновационная активность	Информационная перегрузка; отсутствие индивидуального сопровождения; снижение мотивации при самостоятельном обучении
Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR)	Развитие пространственного воображения; моделирование профессиональных ситуаций; эмоциональная вовлеченность	Образное мышление; педагогическое моделирование; разработка интерактивных образовательных сценариев	Высокая стоимость оборудования; технические ограничения; недостаточная подготовка педагогов
Геймификация	Внутренняя мотивация; эмоциональная активация; игровое моделирование; развитие воображения	Создание оригинальных форм обучения; гибкость педагогического мышления; способность разрабатывать игровые образовательные сценарии	Смещение акцента с образовательных целей на игровую деятельность; риск снижения познавательной глубины содержания
Облачные сервисы совместной работы (Google Workspace, Microsoft 365, Miro и др.)	Коллективное творчество; социальное научение; совместная рефлексия; обмен опытом	Командная креативность; коммуникативная компетентность; совместное проектирование образовательных продуктов	Неравномерное участие членов команды; организационные сложности; зависимость от качества цифровой инфраструктуры
Learning Analytics	Аналитическое мышление; профессиональная рефлексия; принятие решений на основе данных	Способность совершенствовать образовательный процесс; разработка персонализированных образовательных траекторий;	Риск чрезмерной ориентации на количественные показатели; вопросы конфиденциальности и защиты персональных данных
Цифровые профессиональные сообщества и социальные сети	Профессиональная коммуникация; обмен инновационным опытом; коллективная генерация идей	Открытость инновациям; профессиональная мобильность; развитие творческой инициативы	Информационный шум; распространение непроверенных педагогических практик; профессиональное выгорание вследствие постоянной вовлеченности

висы поддерживают педагогическое проектирование, VR/AR развивают образное мышление и моделирование, а Learning Analytics обеспечивает рефлексивное осмысление результатов профессиональной деятельности. В-третьих, эффективность цифровых технологий определяется не столько их функциональными возможностями, сколько уровнем цифровой компетентности педагога, его готовностью к инновационной деятельности и способностью критически оценивать предлагаемые технологические решения. Такая систематизация подтверждает, что цифровые технологии следует рассматривать не как самостоятельный фактор развития креативности, а как ресурс, раскрывающий свой потенциал при интеграции с психолого-педагогическими механизмами профессионального развития педагога. Именно взаимодействие технологических возможностей, творческой активности и рефлексивной позиции педагога обеспечивает формирование инновационной образовательной практики в условиях цифровой трансформации образования.

3. Психологические механизмы развития креативности педагогов в цифровой образовательной среде

Несмотря на широкое распространение цифровых технологий в образовательной практике, их влияние на развитие креативности педагога не является автоматическим. Наличие современных цифровых инструментов само по себе не обеспечивает повышение уровня творческой активности. Развитие креативности происходит благодаря действию комплекса психологических механизмов, которые активизируются в процессе профессионального взаимодействия педагога с цифровой образовательной средой.

Развитие дивергентного мышления. Одним из ключевых психологических механизмов является развитие дивергентного мышления, которое в работах Дж. Гилфорда [4, с. 135] рассматривается как способность генерировать множество разнообразных, оригинальных и нестандартных решений одной проблемы. Современные цифровые технологии значительно расширяют пространство педагогического поиска. При этом креативность педагога проявляется не в механическом использовании готовых материалов, а в их критическом осмыслении, адаптации и интеграции в конкретную образовательную ситуацию.

Развитие профессиональной рефлексии. Не менее важным психологическим механизмом является *профессиональная рефлексия*, понимаемая как *способность педагога анализировать собственную деятельность, оценивать эффективность применяемых методов обучения и осознавать направления дальнейшего профессионального развития*. [13, с. 38] Цифровая образовательная среда предоставляет педагогу значительно больше возможностей для рефлексивного анализа, чем традиционная система обучения. Инструменты Learning Analytics позволяют получать объективную информацию об активности обучающихся, динамике их образовательных результатов, вовле-

ченности в учебный процесс и эффективности отдельных педагогических решений. На основе анализа цифрового следа педагог получает возможность корректировать содержание занятий, изменять методы обучения и разрабатывать более эффективные образовательные стратегии.

Развитие профессиональной субъектности. Использование цифровых технологий существенно расширяет степень профессиональной автономии педагога. Современный учитель самостоятельно проектирует цифровые образовательные курсы, разрабатывает интерактивные задания, выбирает способы организации учебного взаимодействия и формирует индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Подобная деятельность требует высокой степени самостоятельности, ответственности и творческой инициативы.

Развитие профессиональной мотивации. Психологические исследования показывают, что одним из важнейших факторов развития креативности является внутренняя мотивация личности. Согласно концепции Т. Амабайл [15, с. 25], именно внутренняя заинтересованность в профессиональной деятельности создает условия для возникновения оригинальных идей и поиска нестандартных решений. Современные цифровые технологии способны поддерживать внутреннюю мотивацию педагога за счет расширения возможностей профессионального самовыражения, участия в международных образовательных проектах, публикации собственных методических разработок, взаимодействия с профессиональными сообществами и получения оперативной обратной связи.

Развитие метакогнитивных процессов. В условиях цифровой образовательной среды существенно возрастает значение *метакогнитивных процессов*, включающих планирование, контроль, мониторинг и оценку собственной познавательной деятельности.

Работая с большим объемом цифровой информации, педагог вынужден постоянно осуществлять критический отбор образовательных ресурсов, оценивать их достоверность, определять педагогическую целесообразность использования и прогнозировать возможные результаты их применения. Подобная деятельность способствует развитию критического мышления, когнитивной гибкости и способности принимать обоснованные профессиональные решения.

Развитие коллаборативной креативности. Цифровая трансформация образования изменила представление о педагогическом творчестве как исключительно индивидуальном процессе. Современные облачные технологии, профессиональные сетевые сообщества и платформы совместной работы создают условия для формирования *коллаборативной (командной) креативности* — способности разрабатывать новые образовательные решения в процессе коллективного взаимодействия.

Совместное проектирование образовательных программ, участие в сетевых профессиональных сообществах, разработка цифровых образовательных ресурсов и обмен педагогическими практиками позволяют инте-

группировать профессиональный опыт специалистов различных образовательных организаций.

Таким образом, развитие креативности педагога в цифровой образовательной среде представляет собой сложный психологический процесс, основанный на взаимодействии *когнитивных, мотивационных, рефлексивных и социально-психологических механизмов*. Цифровые технологии выступают не самостоятельным источником творчества, а средством, создающим условия для активизации внутренних ресурсов личности педагога.

4. Риски и ограничения использования цифровых технологий в развитии креативности педагогов

Несмотря на значительный потенциал цифровых технологий в развитии профессиональной креативности педагогов, их внедрение в образовательную практику сопровождается рядом ограничений, которые требуют научного осмысления.

Когнитивная перегрузка и информационная избыточность. Одной из наиболее актуальных проблем цифровой образовательной среды является постоянное увеличение объема доступной информации. Необходимость непрерывного анализа, отбора и оценки информации приводит к существенному увеличению когнитивной нагрузки. Информационная перегрузка снижает качество принимаемых профессиональных решений, ухудшает концентрацию внимания, затрудняет глубокую переработку информации и ограничивает возможности творческого поиска. [16, с. 2] Вместо разработки оригинальных педагогических решений учитель может перейти к использованию уже существующих цифровых шаблонов, что негативно отражается на развитии профессиональной креативности.

Риск алгоритмизации педагогического мышления. Стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта открывает новые возможности для подготовки учебных материалов, однако одновременно создает риск постепенной *алгоритмизации педагогической деятельности*. Подобная практика снижает уровень самостоятельного педагогического проектирования, ослабляет потребность в поиске оригинальных решений и может привести к постепенной унификации образовательного процесса. В долгосрочной перспективе существует опасность утраты индивидуального педагогического стиля, который является важной составляющей профессиональной креативности.

Цифровое выгорание. Одним из наиболее серьезных психологических последствий цифровой трансформации образования становится *цифровое выгорание* педагогов. [11, с. 36] Цифровое выгорание проявляется в эмоциональном истощении, снижении профессиональной мотивации, ощущении хронической усталости, уменьшении удовлетворенности профессиональной деятельностью и стремлении минимизировать использование новых технологий. Подобное состояние существенно снижает готовность педагога к инновационной деятельности и отрицательно влияет на его творческую активность.

Цифровое неравенство. Возможности использования современных цифровых технологий существенно различаются в зависимости от уровня технического оснащения образовательной организации, качества интернет-инфраструктуры, доступности лицензионного программного обеспечения и уровня цифровой подготовки педагогов. Неравномерное распределение цифровых ресурсов приводит к возникновению профессионального неравенства, ограничивая возможности отдельных педагогов участвовать в инновационной деятельности и реализовывать собственный творческий потенциал. Особенно остро данная проблема проявляется в небольших образовательных организациях и сельских школах, где доступ к современным цифровым технологиям остается ограниченным.

Этические и правовые проблемы. Активное использование искусственного интеллекта и цифровых платформ сопровождается новыми этическими вызовами. Среди наиболее значимых проблем можно выделить вопросы авторства цифрового контента, защиты персональных данных, прозрачности алгоритмов, достоверности автоматически сгенерированной информации и соблюдения академической добросовестности. Педагог оказывается в ситуации, когда необходимо не только использовать современные технологии, но и оценивать последствия их применения с точки зрения профессиональной этики. Это требует формирования новых компетенций, связанных с цифровой ответственностью, критической оценкой результатов работы интеллектуальных систем и соблюдением принципов безопасного использования образовательных технологий.

Баланс между технологичностью и педагогическим творчеством. Одной из ключевых задач современной цифровой трансформации образования является сохранение баланса между использованием технологических возможностей и развитием подлинного педагогического творчества. Креативность педагога формируется прежде всего в процессе анализа образовательных ситуаций, взаимодействия с обучающимися, рефлексии собственного опыта и поиска педагогически обоснованных решений. Ни одна цифровая система не способна полностью заменить профессиональную интуицию, эмпатию, способность учитывать индивидуальные особенности личности обучающегося и творчески адаптировать образовательный процесс к изменяющимся условиям.

Таким образом, эффективное развитие креативности возможно лишь при условии осознанного, критического и педагогически целесообразного использования цифровых технологий, сочетающего высокий уровень цифровой компетентности с профессиональной рефлексией, инновационной активностью и сохранением творческой самостоятельности.

Заключение

Цифровая трансформация образования существенно изменяет содержание профессиональной деятельности педагога, предъявляя новые требования к его компетентности, готовности к инновационной деятельности

и способности эффективно работать в условиях быстро меняющейся образовательной среды. В этих условиях *креативность* становится одним из ключевых факторов профессиональной успешности, обеспечивающим разработку оригинальных педагогических решений, адаптацию образовательного процесса к индивидуальным потребностям обучающихся и внедрение современных образовательных технологий. Проведенный анализ показал, что современные цифровые технологии обладают значительным потенциалом для развития креативности педагогов. При грамотной интеграции в образовательную практику эти технологии становятся не только средствами оптимизации учебного процесса, но и ресурсом непрерывного профессионального развития педагогов. Вместе с тем результаты исследования свидетельствуют о том, что положительное влияние цифровых технологий не носит уни-

версального характера. Их эффективность определяется уровнем цифровой компетентности педагога, сформированностью навыков критического мышления, профессиональной рефлексии, готовностью к постоянному обучению и способностью сохранять субъектную позицию в процессе взаимодействия с цифровыми инструментами. Игнорирование этих условий может привести к алгоритмизации педагогической деятельности, информационной перегрузке, цифровому выгоранию и снижению творческой самостоятельности.

Таким образом, *развитие креативности педагогов в условиях цифровой трансформации образования следует рассматривать как комплексный психолого-педагогический процесс, основанный на взаимодействии личностных ресурсов педагога, цифровой образовательной среды и современных технологий обучения.*

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Смысл, 2021.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2022.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2023 (переиздание).
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. — СПб.: Питер, 2021.
5. Дворецкая И. В., Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: современные тенденции и перспективы // Педагогика. 2023. № 5. С. 15–27.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания. — М.: Академия, 2022.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития личности. — Екатеринбург: РГППУ, 2021.
8. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. — М.: Юрайт, 2023.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Академический проект, 2021.
10. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы // Информатика и образование. 2022. № 7. С. 3–15.
11. Рубцов В. В. Цифровая образовательная среда как пространство совместной деятельности // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 5–17.
12. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование. — М.: Логос, 2022.
13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. — М.: Академия, 2021.
14. Торренс Э. Руководство по развитию творческого мышления. — СПб.: Речь, 2020.
15. Amabile T. M. Creativity in Context. New York: Routledge, 2019.
16. Beghetto R. A. Teaching for Creativity in the Common Core Classroom. New York: Teachers College Press, 2019.

Лечение чтением: история библиотерапевтического метода

Копылова Марина Денисовна, аспирант
Самарский государственный медицинский университет

В статье рассматривается история библиотерапии, начиная с предпосылок в глубокой древности и завершая современным развитием этого метода психологической коррекции и психотерапии.

Ключевые слова: библиопсихология, библиотерапия, история метода.

Библиотерапия как метод основывается на представлении о том, что чтение специально подобранных книг может оказывать положительное воздействие на мысли человека, его эмоциональное состояние и поведенческие особенности [9].

Литература в различных своих проявлениях, включая художественную и дидактическую, уже не одно столетие применяется специалистами различных областей в качестве средства воспитательного или лечебного воздействия на человека, однако сама идея использования

произведений искусства в целях поддержания или восстановления эмоционального благополучия человека восходит своими корнями в глубокую древность [6]. Так, ещё у входа в библиотеку фараона Рамзеса II — одну из старейших библиотек, по мнению историков, — была высечена надпись: «Лекарство для души» [8].

Иными словами, о лечебных свойствах слова — сказанного и написанного — известно с древнейших времён. Ещё Аристотель в IV веке до н. э. отмечал взаимосвязь здоровья и душевного состояния человека с чтением. Например, поэзия, согласно Аристотелю, способна исцелять страдания и снижать чувство страха [12].

Позднее средневековый учёный, врач, энциклопедист и поэт Авиценна (Ибн Сина) писал о слове, как о целебном средстве в руках врача и о возможностях использования слова и художественных образов для излечения [12].

В целом в средневековой Европе вплоть до эпохи Возрождения применение книг в лечебных целях находилось в ведомстве церкви. Библиотерапия того времени существовала в церковных библиотеках, использующих религиозные тексты для благоприятного воздействия на верующих, давая им надежду и утешение. В медицину же идея терапевтического действия чтения стала особенно активно проникать именно в эпоху Возрождения [1].

Сам же термин «библиотерапия», образованный от греческих слов «biblion» — книга и «therapeia» — лечение, возник лишь в 1916 году. Автор термина — американский священник, эссеист и литературовед S. McChord Crothers (Сэмюэл Маккорд Крозерс) — подразумевал под этим понятием использование литературных произведений в лечении психических заболеваний [6].

В 1916 году С. Крозерс опубликовал эссе «A Literary Clinic», в котором в форме интервью описывается «библиопатический институт», открытый доктором Багстером, терапевтом и священником, при церкви и практикующий использование книг в процессе лечения [3].

Багстер сравнивал книги с лекарствами. По его мнению, книги, как и лекарства, могут иметь свои ингредиенты: простые и сложные. Однако, независимо от формы, жанра и иных характеристик произведения, особую важность для Багстера представлял вопрос о том, какова его терапевтическая значимость. Книга, согласно ему, способна оказывать различные эффекты, быть возбуждающим или, напротив, успокаивающим и даже снотворным средством [11].

Становление и развитие библиотерапевтической практики в России в XIX–XX веках связано, прежде всего, с именами Н. А. Рубакина, Л. С. Выготского, И. Е. Дядковского, А. М. Миллер, И. З. Вельвовского и других отечественных деятелей [7]. Так И. П. Павловым, В. М. Бехтеревым и К. М. Платоновым было дано научное обоснование

воздействия слова — произнесённого или написанного — на человека [8].

Особая роль в становлении библиопсихологии и библиотерапии в нашей стране принадлежит Н. А. Рубакину — библиографу, писателю и основателю библиопсихологии. В 1916 году на заседании Женевского педагогического общества им была учреждена секция библиопсихологии. А в 1920 при его участии возник Международный институт библиологической психологии [4, 10]. В своих трудах Н. А. Рубакин активно продвигал идею использования литературных произведений для воздействия на душевное состояние человека, выделил взаимосвязь между восприятием читателя и самой книгой, занимался изучением триады «читатель — текст — автор» и т. д. [11].

Немалый вклад в развитие советской библиотерапии внесли профессор М. П. Кутанин, активно пропагандирующий данный метод и сам термин «библиотерапия», профессор И. З. Вельвовский, по инициативе которого в 1967 году был открыт первый в СССР библиотерапевтический кабинет, и А. М. Миллер, заведовавшая этим кабинетом и способствовавшая развитию библиотерапии как самостоятельной дисциплины [2].

В СССР лечебное действие чтения исследовалось преимущественно на базе лечебных пансионатов и домов отдыха. Было выявлено и описано положительное влияние на отдыхающих книг с юмористическим содержанием и мемуаров. Применение библиотерапии в медицинских учреждениях основывалось на представлении о том, что узнавание пациентом себя и своих проблем в художественном произведении способствует повышению его стремления следовать описанному положительному примеру и, таким образом, усиливает эффект лечения [1].

Развитие современной библиотерапии тесно связано с множеством других отраслей. Так культурология вносит свой вклад, анализируя литературу в рамках культурного наследия, социология — изучая влияние чтения на процессы социальной интеграции и адаптации. Психология занимается изучением самого воздействия текста на когнитивные процессы и психоэмоциональное состояние индивида.

На сегодняшний день есть множество примеров эффективного использования библиотерапии в профилактике и коррекции проблем психологического и социального характера, в том числе в клинических условиях. Тем не менее необходимость дальнейших исследований и анализа уже достигнутых успехов всё ещё остаётся актуальной [5]. Научные работы, обосновывающие эффективность такого применения литературных произведений, стали появляться относительно недавно и интерес к ним не перестаёт расти [6].

Литература:

1. Аверьянова, Н.В. «Лекарство для души»: применение библиотерапии в библиотеке [Текст] / Н. В. Аверьянова — Тамбов: Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, 2004. — 24 с.

2. Бельская, Н.Б. «Библиотерапия» как метод психологической самопомощи [Электронный ресурс] / Н. Б. Бельская // Лига профессионального психологического наставничества. — URL: <https://lppn.ru/articles/biblioterapiya-kak-metod-psikhologicheskoy-samopomoschi> (дата обращения 09.12.2025).
3. Бережная, Д. А. Кротерс Сэмюэл [Электронный ресурс] / Д. А. Бережная // Большая российская энциклопедия. — 2024. — URL: <https://bigenc.ru/c/kroters-samuel-6576d3> (дата обращения: 08.09.2025).
4. Библиотерапия [Электронный ресурс] / Большая российская энциклопедия. — 2023. — URL: <https://bigenc.ru/c/biblioterapiia-6427ce> (дата обращения: 08.09.2025).
5. Библиотерапия как научное направление: современное состояние и перспективы исследований [Текст] / Ю. Н. Дрешер, Г. М. Кормишина, Г. В. Матвеева, Н. И. Таиров // Вестник КазГУКИ. — 2024. — № 4. — С. 121–129.
6. Голзицкая, А. А. Библиотерапия как метод психотерапевтической работы с семьей [Текст] / А. А. Голзицкая // Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». — 2022. — С. 668–671.
7. Карпова, Н. Л. Библиотерапия как средство формирования читательских интересов современного школьника (на примере семейной групповой логопсихотерапии) [Текст] / Н. Л. Карпова, А. Д. Яковистенко // Поволжский педагогический вестник. — 2021. — Т. 9. № 1(30). — С. 24–30.
8. Савич, Л. Е. Библиотерапия в новой технологической среде [Текст] / Л. Е. Савич, С. В. Заборовская // Вестник КазГУКИ. — 2023. — № 1. — С. 98–104.
9. Сиротюк, П. Библиотерапия: глубже, чем просто чтение, больше, чем просто литература [Электронный ресурс] / П. Сиротюк // Психолог Онлайн. — 2023. — URL: <https://psihologonline.pro/ru/biblioterapiya-printsipy-lecheniya-chteniyem/?clid=36fa9e14> (дата обращения 08.09.2025).
10. Столяров, Ю. Н. Возвращённый Рубакин [Текст] / Ю. Н. Столяров. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2019. — 415 с.
11. Татаринова, А. В. Книга как лекарство: методические рекомендации [Текст] / А. В. Татаринова. — Краснодар: Министерство культуры Краснодарского края, Государственное бюджетное учреждение культуры «Краснодарская краевая специальная библиотека для слепых имени А. П. Чехова», 2022. — 27 с.
12. Яковлева, Н. С. Возникновение библиотерапии: исторический контекст и социокультурный аспект [Текст] / Н. С. Яковлева // Мир науки, культуры, образования. — 2016. — № 1(56). — С. 175–177.

Особенности профессиональной идентичности и профессиональной определённости учащихся 9-го класса

Михеев Константин Александрович, студент бакалавриата

Московский гуманитарно-экономический университет, Нижегородский институт (филиал), (Нижний Новгород)

В статье автор исследует вопросы профессионального самоопределения учащихся 9-го класса и на основе эксперимента подтверждает необходимость психологического сопровождения профессионального выбора в условиях школы.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная определённость, старшеклассники, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, психологическое сопровождение.

Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте является не только образовательной, но и психологической задачей. Для подростка выбор профессии связан с представлениями о себе, оценкой собственных возможностей, ожиданиями семьи, образом будущего и переживанием ответственности за дальнейший жизненный маршрут. В 9 классе эта задача приобретает особенно конкретный характер. Учащийся должен определить, продолжать ли обучение в школе, выбирать ли профиль, поступать ли в колледж, какие предметы и направления подготовки рассматривать как значимые для дальнейшего движения.

В отечественной психологии профессиональное самоопределение традиционно рассматривается как часть более широкого процесса личностного и жизненного самоопределения. В работах [1] профессиональный выбор связывается со становлением человека как субъекта будущей трудовой деятельности. Н. С. Пряжников подчеркивает [2], что профориентационная работа не должна сводиться к подбору «подходящей» профессии по результатам теста; ее смысл состоит в активизации внутренней позиции подростка, в развитии его способности осмысленно соотносить интересы, возможности, ценности и требования профессиональной среды [3].

Возрастно-психологический контекст данной проблемы также имеет принципиальное значение. Старший подростковый и ранний юношеский возраст связан с развитием самосознания, рефлексии, внутренней позиции личности и на-

правленности в будущее. В логике культурно-исторического и возрастно-психологического подходов выбор профессии нельзя рассматривать как изолированное решение. Он связан с социальной ситуацией развития, отношениями с взрослыми и сверстниками, уровнем самостоятельности, самооценкой, эмоциональной устойчивостью и способностью принимать решение в условиях неопределённости [4, 5, 6].

Современные исследования показывают, что профессиональное самоопределение старшеклассников часто характеризуется неоднородностью. У части учащихся уже имеются достаточно устойчивые профессиональные намерения, тогда как другие находятся в состоянии активного поиска, сомнений или неопределённости. Так, ряд авторов [7] отмечают, что сформированная профессиональная идентичность выявляется не у всех выпускников, а значительная часть старшеклассников остается в состоянии моратория, то есть активного, но незавершенного поиска. Исследования Ю. Н. Гут и соавторов [8] указывают на связь профессиональной идентичности с эмоционально-личностными характеристиками подростков, уровнем уверенности и особенностями самоотношения. Ряд авторов [9] показывают, что профессиональные планы старшеклассников связаны с саморегуляцией, ресурсами личности и представлениями о будущем.

Особую роль в анализе профессионального самоопределения играет понятие профессиональной идентичности. Оно позволяет рассматривать выбор профессии не только как наличие или отсутствие названного варианта, но и как показатель внутренней определённости, самостоятельности, устойчивости и осознанности решения. Методика А. А. Азбель и А. Г. Грецова [10] позволяет выделять несколько статусов профессиональной идентичности: сформированную, мораторий, неопределённую и навязанную идентичность. Такая типология особенно полезна при работе со старшеклассниками, поскольку позволяет отличить активный поиск от пассивной неопределённости, а самостоятельный выбор — от внешне принятого, но внутренне не присвоенного решения.

При этом сам факт названия профессии ещё не гарантирует зрелости профессионального выбора. Подросток может указать привлекательную профессию, но не понимать образовательного маршрута, требований деятельности, необходимых навыков и собственных оснований выбора. Поэтому в исследовательском анализе важно соединять количественные показатели профессиональной определённости, качественную оценку статуса профессиональной идентичности и анализ открытых ответов учащихся.

Цель настоящего исследования — выявить особенности профессиональной идентичности и профессиональной определённости учащихся 9 класса.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: определить распределение учащихся по статусам профессиональной идентичности; оценить общий уровень профессиональной определённости по авторской исследовательской анкете; проанализировать, какая часть учащихся способна назвать конкретную профессию или предварительное направление профессионального будущего; охарактеризовать практическое значение полученных данных для организации психологического сопровождения профессионального выбора в школе.

Исследование проводилось на базе МАОУ «Школа № 178» города Нижнего Новгорода. В нем приняли участие 30 учащихся 9 класса в возрасте 15–16 лет. По половому составу выборка включала 24 девушки и 6 юношей. Участие в исследовании было добровольным. Проведение диагностики было согласовано с образовательной организацией; были получены согласия законных представителей учащихся. Обработка данных проводилась в обезличенном виде.

Методики исследования

Для изучения профессионального самоопределения учащихся применялся диагностический пакет, включавший три инструмента.

Первым инструментом выступила методика изучения статусов профессиональной идентичности [10]. Она использовалась для определения качественного состояния профессионального выбора учащихся. Методика позволяет выявить сформированную, мораторную, неопределённую и навязанную профессиональную идентичность. В контексте настоящего исследования именно эта методика рассматривалась как основной инструмент оценки статуса профессиональной идентичности.

Вторым инструментом стала авторская анкета профессиональной определённости старшеклассника. Анкета была разработана как исследовательский инструмент для целей данного исследования и не рассматривалась как стандартизированная психодиагностическая методика. Она включала 15 утверждений, оцениваемых по пятибалльной шкале согласия, и один открытый вопрос о предполагаемой профессии или 1–2 вариантах профессионального будущего. Содержательно утверждения были направлены на оценку наличия профессиональных вариантов, понимания образовательного маршрута, уверенности в выборе, осознанности профессиональных намерений, выраженности сомнений и согласованности выбора с интересами и способностями учащегося. Три утверждения имели обратную направленность и при обработке результатов кодировались реверсивно. Возможный диапазон суммарного балла составлял от 15 до 75.

Третьим инструментом был дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова [1], использованный в модифицированном варианте, применяемом в школьной профориентационной практике. В настоящем исследовании

ДДО не рассматривался как центральный показатель профессиональной определённости и не использовался для проверки статистических гипотез. Его функция была вспомогательной: результаты применялись для консультативного обсуждения профессиональных склонностей и соотнесения предполагаемых вариантов выбора с предпочитаемыми видами деятельности.

Процедура исследования

Первичная диагностика проводилась в учебном кабинете в одинаковых условиях для всех учащихся. Общая продолжительность обследования составила около 40 минут. Учащиеся заполняли бланки методик последовательно. При обработке результатов авторской анкеты рассчитывался суммарный балл профессиональной определённости. По открытому вопросу фиксировалось, смог ли учащийся назвать конкретную профессию или один-два варианта профессионального будущего. По методике А. А. Азбель и А. Г. Грецова [10] определялся статус профессиональной идентичности.

Один протокол по методике статусов профессиональной идентичности был заполнен не полностью и не дал возможности корректно определить итоговый статус. Поэтому по данной методике в обработку вошли 29 валидных протоколов. По авторской анкете были обработаны результаты всех 30 учащихся.

Методы обработки данных

Применялись методы описательной статистики: расчет среднего значения, стандартного отклонения, медианы, минимального и максимального значений, а также частот и процентов. Для открытого вопроса использовался качественный-количественный анализ: ответы разделялись на две основные категории — наличие конкретного профессионального варианта и отсутствие обозначенного варианта. Поскольку исследование носило разведывательный характер и проводилось на малой выборке, акцент был сделан не на сложных статистических моделях, а на описании исходной структуры профессиональной идентичности и профессиональной определённости учащихся.

Результаты

Первичный анализ авторской анкеты показал, что средний показатель профессиональной определённости по всей выборке составил 62,7 балла из 75 возможных. При этом разброс индивидуальных значений был достаточно выраженным: минимальный результат составил 46 баллов, максимальный — 75 баллов. Медиана равнялась 61 баллу, стандартное отклонение — 7,34. Это указывает на неоднородность профессионального самоопределения внутри обследованной группы: наряду с учащимися, демонстрировавшими достаточно высокий уровень определённости, присутствовали подростки с более выраженными сомнениями и менее оформленным представлением о профессиональном будущем.

Таблица 1. Описательные статистики по авторской анкете профессиональной определённости

Группа	n	M	SD	Me	Min	Max
Экспериментальная группа	15	62,4	8,01	61,0	46	75
Контрольная группа	15	63,0	6,87	61,0	53	74
Общая выборка	30	62,7	7,34	61,0	46	75

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; Me — медиана.

Хотя деление на экспериментальную и контрольную группы в данной статье не является основным предметом анализа, приведенные данные показывают, что на первичном этапе группы были сопоставимы по уровню профессиональной определённости. Среднее значение в экспериментальной группе составило 62,4 балла, в контрольной — 63,0 балла. Это подтверждает, что различия между подгруппами на старте были минимальными.

Открытый вопрос авторской анкеты позволял оценить не только общий уровень профессиональной определённости, но и степень конкретности профессиональных намерений. Учащимся предлагалось написать профессию или один-два варианта, которые они на данный момент рассматривают.

Конкретный профессиональный вариант указали 13 учащихся из 30, что составило 43,3 % выборки. Остальные 17 учащихся, или 56,7 %, не смогли назвать профессию, оставили прочерк или не обозначили даже предварительное направление профессионального будущего.

Таблица 2. Ответы учащихся на открытый вопрос о предполагаемой профессии

Характер ответа	Количество учащихся	Процент
Указали профессию или 1–2 варианта	13	43,3
Не указали профессию / оставили прочерк	17	56,7
Всего	30	100,0

Среди названных вариантов встречались профессии и направления, связанные с журналистикой, актерским и режиссерским мастерством, дизайном, архитектурой, юриспруденцией, политологией, педагогикой, программированием, логопедией, фармацевтикой, переводом, экономикой, медициной и графическим дизайном. Такое разнообразие показывает широту интересов учащихся. Однако сам факт разнообразия не означает равной степени осознанности выбора. Некоторые ответы содержали сразу несколько разных вариантов, что может свидетельствовать не столько о сформированности выбора, сколько о поиске между альтернативами. Кроме того, у большей части выборки конкретный вариант профессионального будущего на момент диагностики отсутствовал.

Дополнительное сопоставление показало, что учащиеся, указавшие профессию или профессиональное направление, имели несколько более высокий средний балл по авторской анкете, чем учащиеся, не давшие конкретного ответа. В первой группе средний показатель составил 64,6 балла, во второй — 61,2 балла. Это различие следует интерпретировать осторожно из-за малого объема выборки, однако сама направленность данных выглядит содержательно ожидаемой: способность назвать хотя бы предварительный профессиональный вариант в целом связана с более выраженной субъективной определенностью.

Для более точного понимания состояния профессионального выбора была использована методика А. А. Азбель и А. Г. Грецова [10]. В обработку вошло 29 валидных протоколов. Один протокол был исключен из анализа по данной методике из-за неполного заполнения.

Результаты показали, что сформированный статус профессиональной идентичности был выявлен у 14 учащихся из 29, что составило 48,3 %. Статус моратория был зафиксирован у 10 учащихся, или 34,5 %. Неопределенный статус был выявлен у 5 учащихся, или 17,2 %. Навязанный статус профессиональной идентичности в явном виде не был обнаружен.

Таблица 3. Распределение учащихся по статусам профессиональной идентичности

Статус профессиональной идентичности	Количество учащихся, чел.	Доля, %
Сформированная идентичность	14	48,3
Мораторий	10	34,5
Неопределенная идентичность	5	17,2
Навязанная идентичность	0	0,0
Всего валидных протоколов	29	100,0

Полученное распределение позволяет сделать важный вывод: менее половины учащихся имели сформированный статус профессиональной идентичности. У 15 учащихся из 29, то есть у 51,7 %, статус профессиональной идентичности нельзя было считать сформированным. В эту группу вошли учащиеся со статусом моратория и неопределенной идентичности.

Важно различать эти состояния. Статус моратория не означает отсутствия интереса к профессиональному будущему. Напротив, он часто отражает активный поиск, наличие сомнений и рассмотрение разных вариантов. Подросток в этом статусе может быть внутренне включен в проблему выбора, но еще не иметь устойчивого решения. Неопределенный статус свидетельствует о более выраженной несформированности профессиональных намерений: профессиональное будущее остается слабо представленным, а само решение может откладываться или не восприниматься как актуальная задача. В совокупности эти два статуса указывают на наличие значительной группы учащихся, которым требуется не только информирование о профессиях, но и психологическое сопровождение процесса выбора.

Результаты авторской анкеты и методики статусов профессиональной идентичности описывают разные стороны одного процесса. Анкета фиксировала субъективную профессиональную определенность: наличие вариантов, уверенность, понимание маршрута, осознанность выбора и выраженность сомнений. Методика А. А. Азбель и А. Г. Грецова [10] позволяла определить качественный статус профессионального выбора.

В целом данные двух инструментов содержательно согласуются. С одной стороны, средний балл по анкете не был низким в абсолютном выражении, что показывает наличие у части учащихся представлений о будущем и некоторой

уверенности в выборе. С другой стороны, открытый вопрос выявил, что более половины учащихся не смогли назвать конкретную профессию или направление. Методика статусов профессиональной идентичности также показала, что у 51,7 % валидной выборки статус нельзя считать сформированным. Это позволяет говорить не о полном отсутствии профессиональных намерений у большинства школьников, а о неоднородности и незавершенности процесса профессионального самоопределения.

Такой результат имеет важное практическое значение. Он показывает, что профессиональная определённость старшеклассника не может оцениваться только по одному признаку. Учащийся может демонстрировать умеренно высокий суммарный балл по закрытым утверждениям, но при этом не иметь конкретного профессионального варианта. Или, наоборот, может назвать привлекательную профессию, но оставаться в состоянии моратория, если выбор еще не подкреплен осознанными основаниями, пониманием требований и внутренней уверенностью. Поэтому диагностика профессионального самоопределения в школе должна быть комплексной и включать как стандартизированные методики, так и качественные вопросы, позволяющие увидеть содержание выбора.

Полученные данные подтверждают представление о том, что профессиональное самоопределение учащихся 9 класса является неоднородным и незавершенным процессом. На первый взгляд средний показатель профессиональной определённости по авторской анкете выглядит достаточно высоким: 62,7 балла из 75 возможных. Однако более детальный анализ показывает, что этот показатель не должен интерпретироваться как признак полной сформированности профессионального выбора у большинства учащихся. Открытый вопрос и методика статусов профессиональной идентичности выявили более сложную картину.

Только 43,3 % учащихся смогли назвать профессию или один-два варианта профессионального будущего. Остальные 56,7 % не обозначили конкретного направления. Этот результат особенно важен, поскольку открытый вопрос требует от подростка не просто согласиться с утверждениями о выборе, а самостоятельно сформулировать профессиональный вариант. Неспособность сделать это указывает на недостаточную конкретизацию профессиональных намерений.

Распределение по статусам профессиональной идентичности дополняет эту картину. Сформированный статус был выявлен у 48,3 % учащихся, тогда как 51,7 % находились в состоянии моратория или неопределённости. Это согласуется с данными современных исследований, в которых подчеркивается, что значительная часть старшеклассников находится в процессе поиска и не имеет окончательно оформленного профессионального решения [11, 12]. При этом состояние моратория не следует рассматривать исключительно негативно. Оно может отражать активную фазу самоопределения, когда подросток уже осознает значимость выбора, но еще сопоставляет разные возможности. Однако без психологического сопровождения такое состояние может сохраняться длительно, усиливать тревогу и затруднять принятие образовательных решений.

Результаты также подтверждают мысль Н. С. Пряжникова о том, что профориентационная работа не может ограничиваться тестированием. Сам по себе диагностический результат не обеспечивает сформированности выбора. Подростку необходимо пространство, в котором он может обсудить свои сомнения, сопоставить интересы и способности с требованиями профессии, отделить собственные мотивы от внешнего давления и постепенно выработать более устойчивую позицию. Особенно это важно в 9 классе, где вопрос профессионального выбора оказывается связан с конкретным образовательным маршрутом.

Отсутствие навязанного статуса в явном виде также требует осторожной интерпретации. Это не означает, что семейное или социальное влияние отсутствует. Скорее, в данной выборке оно не проявилось как доминирующий статус по методике. Влияние родителей, сверстников и представлений о престиже профессии может присутствовать более тонко: в мотивации выбора, в тревоге перед ошибкой, в страхе не оправдать ожидания или в предпочтении социально одобряемых направлений. Поэтому при дальнейшем изучении профессионального самоопределения школьников было бы полезно дополнительно анализировать семейные ожидания и характер обсуждения профессионального будущего в семье.

Содержательно результаты исследования позволяют выделить несколько групп учащихся. Первая группа — подростки со сформированной профессиональной идентичностью и относительно конкретными профессиональными намерениями. Они нуждаются не столько в первичном выборе, сколько в уточнении образовательного маршрута и проверке реалистичности планов. Вторая группа — учащиеся в статусе моратория. Для них важна помощь в сравнении альтернатив, осмыслении оснований выбора и снижении тревоги перед ошибкой. Третья группа — учащиеся с неопределённым статусом или отсутствием профессионального варианта. Здесь требуется более базовая работа: расширение представлений о мире профессий, выявление интересов, обсуждение сильных сторон и постепенное формирование первичных ориентиров.

Таким образом, исходная диагностика показала не просто наличие отдельных затруднений, а практическую необходимость психологического сопровождения профессионального выбора. Полученные данные могут быть использованы школьным психологом для планирования групповой и индивидуальной работы: групповые занятия целесообразно направлять на общие механизмы самоопределения, а индивидуальные консультации — на проработку личных сомнений, противоречий и трудностей конкретного учащегося.

Выводы

Проведенное исследование показало, что профессиональная идентичность учащихся 9-го класса сформирована неоднородно. По методике А. А. Азбель и А. Г. Грецова [10] сформированный статус профессиональной идентичности был выявлен менее чем у половины учащихся — у 48,3 % валидной выборки. У 51,7 % учащихся статус профессиональной идентичности нельзя было считать сформированным: 34,5 % находились в статусе моратория, 17,2 % — в неопределённом статусе.

Открытый вопрос авторской анкеты выявил недостаточную конкретизацию профессиональных намерений: только 13 из 30 учащихся смогли назвать профессию или один-два варианта профессионального будущего. Более половины выборки не обозначили даже предварительное направление.

Авторская анкета профессиональной определённости показала общий средний результат 62,7 балла из 75, однако в сочетании с открытым вопросом и методикой статусов профессиональной идентичности этот показатель следует интерпретировать осторожно. Он отражает наличие определённых представлений о будущем у части учащихся, но не свидетельствует о полной сформированности профессионального выбора у всей группы.

Полученные результаты подтверждают необходимость комплексной диагностики профессионального самоопределения старшеклассников. Для школьной практики важно сочетать количественные опросники, методики оценки профессиональной идентичности и качественный анализ ответов учащихся.

Практический вывод исследования состоит в том, что значительная часть учащихся 9-го класса нуждается в психологическом сопровождении профессионального выбора. Такое сопровождение должно включать не только информирование о профессиях, но и обсуждение интересов, способностей, сомнений, семейных и социальных влияний, а также помощь в формировании ближайших образовательных шагов.

Литература:

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010.
2. Пряжников Н. С. Профорientация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). М.: ВАКО, 2005.
3. Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М.: Академия, 2013.
4. Выготский Л. С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. С. 5–242.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
6. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.
7. Андреева А. Д., Лисичкина А. Г., Бримова Л. А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 127–140. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-2-127-140>
8. Гут Ю. Н., Кабардов М. К., Жамбеева З. З., Кошелева Ю. П., Груша А. В. Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103>
9. Кондратюк Н. Г., Бурмистрова-Савенкова А. В., Моросанова В. И. От чего зависят профессиональные планы старших школьников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 3. С. 500–522. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-3-500-522>
10. Азбель А. А., Грецов А. Г. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб.: Питер, 2006.
11. Андреева А. Д., Лисичкина А. Г. Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях сотрудников Психологического института: 1920–2020-е гг. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 198–210. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-198-210>
12. Чухлеб О. И., Годовникова Л. В. Развитие профессиональной идентичности старшеклассников в рамках деятельности школьного психолога // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10, № 2. С. 77–89. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-2-0-7>

Психологическое консультирование в системе развития лидерского потенциала руководителей и предпринимателей

Палёнова Регина Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Современные программы развития руководителей преимущественно ориентированы на формирование управленческих компетенций, совершенствование коммуникативных навыков и освоение технологий управления. Однако практика показывает, что высокий уровень профессиональной подготовки не всегда сопровождается эффективной реализацией лидерского потенциала. Это свидетельствует о необходимости учитывать не только внешние проявления лидерства, но и внутренние психологические механизмы, определяющие способность человека использовать имеющиеся знания и опыт в реальной профессиональной деятельности.

В статье рассматривается психологическое консультирование как компонент системы развития лидерского потенциала руководителей и предпринимателей. Обосновывается положение о том, что содержание консультативной работы должно определяться не только актуальным запросом клиента, но и этапом его профессионального развития. Предлагается рассматривать психологический запрос лидера как динамическую характеристику, изменяющуюся по мере усложнения профессиональной деятельности и расширения зоны ответственности. На этой основе раскрываются основные направления психологического консультирования, ориентированные на развитие лидерской самоэффективности, работу с ограничивающими убеждениями, сопровождение профессиональных переходов и поддержку дальнейшего развития руководителей и предпринимателей.

Обосновано, что психологическое консультирование обеспечивает условия для более полной реализации лидерского потенциала за счет воздействия на внутренние психологические механизмы, определяющие особенности лидерского поведения.

Ключевые слова: лидерский потенциал, лидерская самоэффективность, психологическое консультирование, организационная психология, руководители, предприниматели, когнитивно-поведенческая терапия.

Введение

Проблема развития лидерства остается одной из наиболее обсуждаемых в современной организационной психологии и психологии управления. Интерес к ней обусловлен не только возрастающей сложностью управленческой деятельности, но и изменением требований к личности современного руководителя. Если еще несколько десятилетий эффективность лидера преимущественно связывалась с профессиональной компетентностью и способностью принимать управленческие решения, то сегодня все большее значение приобретают психологическая устойчивость, способность адаптироваться к изменениям, готовность работать в условиях неопределенности и умение развивать потенциал других людей [10; 12; 20].

Доминирующее положение в исследованиях лидерства занимает компетентностный подход, согласно которому профессиональная эффективность руководителя определяется уровнем сформированности управленческих знаний, навыков и личностных качеств. Именно эта логика лежит в основе большинства образовательных программ, корпоративных тренингов и систем подготовки управленческих кадров [10; 12; 20]. Вместе с тем накопленные эмпирические данные и практика организационного консультирования показывают, что высокий уровень профессиональной подготовки далеко не всегда приводит к устойчивым изменениям лидерского поведения. Руководители, обладающие сопоставимыми компетенциями, не-

редко демонстрируют различную способность принимать решения, инициировать организационные изменения, эффективно взаимодействовать с коллективом и сохранять результативность в условиях профессиональной неопределенности [12; 16; 18].

Подобное противоречие позволяет предположить, что реализация лидерских возможностей личности определяется не только объемом освоенных компетенций. Между профессиональными знаниями и их практическим использованием существует психологический уровень, который во многом определяет готовность личности применять имеющиеся ресурсы в реальных управленческих ситуациях. Именно этот уровень остается недостаточно представленным в большинстве программ развития лидеров, ориентированных преимущественно на формирование внешних моделей профессионального поведения.

В последние годы все большее внимание исследователей привлекают внутренние психологические факторы, связанные с лидерской самоэффективностью, профессиональной идентичностью, особенностями принятия решений, эмоциональной регуляцией и когнитивными установками руководителя [16; 17; 18]. Однако существующие исследования, как правило, рассматривают перечисленные феномены изолированно. Вопрос о том, каким образом психологическое консультирование может способствовать их системному развитию и сопровождать профессиональное становление лидера на различных этапах карьеры, остается разработанным недостаточно.

Настоящая статья исходит из предположения, что психологическое консультирование целесообразно рассматривать не только как средство преодоления отдельных профессиональных или личностных затруднений. Возможности психологического консультирования значительно шире, поскольку оно способно выполнять функцию психологического сопровождения профессионального развития руководителя или предпринимателя, обеспечивая своевременную работу с теми психологическими механизмами, которые становятся определяющими на каждом новом этапе реализации лидерского потенциала.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании роли психологического консультирования в системе развития лидерского потенциала руководителей и предпринимателей, а также в раскрытии психологических механизмов, определяющих эффективность консультативного сопровождения на различных этапах профессионального развития лидера.

1. Лидерская самооффективность как условие реализации лидерского потенциала

Исследования лидерства традиционно сосредоточены на выявлении качеств и компетенций, обеспечивающих эффективность руководителя. На протяжении последних десятилетий были предложены многочисленные модели лидерских компетенций, включающие стратегическое мышление, коммуникативные способности, эмоциональный интеллект, навыки принятия решений и управления изменениями [10; 12; 20]. Несмотря на различия между отдельными концепциями, их объединяет общее предположение: чем выше уровень развития профессиональных компетенций, тем выше вероятность успешной реализации лидерского потенциала.

Однако результаты исследований и практика подготовки руководителей показывают, что подобная зависимость далеко не всегда подтверждается [12; 16; 18]. Руководители, имеющие сходный профессиональный опыт, уровень образования и управленческую подготовку, способны демонстрировать принципиально различную эффективность. Одни становятся инициаторами организационных изменений, успешно формируют команды и принимают сложные решения в условиях неопределенности. Другие, обладая теми же профессиональными ресурсами, предпочитают избегать ответственности, затягивают принятие решений или продолжают использовать привычные способы управления даже тогда, когда они перестают соответствовать новым условиям деятельности.

Данное противоречие свидетельствует о том, что между наличием профессиональных компетенций и их практической реализацией существует промежуточный психологический уровень. Именно он определяет, в какой степени человек готов использовать собственные знания, опыт и личностные ресурсы в конкретной управленческой ситуации. Следовательно, лидерство нельзя рассма-

тривать исключительно как совокупность профессиональных качеств. Не менее важным становится вопрос о психологических условиях, обеспечивающих его реализацию.

Одним из наиболее разработанных понятий, позволяющих объяснить данное явление, является самооффективность, предложенная А. Бандурой. Согласно социально-когнитивной теории, поведение человека определяется не только объективными возможностями, но и его убежденностью в собственной способности успешно справляться с возникающими задачами [1; 11]. Именно эта субъективная оценка во многом определяет выбор целей, настойчивость при возникновении трудностей, готовность принимать сложные решения и способность сохранять активность в ситуации неопределенности.

Применительно к лидерской деятельности самооффективность приобретает особое содержание. Она отражает не общую уверенность личности в собственных силах, а убежденность руководителя в способности эффективно выполнять лидерские функции, организовывать совместную деятельность, принимать управленческие решения и оказывать влияние на сотрудников [16; 18]. Таким образом, лидерская самооффективность характеризует не уровень профессиональной подготовки как таковой, а готовность использовать имеющиеся компетенции в реальной практике управления.

Представляется важным подчеркнуть, что лидерская самооффективность не является стабильной личностной характеристикой. Ее уровень изменяется под влиянием профессионального опыта, успешного преодоления сложных управленческих ситуаций, качества обратной связи, организационной среды и особенностей профессиональной рефлексии [1; 11; 16]. Следовательно, самооффективность может не только возрастать, но и снижаться, если руководитель длительное время сталкивается с неудачами, хронической перегрузкой или ситуациями, подрывающими доверие к собственным возможностям.

Особенно отчетливо данная закономерность проявляется в профессиональной деятельности руководителей и предпринимателей. По мере карьерного роста увеличивается масштаб принимаемых решений, возрастает уровень ответственности, изменяется содержание профессиональной роли [12; 17]. Это означает, что успешные способы поведения, сформированные на предыдущем этапе карьеры, не всегда обеспечивают эффективность в новых условиях. Руководитель, успешно справлявшийся с управлением небольшой командой, может испытывать серьезные трудности после перехода к стратегическому управлению организацией. Аналогичная ситуация возникает у предпринимателя в период масштабирования бизнеса, когда необходимость самостоятельно контролировать все процессы превращается из преимущества в фактор, ограничивающий дальнейшее развитие компании.

В подобных условиях решающее значение приобретает не столько наличие управленческих знаний, сколько спо-

способность личности адаптироваться к новым требованиям профессиональной среды. Именно лидерская самоэффективность позволяет воспринимать усложнение профессиональных задач как возможность дальнейшего развития, а не как угрозу собственной компетентности [16; 18]. В противном случае возрастает вероятность сохранения привычных моделей поведения, препятствующих реализации лидерского потенциала.

Таким образом, лидерская самоэффективность выступает одним из ключевых психологических условий реализации лидерского потенциала. Она обеспечивает переход от потенциальной готовности к лидерству к ее практическому воплощению в профессиональной деятельности. Вместе с тем возникает закономерный вопрос: если именно внутренние психологические механизмы определяют возможность реализации лидерских возможностей руководителя, какие подходы позволяют целенаправленно воздействовать на них? Ответ на этот вопрос требует обращения к возможностям психологического консультирования как особой формы сопровождения профессионального развития руководителей и предпринимателей.

2. Психологическое консультирование в системе развития лидерского потенциала: возможности и границы подхода

Если лидерская самоэффективность и другие внутренние психологические характеристики определяют степень реализации лидерского потенциала, возникает закономерный вопрос о способах их целенаправленного развития. В современной практике подготовки руководителей для решения этой задачи используются различные формы профессионального сопровождения: обучение, тренинговые программы, наставничество, коучинг и психологическое консультирование [12; 14; 15; 21]. Несмотря на общую цель — повышение эффективности лидерской деятельности, перечисленные подходы различаются по своему содержанию, предмету воздействия и ожидаемым результатам.

Большинство существующих программ развития лидерства основано на компетентностной модели. Их основная задача заключается в формировании знаний, развитии управленческих навыков и освоении современных технологий управления [10; 12; 20]. Такой подход позволяет существенно повысить профессиональную подготовку руководителей и остается необходимым элементом развития управленческих кадров. Однако его возможности оказываются ограниченными в тех случаях, когда причиной профессиональных трудностей становятся не дефицит знаний или навыков, а особенности психологического функционирования личности.

Практика показывает, что многие руководители хорошо понимают, каким образом необходимо выстраивать работу команды, делегировать полномочия или управлять организационными изменениями. Тем не менее в реальной профессиональной деятельности они продолжают

придерживаться менее эффективных моделей поведения. Подобная ситуация возникает не вследствие недостатка информации, а потому, что новое знание вступает в противоречие с уже сложившимися убеждениями, эмоциональным опытом, привычными стратегиями принятия решений или особенностями восприятия собственной профессиональной роли [2; 17]. Именно поэтому перенос управленческих компетенций в практическую деятельность далеко не всегда происходит автоматически.

В отличие от образовательных программ психологическое консультирование направлено не на передачу новых знаний, а на исследование внутренних психологических факторов, определяющих профессиональное поведение человека. Его предметом становятся способы интерпретации управленческих ситуаций, когнитивные установки, эмоциональные реакции, особенности профессиональной идентичности, отношение к ответственности, неопределенности и изменениям [2; 9; 17]. Такой подход позволяет выявить причины, по которым два руководителя с сопоставимым уровнем подготовки демонстрируют различную эффективность в сходных профессиональных условиях.

Важно подчеркнуть, что психологическое консультирование не противопоставляется другим формам развития лидеров. Напротив, его эффективность во многом определяется интеграцией с образовательными и управленческими технологиями. Обучение отвечает на вопрос «что необходимо знать руководителю?», тренинг позволяет сформировать и закрепить новые навыки, коучинг помогает определить профессиональные цели и найти оптимальные способы их достижения [14; 15; 21]. Психологическое консультирование решает иную задачу: оно помогает понять, какие внутренние психологические процессы препятствуют реализации уже имеющихся возможностей и каким образом можно изменить эти процессы [2; 9].

С этой точки зрения психологическое консультирование выполняет функцию психологической интеграции профессионального опыта. Оно создает условия, при которых накопленные знания, профессиональные компетенции и управленческие навыки становятся частью устойчивого лидерского поведения. Иначе говоря, консультирование не заменяет другие формы профессионального развития, а обеспечивает их психологическую эффективность.

Особенность консультативной работы заключается также в ее высокой степени индивидуализации [2; 9]. Если образовательные программы строятся по заранее определенному содержанию, то психологическое консультирование всегда начинается с анализа конкретного запроса клиента. При этом за внешне сходными проблемами могут скрываться различные психологические причины. Например, трудности делегирования у одного руководителя могут быть связаны с убеждением, что качественную работу невозможно выполнить без личного участия, тогда как у другого они обусловлены высокой тревожностью,

страхом потери контроля или негативным опытом взаимодействия с сотрудниками. Это означает, что одинаковое управленческое поведение может иметь различные психологические основания и, следовательно, требовать разных стратегий консультативной работы.

Таким образом, место психологического консультирования в системе развития лидерства определяется его способностью работать с тем уровнем профессионального функционирования личности, который остается вне поля большинства образовательных и управленческих технологий. Именно благодаря воздействию на внутренние психологические механизмы консультирование обеспечивает более полную реализацию лидерского потенциала и создает основу для дальнейшего профессионального развития руководителей и предпринимателей. Вместе с тем содержание консультативной работы не может быть одинаковым для всех клиентов. Оно определяется как особенностями профессиональной роли человека, так и этапом его лидерского развития, что требует более детального рассмотрения.

3. Психологический запрос руководителей и предпринимателей как основание выбора стратегии консультирования

Эффективность психологического консультирования определяется не только профессиональной подготовкой специалиста и выбором методов работы, но и точностью понимания психологического запроса клиента [2; 9; 19]. В практике организационного консультирования внешне сходные профессиональные трудности далеко не всегда имеют одинаковую психологическую природу. Следовательно, одинаковые управленческие задачи не предполагают использования универсальных консультативных решений.

На первый взгляд деятельность руководителей и предпринимателей имеет много общего. В обоих случаях она связана с управлением людьми, принятием решений, организацией совместной деятельности и ответственностью за конечный результат. Сходство выполняемых функций может создавать впечатление, что данные категории могут рассматриваться как единая группа лидеров. Однако с позиции психологического консультирования подобное объединение представляется недостаточно обоснованным, поскольку профессиональная роль определяет не только содержание деятельности, но и характер психологических задач, возникающих в процессе ее выполнения.

Профессиональная деятельность руководителя развивается внутри уже существующей организационной системы. Независимо от уровня занимаемой должности руководитель опирается на сформированную структуру управления, распределение полномочий, корпоративные правила и стратегические цели организации [4; 5; 20]. В подобных условиях психологический запрос чаще связан с качеством реализации лидерской роли: по-

строением доверительных отношений с коллективом, развитием управленческой команды, эффективным делегированием полномочий, управлением конфликтами и принятием сложных решений. Во многих случаях предметом консультирования становится поиск более эффективных способов взаимодействия с людьми без изменения самой профессиональной роли.

Предприниматель находится в иной ситуации. Он не только управляет коллективом, но и несет ответственность за создание и развитие самой организационной системы. Для предпринимательской деятельности, как правило, характерны значительно более высокая степень неопределенности, необходимость самостоятельно определять стратегическое направление развития бизнеса и принимать решения в условиях ограниченности информации. Поэтому психологический запрос предпринимателей значительно чаще связан не с совершенствованием отдельных управленческих навыков, а с внутренней готовностью к масштабированию бизнеса, перераспределению ответственности, отказу от тотального контроля и переходу от роли исполнителя к роли стратегического лидера.

Несмотря на различия профессиональных ролей, анализ консультативной практики позволяет выделить общую закономерность. По мере профессионального развития изменяется не только содержание управленческих задач, но и характер психологического запроса [7; 12; 17]. Руководитель, недавно назначенный на должность, чаще нуждается в поддержке при освоении новой лидерской роли и принятии ответственности. Опытный руководитель значительно чаще обращается с вопросами развития команды, стратегического управления и сопровождения организационных изменений. Для предпринимателей эта динамика проявляется еще отчетливее: по мере роста бизнеса центральной становится не проблема достижения первых результатов, а необходимость изменения собственного способа управления.

Особый интерес представляет консультирование руководителей и предпринимателей, уже достигших высокой профессиональной эффективности. В подобных случаях предметом работы становится не устранение дефицитов, а сопровождение дальнейшего развития. Запрос таких клиентов редко формулируется как наличие конкретной проблемы. Чаще он связан с ощущением, что прежние способы управления перестали обеспечивать дальнейший рост [12; 17]. Вопрос, который возникает на этом этапе, можно сформулировать следующим образом: «Какие внутренние изменения необходимы, чтобы перейти на качественно новый уровень лидерства?» Именно этот запрос, по нашему мнению, становится одной из наиболее перспективных областей современного психологического консультирования.

Предлагаемый подход позволяет рассматривать психологический запрос как динамическую характеристику, изменяющуюся одновременно под влиянием двух факторов: профессиональной роли клиента и этапа его ли-

дерского развития. Такой взгляд имеет принципиальное значение для организации консультативного процесса. Он означает, что выбор методов психологической работы должен определяться не только содержанием актуальной проблемы, но и тем, какие психологические задачи становятся ведущими на данном этапе профессиональной эволюции руководителя или предпринимателя.

Таким образом, профессиональная роль и этап лидерского развития выступают двумя взаимосвязанными основаниями построения стратегии психологического консультирования. Их учет позволяет отказаться от универсальных моделей сопровождения и перейти к более индивидуализированному подходу, ориентированному на психологические механизмы, определяющие дальнейшее развитие конкретного лидера. Именно поэтому следующий этап исследования посвящен анализу направлений психологической работы, позволяющих сопровождать развитие лидерского потенциала на различных этапах профессиональной карьеры.

4. Основные направления психологического консультирования в развитии лидерского потенциала

Представленная выше логика позволяет рассматривать психологическое консультирование не как совокупность отдельных техник, а как систему психологического сопровождения, содержание которой определяется актуальными задачами профессионального развития лидера. Следовательно, выбор методов консультирования является вторичным. Первостепенное значение имеет понимание того, какие психологические процессы в конкретный момент ограничивают дальнейшую реализацию лидерского потенциала.

Одним из центральных направлений консультативной работы является развитие лидерской самоэффективности. По мере профессионального роста руководитель все чаще сталкивается с задачами, для которых прежний опыт оказывается недостаточным. Каждое изменение профессиональной роли сопровождается необходимостью принимать решения в условиях возрастающей неопределенности, брать ответственность за более сложные организационные процессы и осваивать новые способы взаимодействия с людьми. В подобных ситуациях именно субъективная оценка собственной способности справиться с возникающими вызовами становится одним из факторов, определяющих готовность человека переходить к следующему этапу профессионального развития [16; 18].

Работа с лидерской самоэффективностью предполагает не формирование искусственной уверенности в себе, а создание условий, при которых руководитель получает возможность осмыслить собственный успешный опыт, увидеть имеющиеся профессиональные ресурсы и сформировать более реалистичную оценку своих возможностей [1; 16]. В практике консультирования для решения

данной задачи могут использоваться методы когнитивно-поведенческой терапии [2; 9], техники анализа успешного опыта и структурированная обратная связь [1; 16], а также элементы решения-ориентированного консультирования, позволяющие смещать внимание клиента с анализа проблемы на поиск эффективных способов ее преодоления [13].

Вторым направлением становится работа с ограничивающими убеждениями. По мере накопления профессионального опыта у руководителей и предпринимателей формируются устойчивые представления о том, каким должен быть эффективный лидер, каким образом следует принимать решения или организовывать работу команды. Подобные убеждения позволяют быстро ориентироваться в профессиональных ситуациях, однако одновременно могут ограничивать дальнейшее развитие. Например, убеждение в необходимости постоянного личного контроля способно существенно затруднять делегирование полномочий, тогда как установка на безошибочность руководителя увеличивает тревожность и снижает готовность принимать нестандартные решения [2; 9].

В подобных случаях задача консультирования заключается не в замене одних убеждений другими, а в развитии психологической гибкости. Методы когнитивной реструктуризации, поведенческие эксперименты и техники рефлексивного анализа позволяют руководителю критически переосмыслить привычные способы интерпретации профессиональных ситуаций и сформировать более адаптивные модели поведения [2; 9].

Еще одним направлением консультативной работы является сопровождение профессиональных переходов. Анализ психологического запроса показывает, что потребность в консультативной поддержке нередко усиливается в моменты изменения профессиональной роли. Назначение на новую должность, рост масштаба бизнеса, расширение зоны ответственности, необходимость формирования управленческой команды или подготовка преемников требуют не только освоения новых управленческих функций, но и изменения привычного способа профессионального мышления [7; 12; 17]. Поэтому одной из задач психологического консультирования становится сопровождение процессов личностной и профессиональной адаптации к новым требованиям лидерской деятельности.

Особое место занимает консультирование руководителей и предпринимателей, уже достигших высокой профессиональной эффективности. Именно на этом этапе особенно заметно изменяется характер психологического запроса. Если в начале управленческой карьеры консультирование чаще связано с преодолением трудностей, то опытные лидеры обращаются за психологической поддержкой значительно реже из-за конкретной проблемы. Гораздо чаще предметом совместной работы становится поиск внутренних ресурсов дальнейшего развития [12; 17]. Возникает вопрос не «как справиться с существующей ситуацией?», а «какие внутренние изменения необ-

ходимы для перехода к следующему уровню лидерства?». Это принципиально меняет содержание консультирования: психолог становится не только специалистом по решению отдельных профессиональных затруднений, но и партнером в осмыслении дальнейшей профессиональной траектории клиента.

Следовательно, развитие лидерского потенциала представляет собой не последовательность отдельных консультативных вмешательств, а непрерывный процесс психологического сопровождения профессиональной эволюции руководителя или предпринимателя. Используемые методы могут различаться в зависимости от содержания запроса, однако их объединяет общая задача — создание условий для изменения тех психологических механизмов, которые определяют возможность дальнейшего профессионального роста.

5. Психологическое сопровождение профессиональной эволюции лидера: концептуальная модель

Проведенный анализ позволяет по-новому взглянуть на место психологического консультирования в системе развития лидерского потенциала. В исследованиях развития руководителей психологическая поддержка часто рассматривается применительно к решению отдельных профессиональных задач или развитию конкретных компетенций [12; 14; 15]. Однако подобный подход, на наш взгляд, не отражает в полной мере его возможностей.

Результаты проведенного теоретического анализа позволяют предположить, что развитие лидерского потенциала представляет собой не линейный процесс накопления знаний, навыков и управленческого опыта, а последовательную смену этапов профессионального развития, каждому из которых соответствуют собственные психологические задачи [7; 12; 17]. По мере изменения профессиональной роли изменяются способы принятия решений, уровень ответственности, характер взаимодействия с людьми и требования к личности руководителя. Соответственно, изменяются и психологические механизмы, определяющие эффективность лидерской деятельности.

С этих позиций лидерский потенциал целесообразно рассматривать как динамическую систему, способную изменяться на протяжении всей профессиональной карьеры человека. Его развитие не завершается после достижения определенного уровня управленческой компетентности. Напротив, каждый новый этап профессионального роста сопровождается необходимостью пересмотра сложившихся моделей поведения, отказа от ранее эффективных стратегий и формирования новых способов реализации лидерской роли.

Предлагаемый подход позволяет рассматривать психологическое консультирование как систему сопровождения профессиональной эволюции лидера. Его основная задача заключается не только в преодолении отдельных психологических трудностей, но и в своевременной работе

с теми внутренними изменениями, которые становятся необходимыми для перехода к следующему этапу профессионального развития. В таком понимании консультирование перестает быть реакцией на уже возникшую проблему и становится элементом долгосрочного сопровождения развития руководителя или предпринимателя.

Содержание консультативной работы закономерно изменяется вместе с профессиональной эволюцией личности. На начальных этапах особое значение приобретает развитие лидерской самооценки, формирование профессиональной идентичности и принятие новой управленческой роли. По мере накопления опыта возрастает значение работы с ограничивающими убеждениями, психологической гибкостью, делегированием полномочий, развитием стратегического мышления и сопровождением организационных изменений [16; 17; 18]. Для руководителей и предпринимателей, достигших высокой профессиональной эффективности, консультирование становится пространством профессиональной рефлексии, позволяющим определить внутренние ресурсы дальнейшего развития и подготовиться к переходу на качественно новый уровень лидерства.

Принципиальным положением предлагаемой модели является отказ от универсальных программ психологического сопровождения. Эффективность консультирования определяется не количеством используемых техник и не принадлежностью специалиста к определенному психологическому направлению, а способностью соотнести методы работы с актуальными психологическими задачами конкретного человека. Иначе говоря, в центре консультативного процесса находится не метод, а личность руководителя, особенности его профессиональной роли и этап профессионального развития.

Подобный подход позволяет интегрировать различные методы психологического консультирования в единую систему сопровождения лидера. Когнитивно-поведенческие методы способствуют работе с ограничивающими убеждениями и развитию более адаптивных моделей мышления [2; 9]. Решение-ориентированное консультирование помогает выявить внутренние ресурсы клиента и сформировать образ желаемого профессионального будущего [13]. Методы мотивационного интервьюирования усиливают готовность к изменениям и поддерживают процесс принятия новых профессиональных решений [19]. Их объединяет не принадлежность к одной психологической школе, а общая направленность на развитие внутренних психологических условий реализации лидерского потенциала.

Таким образом, предложенная концептуальная модель позволяет рассматривать психологическое консультирование как систему сопровождения профессиональной эволюции руководителей и предпринимателей. Ее ключевым принципом является соответствие содержания консультативной работы этапу профессионального развития лидера и тем психологическим задачам, которые становятся определяющими на данном этапе карьеры.

Именно это обеспечивает условия для последовательного профессионального развития лидера и перехода руководителя к новым уровням профессиональной эффективности.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что развитие лидерства не может рассматриваться исключительно как процесс формирования профессиональных компетенций. Несмотря на высокую эффективность современных программ подготовки руководителей, их возможности оказываются ограниченными в тех случаях, когда профессиональное развитие сдерживается внутренними психологическими факторами. Это позволяет рассматривать лидерский потенциал как динамическую систему, реализация которой определяется не только уровнем подготовки руководителя, но и его способностью адаптироваться к новым профессиональным требованиям, пересматривать сложившиеся модели поведения и осваивать новые способы лидерского взаимодействия.

Одним из результатов настоящего исследования стало обоснование положения о том, что психологическое консультирование занимает самостоятельное место в системе развития лидерского потенциала. В отличие от образовательных программ, ориентированных преимущественно на формирование знаний и навыков, консультирование направлено на работу с психологическими условиями реализации лидерства. Его основная функция заключается не в замене других технологий профессионального развития, а в обеспечении их психологической эффективности за счет работы с лидерской самооэффективностью, ограничивающими убеждениями, профессиональной идентичностью и психологической готовностью к изменениям.

В статье предложен подход, согласно которому содержание психологического консультирования определяется сочетанием двух взаимосвязанных факторов: профессиональной роли клиента и этапа его профессиональ-

ного развития. Такой взгляд позволяет отказаться от универсальных консультативных моделей и перейти к более гибкому сопровождению руководителей и предпринимателей, учитывающему закономерное изменение их психологического запроса по мере усложнения управленческой деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении места психологического консультирования в системе развития лидерского потенциала. Предлагаемая концепция рассматривает консультирование не как средство решения отдельных профессиональных затруднений, а как систему сопровождения профессионального развития лидера, содержание которой закономерно изменяется вместе с изменением его управленческой роли, уровня ответственности и характера решаемых задач.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенного подхода при организации индивидуального психологического консультирования руководителей и предпринимателей, разработке корпоративных программ развития лидерства, сопровождении кадрового резерва, а также в подготовке специалистов, работающих в области организационной психологии и психологического консультирования. Индивидуализация консультативной работы с учетом профессиональной роли клиента и этапа его развития позволяет повысить адресность психологической помощи и создать условия для более полной реализации лидерского потенциала.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой предложенной концептуальной модели. Представляется целесообразным изучить динамику психологического запроса руководителей и предпринимателей на различных этапах профессионального развития, оценить влияние методов психологического консультирования на изменение лидерской самооэффективности, а также разработать и апробировать комплексные программы психологического сопровождения лидеров в организациях различного типа.

Литература:

1. Бандура А. Самоэффективность: упражнение контроля / пер. с англ. — СПб.: Питер, 2023. — 560 с.
2. Бек Дж. С. Когнитивно-поведенческая терапия: от основ к направлениям / пер. с англ. — СПб.: Питер, 2023. — 448 с.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология лидерства. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с.
5. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. — М.: Юрайт, 2022. — 468 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 4-е изд. — М.: Смысл, 2019. — 512 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности. — М.: Флинта, 2019. — 320 с.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция. — М.: Сфера, 2007. — 512 с.
9. Холмогорова А. Б. Когнитивно-поведенческая психотерапия. — М.: Юрайт, 2022. — 299 с.
10. Аволио Б. Дж. Развитие лидерства полного диапазона (Full Range Leadership Development). — Таузенд-Окс: Sage Publications, 2011. — 296 с.
11. Бандура А. Социальные основы мышления и действия: социально-когнитивная теория (Social Foundations of Thought and Action). — Энглвуд-Клиффс: Prentice Hall, 1986. — 617 с.

12. Дэй Д. В., Флинон Дж. У., Этуотер Л. Э., Штурм Р. Э., Макки Р. А. Современные исследования развития лидеров и лидерства: обзор двадцати пяти лет исследований // *The Leadership Quarterly*. — 2014. — Т. 25. — № 1. — С. 63–82.
13. Де Шейзер С., Долан И. Больше, чем чудеса: современное состояние краткосрочной терапии, ориентированной на решение (More Than Miracles). — Нью-Йорк: Routledge, 2012. — 278 с.
14. Эли К., Бойс Л. А., Нельсон Дж. К., Заккаро С. Дж., Хернез-Брум Дж., Уаймен У. Оценка эффективности коучинга руководителей: обзор исследований и интегративная модель // *The Leadership Quarterly*. — 2010. — Т. 21. — № 4. — С. 585–599.
15. Грант Э. М. Интегративная модель коучинга, ориентированного на достижение целей // *International Coaching Psychology Review*. — 2012. — Т. 7. — № 2. — С. 146–165.
16. Ханна С. Т., Аволио Б. Дж., Лутанс Ф., Хармс П. Д. Лидерская самоэффективность: современное состояние исследований и перспективы развития // *The Leadership Quarterly*. — 2008. — Т. 19. — № 6. — С. 669–692.
17. Ибарра Э., Снук С., Гильен Рамо Л. Развитие лидерской идентичности // *The Leadership Quarterly*. — 2010. — Т. 21. — № 4. — С. 657–678.
18. Маккормик М. Дж. Самоэффективность и эффективность лидерства: применение социально-когнитивной теории к исследованию лидерства // *Journal of Leadership Studies*. — 2001. — Т. 8. — № 1. — С. 22–33.
19. Миллер У. Р., Роллник С. Мотивационное интервьюирование: помощь людям в изменении (Motivational Interviewing: Helping People Change). — 3-е изд. — Нью-Йорк: Guilford Press, 2013. — 482 с.
20. Нортхаус П. Г. Лидерство: теория и практика (Leadership: Theory and Practice). — 9-е изд. — Таузенд-Окс: Sage Publications, 2022. — 560 с.
21. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности (Coaching for Performance). — 5-е изд. — Лондон: Nicholas Brealey Publishing, 2017. — 320 с.

Развитие детской психики через музыкальное искусство: нейропсихологический и педагогический аспекты

Пахолкина Екатерина Анатольевна, студент
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Беларусь)

В статье автор рассматривает основные эмоциональные и нейропсихологические аспекты влияния музыкального искусства на психику детей, развитие этого направления и исследований в психологии в научных работах психологов с начала XX столетия до нашего времени.

Ключевые слова: музыкальное искусство, эмоциональное воздействие, детская психика, влияние музыки.

С самого рождения ребенка сопровождают различные звуки, если не сказать больше: еще до рождения в пренатальном периоде ребенок слышит не только внутриутробные звуки, но и то, что происходит во внешнем мире. Недаром осознанные современные мамы еще до рождения ребенка стараются окружить себя прекрасным, в том числе классической музыкой.

Музыкальное искусство издавна признаётся одним из мощных инструментов воздействия на психику человека. В детском возрасте, когда мозг наиболее пластичен, музыка становится не просто источником эстетического удовольствия, но и важным фактором психического развития. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к нейропсихологии, которая подтверждает, что музыка способствует развитию когнитивных функций, эмоционального интеллекта и социальных навыков у детей. Цель данной статьи — рассмотреть нейропсихологические аспекты влияния музыки на психику ребёнка,

показать варианты практического применения музыкального искусства в педагогике.

Музыкальное восприятие — это сложный процесс, в который вовлечены различные структуры мозга. Исследования показывают, что музыка активирует слуховую кору, лимбическую систему (отвечающую за эмоции) и префронтальную кору (связанную с планированием и абстрактным мышлением). У детей, занимающихся музыкой, наблюдается повышенная активность в зонах мозга, отвечающих за речь, память и внимание. Например, исследования С. Кёльша подтверждают, что музыка улучшает нейропластичность, способствуя формированию новых нейронных связей [1, с. 176].

Особую роль в развитии детской психики играет ритм. Ритмические упражнения стимулируют моторные зоны мозга, что способствует развитию координации и мелкой моторики. Кроме того, музыка влияет на работу гиппокампа — области мозга, связанной с памятью. Это под-

тверждается исследованиями К. В. Тарасовой, которая отмечает, что дети, регулярно занимающиеся музыкой, лучше запоминают информацию и быстрее осваивают новые навыки [2, с. 78]. Ещё одним важным аспектом является влияние музыки на эмоциональные центры мозга. Лимбическая система, включая миндалевидное тело и гипоталамус, активно реагирует на музыкальные стимулы. Таким образом, музыка оказывает комплексное воздействие на мозг ребёнка, стимулируя когнитивные, эмоциональные и моторные функции. Рассмотрим эти аспекты подробнее в трудах отечественных и зарубежных авторов.

Еще в 1947 году Б. М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных способностей» подчёркивает, что эмоциональное воздействие музыки связано с её способностью передавать настроение и чувства через звуковые образы [3, с. 45]. Он отмечает, что музыкальные произведения могут вызывать у слушателя как простые эмоции (радость, грусть, тревогу), так и сложные переживания, связанные с эстетическим восприятием.

Б. М. Теплов выделяет два ключевых аспекта эмоционального воздействия музыки: **непосредственное эмоциональное переживание** — реакция на звучание музыки, которая возникает без осознанного анализа; **ассоциативное восприятие** — музыка вызывает эмоции через ассоциации с конкретными событиями, образами или воспоминаниями.

Б. М. Теплов подробно анализирует механизмы, с помощью которых музыка влияет на эмоции. Он отмечает, что основную роль играют следующие элементы: **мелодия, ритм, гармония**. Сочетание звуков создаёт эмоциональный фон произведения. Например, диссонансы вызывают чувство тревоги, а консонансы — гармонии и покоя [3, с. 56].

Сто лет назад Л. С. Выготский рассматривал музыку как средство развития эмоциональной и интеллектуальной сферы человека. В своём труде «Психология искусства» он описывает музыку как один из видов искусства, который обладает уникальной способностью вызывать глубокие эмоциональные переживания. Он утверждает, что музыка действует на человека через сложное взаимодействие формы и содержания, что позволяет ей передавать чувства и настроения [4, с. 137].

Д. К. Кирнарская в труде «Музыкальное восприятие: теория и практика» дополняет эту идею, акцентируя внимание на когнитивных и культурных аспектах восприятия музыки. Она утверждает, что эмоциональное воздействие музыки связано с работой когнитивных процессов. Она пишет: «Музыка воспринимается не только на эмоциональном, но и на интеллектуальном уровне. Мы анализируем структуру произведения, его гармонию и ритм, что усиливает эмоциональный отклик» [5, с. 92].

Все вышесказанное поддерживают ряд современных исследователей, которые рассматривают влияние музыки с точки зрения нейропсихологического подхода, так, как музыка оказывает мощное влияние на эмоции благодаря сложным нейробиологическим процессам. Современные

исследования в области нейропсихологии выделяют несколько ключевых механизмов, объясняющих, как музыка вызывает эмоциональные реакции. Это происходит через **активацию лимбической системы: амигдалы** (миндалевидное тело) — отвечает за обработку эмоций, особенно страха и удовольствия; **гиппокампа** — участвует в формировании эмоциональных воспоминаний; **прилежащего ядра** — центр вознаграждения, связанный с удовольствием [1, с.178].

Влияние музыки на автономную нервную систему вызывает учащение/замедление пульса (ритм музыки синхронизируется с сердцебиением); **изменение дыхания** (медленные мелодии вызывают расслабление); **снижение уровня кортизола** (гормона стресса). Эти аспекты доказал М. Таут: медленные композиции снижают тревожность, а быстрые повышают энергию [6, с. 245].

Префронтальная кора отвечает за анализ структуры музыкального произведения, его композиции и логики развития, а **слуховая кора** обрабатывает звуковые сигналы, выделяя высоту, тембр и ритм. Мозг постоянно строит прогнозы на основе предыдущего опыта и знакомых музыкальных композиций. Когда мелодия развивается ожидаемо, это вызывает чувство удовлетворения и комфорта. Однако если происходит **нарушение предсказания** (например, неожиданный диссонанс или нестандартный аккорд), это активирует эмоциональный отклик — от легкого удивления до сильного восторга [7, с. 94].

Музыка оказывает мощное воздействие на нейроэндокринную систему, вызывая изменения в выработке ключевых гормонов. Это подтверждается как зарубежными, так и отечественными исследованиями: **окситоцин** («гормон доверия и привязанности») повышается при коллективных формах музицирования, особенно при хоровом пении; **серотонин** (связан с ощущением счастья и благополучия) — увеличивается при прослушивании субъективно приятной музыки, особенно замечен эффект от мажорных тональностей и знакомых мелодий; **эндорфины** (природные обезболивающие) выделяются при прослушивании ритмичной танцевальной музыки, этот эффект усиливается при сочетании музыки с физическим движением [8, с. 135].

Эти процессы объясняют, почему музыка используется в терапии и обуславливает пользу и направленность в развитии и воспитании детей.

На основе своих исследований Б. П. Теплов рекомендует включать в образовательные программы разнообразные музыкальные произведения, которые способствуют развитию эмоциональной сферы. Например, классическая музыка может использоваться для формирования у детей чувства прекрасного, а народные песни — для знакомства с культурными традициями [3, с. 70].

Д. К. Кирнарская предлагает использовать музыку в образовательном процессе для развития эмоциональной и интеллектуальной сферы детей. Она рекомендует обучать детей анализу музыкальных произведений, чтобы они могли глубже понимать их эмоциональное содер-

жание. Также она предлагает включать в музыкальные занятия творческие задания, такие как импровизация или сочинение мелодий. Это помогает детям выражать свои эмоции и развивать креативность [5, с. 108].

Как показывают исследования, музыка выступает эффективным инструментом эмоциональной регуляции — способствует формированию позитивного аффекта и снижению тревожности (например, использование релаксационных музыкальных композиций перед сном улучшает качество сна за счёт нормализации вегетативных показателей); когнитивного развития — музы-

кальные практики (пение, игра на инструментах, ритмические упражнения) активируют творческое мышление и воображение через механизмы нейропластичности; коррекционно-терапевтического воздействия — целенаправленное применение музыкотерапии демонстрирует эффективность в работе с эмоциональными нарушениями (снижение агрессии, преодоление страхов).

Материалы данной статьи могут быть использованы в практическом применении в дошкольных и школьных учреждениях образования, а также в педагогических аспектах родительского воспитания детей.

Литература:

1. Кёльш, С. Мозговые корреляции эмоций, вызываемых музыкой /Nature Reviews Neuroscience. — № 15 (3), 2014.
2. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей — М.: Классика-XXI, 2018.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Наука, 2003.
4. Выготский, Л. С. Психология Искусства. — М.: Эксмо, 2022.
5. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие. — М.: Кимос-Ард, 1997.
6. Thaut M. Rhythm, Music, and the Brain. New York, NY: Routledge, 2005.
7. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Е А Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина [и др.]. — М.: Издательский центр «Академия, 2002.
8. Морозов, В. П. Механизмы мозга — руководство по физиологии (соавтор колл. моногр. под. ред. акад. Н. П. Бехтеревой). — Л.: Наука, 1988.

Психологические аспекты работы учителя: как справляться со стрессом

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

Вопрос противодействия эмоциональному выгоранию педагогов сегодня становится центральным в гуманитарной науке. Современная образовательная среда предъявляет все возрастающие требования к эмоциональной устойчивости педагогов, что часто приводит к синдрому эмоционального выгорания. В данной статье сформулированы рекомендации для противодействия стрессу.

Ключевые слова: стресс, педагог, малая родина, эмоциональное выгорание, стрессоустойчивость

Современная система образования предъявляет к педагогу достаточно высокие требования. Педагог должен владеть глубокими знаниями своего предмета, уметь найти общий язык с детьми и их родителями. Учитель должен обладать информационной и компьютерной грамотностью, писать всевозможные планы, отчеты, разрабатывать массу дидактического материала, чтоб увлечь ученика, вложить в него как можно больше хорошего, полезного, важного. И список этих «должен» можно продолжать практически бесконечно.

В последнее время наблюдается увеличение интенсивности и напряженности профессиональной деятельности педагога, которое проявляется не только на психологическом уровне, что ведет к росту масштабов негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выра-

женных и длительных стрессов. Стресс неразрывно связан с педагогической деятельностью. И рано или поздно наступает момент «Я устал». Кажется, что сил больше нет. Хочется все бросить и уйти. Но и уйти-то, как правило, некуда. Положение кажется безвыходным и это угнетает еще больше.

Традиционно в зарубежных странах существует интерес к изучению проблемы стресса, стрессоустойчивости и совладающего поведения (Г. Бенсон, С. Вулф, Дж. Гринберг, У. Кэннон, В. Люте, К. Маккей, Р. Лазарус, Г. Селье, Й. Шульц и другие).

В последние годы такой психологический феномен как синдром эмоционального выгорания широко обсуждается как отечественными, так и зарубежными психологами, и в научном мире еще не сложилось однозначной оценки этого феномена, не сформирован до конца перечень условий

и факторов, провоцирующих развитие синдрома эмоционального выгорания и т. д. Очевидно, это сложное проявление одной из форм деформации человеческой личности в целом, поэтому и возникают определенные трудности в интерпретации его проявлений и причин возникновения.

Хотя для современной психологии проблема эмоционального выгорания сравнительно не нова, ее освещение и изучение до последнего времени было скорее фрагментарным, связанным с изучением эмоций, стресса, поведенческих реакций, угнетенных состояний и т. д. Большая часть имеющихся теоретических работ принадлежат зарубежным авторам. Изучением разных аспектов этого феномена занимались К. Маслич, М. Буриш, А. Ричардсен, М. Кинг, С. Миер, Грингласс, Е. Хартман и многие другие исследователи. Из русскоязычных авторов можно назвать Н. В. Гришину, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянову, А. Б. Серебрякову, Е. С. Старченкову, В. Е. Орел и другие.

На сегодняшний день довольно подробно изучено эмоциональное выгорание в среде многих «помогающих» профессий, например, среди медицинских и педагогических работников.

Известно, что по степени напряженности нагрузка педагогов в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть других профессионалов, непосредственно работающих с людьми. Деятельность педагога связана с целым рядом напряженных ситуаций. Можно выделить следующие факторы-стрессоры в профессии педагога: длительное и интенсивное общение, недостаточная профессиональная подготовка, слишком эмоциональные отношения с учениками и коллегами, недостаточная поддержка коллег. Каждый из перечисленных выше факторов может стать причиной возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания или профессиональной деформации. Умение осознавать и контролировать влияние данных факторов, с нашей точки зрения, является важным ресурсом стрессоустойчивости для любого специалиста, работающего в сфере «человек-человек».

Согласно исследованию Н. Ю. Галой, существует тенденция преобладания среди будущих учителей иностранного языка сравнительно более высокого уровня психического напряжения. Более нормализованные по уровню психического напряжения показатели у будущих учителей физической культуры и музыки могут быть связаны с особенностями образовательной среды этих факультетов и характером учебно-профессиональной деятельности — насыщенной физическими упражнениями у будущих учителей физической культуры, насыщенной музицированием и пением у будущих учителей музыки. Эти виды деятельности являются известными средствами профилактики дистресса [2, С. 204] Как же избежать такого состояния? Где найти источник энергии, чтоб не остаться опустошенным, чтоб избежать истощения моральных, психологических и эмоциональных сил?

Для предотвращения эмоционального выгорания среди учителей необходим комплексный подход. Важно

оптимизировать рабочую нагрузку, обеспечивая педагогам возможности для отдыха и восстановления, а также психологическую поддержку. Присутствие штатного психолога или партнерство с внешними специалистами обеспечивает необходимый уровень поддержки, т. к. не каждый человек может открыться и довериться своим коллегам или руководству ввиду особенностей характера, возможного негативного опыта в прошлом. Ниже сформулированы несколько советов, которые помогут педагогу не «сгореть» на работе:

1. Саморегуляция — вот верный способ избежать выгорания на работе, успокоиться, набраться сил и не растратить их на излишние переживания.
2. Не бойтесь показать свои чувства и эмоции. Говорите о своих внутренних переживаниях с родными и близкими.
3. Проводите анализ произошедшего за день. Попытайтесь находить положительное для себя в любой ситуации. Если не можете справиться сами — обратитесь к окружающим. Возможно, их совет поможет вам не закливать на проблеме и найти наиболее верно решение.
4. Не отказывайтесь от помощи, будьте более открыты.
5. Не ждите, что состояние апатии, физической и психологической усталости пройдет само.
6. Выделяйте достаточно времени для сна, отдыха, хобби — для всего того, что приносит вам удовольствие. Помните, что вы обычный человек, со своими желаниями, целями, интересами. А работа — это лишь часть вашей жизни, но не вся жизнь.
7. Ведите здоровый образ жизни: занимайтесь спортом, питайтесь правильно, приучите себя к правильному распорядку дня. Ведь не даром говорят: «В здоровом теле — здоровый дух»

Для педагога хорошим подспорьем в борьбе со стрессом могут стать хобби, связанные с родным краем — краеведение, народные промыслы, фольклор, даже просто прогулки по знакомому с детства маршруту. «Малая родина» даёт возможность временно «выключиться» из профессионального контекста. Прогулка по любимому месту, сбор грибов или ягод, изучение истории старого дома — всё это переключает внимание, даёт физическую и эмоциональную разрядку, а поиск собственной территориальной идентичности возможно осуществить с помощью исследовательских и конструирующих свойств фотоискусства [5, С. 880]. Когда учитель (а через него и ученики) глубоко чувствует связь с местом, это даёт ощущение устойчивости. Например, существуют тренинги для самих педагогов «Моя малая родина», в которых используют арт-терапевтические техники (та же техника коллажа), чтобы помочь коллегам снизить эмоциональное напряжение и активизировать внутренние ресурсы с помощью коллажа. Техника может с успехом применяться для профилактики и преодоления «синдрома профессионального выгорания», который хорошо знаком специалистам социальных профессий.

Также существуют специальные тренинги для педагогов, которые помогают снять напряжение, научиться

управлять эмоциями и предотвратить выгорание. Например, «Стоп, стресс!» (автор Марина Жагарина) — помогает снять усталость, найти внутренние ресурсы и осознанно повышать стрессоустойчивость. Педагоги выстраиваются в одну линию и с закрытыми глазами отвечают на вопросы теста А. И. Ташевой «Нужно ли вам учиться бороться со стрессом?». Ответ «да» — шаг вперед, ответ «нет» — стоят на месте. В результате получается «живая диаграмма».

Тренинг Н. Ю. Бутовой «Формирование команды и преодоление стрессов в педагогическом коллективе» помогает формировать чувства близости с другими людьми, принятие участниками тренинга друг друга, формирование чувства ценности других и самооценности. Участники тренинга сидят в общем кругу. Ведущий передаёт по кругу мяч. «Посмотрите внимательно на всех и подумайте, что нас всех может объединять». Каждый участник с передачей мяча называет 1 общий признак для всех присутствующих, нельзя повторяться.

Данные тренинги действительно помогают педагогам справляться с нагрузкой: они учат распознавать напряжение, осваивать инструменты саморегуляции и находить внутренние ресурсы.

Итак, психологические аспекты работы учителя играют важную роль в профессиональной деятельности, ведь учи-

тель ежедневно сталкивается с различными стрессовыми ситуациями. Как справляться со стрессом в этой профессии? Этот вопрос волнует многих педагогов, так как от умения управлять своими эмоциями зависит не только их здоровье, но и качество обучения учеников. Стресс — это состояние напряжения, возникающее в ответ на внешние или внутренние раздражители, которое может негативно влиять на психическое и физическое состояние человека. Я считаю, что успешное преодоление стресса требует осознанного подхода, включающего саморегуляцию, поддержку коллег и постоянное профессиональное развитие. Внутреннее убеждение в значимости своей работы и эмоциональная устойчивость помогают педагогу справляться с напряжением.

Таким образом, психологическая устойчивость и позитивное отношение к профессии являются ключевыми факторами в преодолении стресса. В заключение можно сказать, что работа учителя связана с постоянным психологическим напряжением, но осознанное управление своими эмоциями и поддержка окружающих позволяют эффективно справляться с трудностями. Понимание психологических аспектов профессии помогает педагогам сохранять здоровье и профессионализм, что в конечном итоге способствует успешному обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Литература:

1. Водопьянова, Н. Е. Профессиональный стресс и выгорание личности / Н. Е. Водопьянова. — Москва: Академия, 2022. — 256 с.
2. Галой, Н. Ю. Уровень стресса будущих учителей в зависимости от направления профессиональной предметной подготовки / Н. Ю. Галой // Вестник университета. — 2024. — № 3. — С. 197–205
3. Москвитин, Г. И. Менеджмент и управление персоналом: инновации, цифровые технологии: сборник статей / Г. И. Москвитин, В. А. Козырев, Т. Н. Ярова. — Москва: Русайнс, 2020—144 с.
4. Пономарева, Е. Ю. Синдром «эмоционального выгорания» педагога как следствие организационного стресса / Е. Ю. Пономарева, Л. Ю. Андриевская // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87–1. — С. 383–386
5. Хангалова, М. С. Репрезентация образа «малой Родины» в творчестве Юлии Блинецовой и Марии Сахно / М. С. Хангалова // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Сборник материалов VI Международной научной конференции, Москва, 22 апреля 2022 года / Московский художественно-промышленный институт. — Москва: Учреждение высшего образования «Московский художественно-промышленный институт», 2022. — С. 876–881
6. Царева, Е. В. Особенности стрессоустойчивости педагогов / Е. В. Царева, Е. В. Афоничкина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. — 2025. — № 1. — С. 125–130

Стили супервизии: классификации, детерминанты и факторы формирования

Ступина Елена Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен теоретический анализ стилей супервизии как интегральной характеристики взаимодействия между супервизором и супервизируемым. Систематизируются подходы к классификации стилей по трем основным основаниям: баланс директивности и поддержки, теоретическая ориентация, структурно-процессуальные модели. Рассматриваются четыре группы факторов, влияющих на формирование и восприятие стиля супервизии: инди-

видуально-личностные характеристики супервизора, особенности и этап развития супервизируемого, качество супервизионного альянса, организационный и технологический контекст. Проводится сопоставление отечественной и зарубежной традиций в понимании супервизорского стиля. Обосновывается понимание стиля супервизии как динамической, контекстуально обусловленной характеристики, а не статичной личностной черты супервизора. Главный вывод: ключевой компетенцией эффективного супервизора является «стилевая гибкость» (*style flexibility*) — способность к адаптации выбранной модели под актуальный этап развития супервизируемого и формат взаимодействия.

Ключевые слова: супервизия, стиль супервизии, классификация стилей, директивный стиль, фасилитативный стиль, коллаборативный стиль, супервизионный альянс, факторы формирования стиля, стилевая гибкость.

Введение

В современной практике психологического консультирования и психотерапии супервизия утвердилась как неотъемлемый элемент профессионального становления, поддержания качества услуг и личностного развития специалиста [11; 12]. Центральное место в этом процессе занимает стиль взаимодействия супервизора с супервизируемым, который выступает ключевым фактором, опосредующим обучающий, поддерживающий и оценивающий потенциал супервизии [3; 5]. Как отмечает Г. В. Залевский, супервизия сегодня «тяготеет к тем психологическим и психотерапевтическим практикам и их объяснительным моделям, в лоне которых она родилась» [2, с. 8]. Это означает, что стиль супервизии не является произвольной характеристикой, а закономерно вытекает из методологической позиции супервизора, его личностных особенностей и профессионального опыта. Вместе с тем, при всем многообразии подходов к описанию стилей супервизии, в научной литературе сохраняется потребность в систематизации как самих классификационных оснований, так и факторов, определяющих их формирование и восприятие. **Цель данной статьи** — теоретический анализ подходов к классификации стилей супервизии и факторов, влияющих на их формирование и восприятие в супервизионном процессе, с выводами относительно ключевых компетенций эффективного супервизора.

1. Подходы к классификации стилей супервизии

Стиль супервизии как интегральная характеристика взаимодействия описывается в научной литературе через несколько взаимодополняющих классификаций. Каждая из них высвечивает различные грани этого процесса, а их пересечение создает многомерную картину.

1.1. Классификация по параметру «поддержка — вызов» (директивность / недирективность)

Это наиболее распространенное и эмпирически исследуемое измерение, описывающее баланс между обеспечением безопасности и стимуляцией роста.

1. Авторитарный (директивный, контролирующий) стиль. Супервизор занимает позицию «эксперта», четко структурирует сессию, дает конкретные инструкции, активно указывает на ошибки. Акцент смещен на оценочную и обучающую функции. *Контекст эффективности:* начальные этапы обучения, кризисные случаи (например, суицидальный риск). *Риски:* при длительном применении подавляет автономию, провоцирует зависимость и страх совершить ошибку [19; 3; 15].

2. Коллаборативный (демократический, совместный) стиль. Основан на партнерских отношениях «взрослый—взрослый». Супервизор выступает в роли фасилитатора. Процесс строится как совместное исследование случая: поддержка и вызов сбалансированы. *Контекст эффективности:* оптимален для большинства этапов профессионального развития, особенно для консультантов, овладевших базовыми навыками. *Риски:* может быть недостаточно эффективен при остром дефиците знаний [1; 16; 18].

3. Фасилитативный (недирективный, поддерживающий) стиль. Супервизор создает безопасное пространство, фокусируясь на эмоциональном состоянии супервизируемого. Активно использует эмпатию, минимизирует критику. *Контекст эффективности:* критически важен в периоды профессиональных кризисов, выгорания, при работе с контрпереносом. *Риски:* чрезмерная поддержка без элементов вызова может привести к стагнации и иллюзорному восприятию собственной компетентности [3; 4; 9].

1.2. Классификация по теоретической ориентации (содержательный фокус)

Стиль здесь определяется содержательным фокусом внимания, заданным теоретической школой супервизора [23; 15; 19]:

1. Психоаналитический/психодинамический: фокус на переносе/контрпереносе, бессознательных процессах. Стиль интерпретирующий, исследующий [4; 19].

2. Когнитивно-поведенческий (КПТ): ориентирован на структуру, конкретные техники и протоколы. Стиль директивный, обучающий, супервизор выступает как тренер [15].

3. Гештальт-ориентированный: акцент на осознании процесса «здесь-и-сейчас», использование экспериментов и работы с телом [7].

4. Интегративный/эkleктичный: гибкое использование фокусов из разных школ, часто принимает коллаборативную форму [1; 17].

1.3. Классификация по структурным и процессуальным моделям

1. Шестифокусная модель Э. Уильямс [8]: стиль описывается через преобладающие фокусы внимания (интервенции, терапевтические отношения, личность терапевта, личность клиента, супервизионный процесс, организационный контекст). Эффективный супервизор гибко перемещается между ними.

2. Модель «Семи глаз» П. Ховкинса и Р. Шохета [9; 20]: стиль различается в зависимости от уровня работы (индивидуальный, групповой, организационный) и включает анализ параллельных процессов и контекста широкой системы.

1.4. Сравнительная характеристика базовых стилей супервизии

Таблица 1. Сравнительная характеристика базовых стилей супервизии

Параметр сравнения	Директивный (авторитарный)	Коллаборативный (совместный)	Фасилитативный (недирективный)
Позиция супервизора	Эксперт, инструктор	Партнер, фасилитатор, опытный коллега	Поддерживающий сопровождающий
Баланс поддержки и вызова	Преобладание вызова и структуры	Сбалансированное сочетание	Преобладание поддержки
Основной фокус внимания	Техники, протоколы, стандарты	Совместное исследование случая	Эмоциональное состояние, личный опыт
Влияние на самоэффективность	Ситуативная, зависящая от авторитета	Устойчивая, внутренне обусловленная	Поддерживающая, но требует вызова
Влияние на автономию	Подавляет, формирует зависимость	Развивает через совместные решения	Развивает при наличии элемента вызова
Оптимальный контекст	Начинающие специалисты, кризисные случаи	Большинство этапов развития	Кризисы, выгорание, работа с контрпереносом
Ключевые риски	Инфантилизация, страх ошибки	Недостаточен при остром дефиците навыков	Стагнация, иллюзия компетентности

1.5. Критический анализ: отечественная и зарубежная традиции

Западная традиция (J. Bernard, R. Goodyear, P. Hawkins, D. M. Kivlighan) делает акцент на эмпирически верифицируемых параметрах стиля и его связи с рабочим альянсом [19; 20; 21]. Отечественная школа (Г. В. Залевский, С. А. Кулаков, М. Я. Соловейчик, В. И. Лях) смещает фокус на личностно-смысловые аспекты взаимодействия и полимодальность супервизорской практики [2; 3; 6; 22]. Интеграция этих традиций позволяет получить наиболее полную картину феномена.

2. Факторы, влияющие на формирование и восприятие стиля супервизии

Стиль супервизии — это динамический паттерн взаимодействия, формирующийся на пересечении множества внутренних и внешних переменных [13; 14]. Выделяются четыре ключевые группы факторов.

2.1. Индивидуально-личностные характеристики супервизора

1. Теоретическая ориентация и профессиональная школа — один из наиболее значимых детерминирующих факторов, задающий фокус внимания и степень директивности.

2. Личностные черты и ценности (авторитарность/демократичность, эмпатия, толерантность к неопределенности) проецируются на стиль взаимодействия [3; 17].

3. Собственный супервизорский опыт. Супервизоры часто неосознанно воспроизводят стиль своих наставников или сознательно отталкиваются от негативного опыта [14].

2.2. Индивидуальные характеристики и этап развития супервизируемого

1. Уровень опыта. Для начинающих эффективен структурированный, директивный стиль, снижающий тревогу. Для продвинутых («автономных профессионалов») требуется коллаборативный, фасилитативный стиль, бросающий вызов [3; 9; 12; 16].

2. Личностные особенности. Уровень тревожности, нарциссическая защищенность, открытость к обратной связи диктуют необходимость адаптации стиля (например, отказ от жесткой конфронтации с тревожным супервизируемым) [14; 18].

3. Осознанный запрос. Техническая консультация требует экспертного стиля, проработка контрпереноса — исследовательского, недирективного [5].

2.3. Качество супервизионного альянса

Это центральный опосредующий фактор. Без психологической безопасности и доверия супервизируемый не сможет демонстрировать уязвимости [19; 17]. Эффективный альянс строится на взаимном уважении и разделенной ответственности. Ясное согласование целей и ожиданий (контракт) минимизирует риски конфликтов из-за неконгруэнтности скрытых ожиданий относительно стиля [19; 1; 4; 14].

2.4. Организационный и технологический контекст

1. Формат супервизии (очный или онлайн). Онлайн-супервизия [10;13;14] требует более высокой степени структурированности, активной вербализации эмоционального состояния и компенсации потерь невербального канала. Техническая компетентность супервизора становится частью его профессионального стиля.

2. Организационная культура. В учреждениях с жесткой иерархией может поощряться авторитарный стиль, тогда как в частных практиках и гуманистических институтах ожидаются коллаборативные модели [8;19].

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие ключевые положения:

1. Стиль супервизии представляет собой динамическую характеристику взаимодействия, определяемую теоретической базой, предпочитаемыми фокусами внимания и балансом директивности/поддержки.
2. Стиль не является статичной личностной чертой супервизора. Это сложная производная от взаимодействия его личности, этапа развития супервизируемого, качества альянса и внешних условий.
3. Различные классификационные основания дополняют друг друга, создавая многомерную картину стилевого репертуара супервизора.
4. Интеграция эмпирически верифицируемых параметров западной школы с личностно-смысловым фокусом отечественной методологии позволяет получить наиболее полную картину феномена.

Резюмируя все вышеизложенное, получаем, что эффективность стиля супервизии не может оцениваться линейно. Ключевым предиктором успеха выступает не сам по себе стиль, а способность супервизора к «**стилевой гибкости**» (*style flexibility*) — метакомпетенции, позволяющей адаптировать выбранную модель под актуальный этап развития супервизируемого, характер его запроса, качество сформированного альянса и формат взаимодействия. Именно стилевая гибкость превращает супервизию из формальной процедуры в подлинный инструмент профессионально-личностной трансформации консультанта.

Литература:

1. Булюбаш, И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. — Москва: Изд-во Института психотерапии, 2003. — 223 с.
2. Залевский, Г. В. Супервизия: практика в поисках теории / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. — 2008. — № 30. — С. 7–13.
3. Кулаков, С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. — Санкт-Петербург: Речь, 2002. — 236 с.
4. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая супервизия / Н. Мак-Вильямс; перевод с английского. — Санкт-Петербург: Питер, 2024. — 320 с.

5. Махнач, А. В. Концептуализация случая как методика проведения супервизии / А. В. Махнач // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 4. — С. 81–92.
6. Соловейчик, М. Я. Супервизия / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхен, А. М. Родиной. — Санкт-Петербург: Речь, 2002. — С. 11.
7. Супервизия: сборник учебно-методических материалов для специальности 37.05.01 «Клиническая психология» / сост. С. В. Смирнова. — Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. — 80 с.
8. Уильямс, Э. Вы — супервизор...: шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс; пер. с англ. Т. С. Дабкиной. — Москва: Класс, 2001. — 288 с.
9. Ховкин, П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкин, Р. Шохет; перевод с английского. — Санкт-Петербург: Речь, 2002. — 352 с.
10. Шорохов, А. Г. Влияние онлайн-супервизий на развитие профессиональных навыков у психологов-консультантов в процессе обучения / А. Г. Шорохов // Актуальные проблемы науки и техники. 2023: материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2023. — С. 767–768.
11. Шорохов, А. Г. Групповая онлайн-супервизия — фактор профессионально-личностной трансформации психологов-практиков / А. Г. Шорохов // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. — 2023. — № 6 (3). — С. 8–15.
12. Шорохов, А. Г. Личностные трансформации психолога в процессе профессиональной онлайн-супервизии: автореф. дис.... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2024. — 23 с.
13. Шорохов, А. Г. Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов / А. Г. Шорохов // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. — 2023. — № 6 (2). — С. 38–47.
14. Шорохов, А. Г. Онлайн-супервизия как фактор повышения рефлексивности у начинающих психологов / А. Г. Шорохов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — Т. 12, № 2А. — С. 92–97.
15. Шорохов, А. Г. Профессиональное развитие психотерапевта в процессе супервизии / А. Г. Шорохов // Национальное здоровье. — 2023. — № 2. — С. 47–50.
16. Шорохов, А. Г. Супервизия как ресурс профессионального развития психотерапевта / А. Г. Шорохов // Актуальные проблемы науки и техники. 2020: материалы нац. науч.-практ. конф. — Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2020. — С. 1143.
17. Щукина, Ю. В. Функции супервизии в обучении методу понимающей психотерапии / Ю. В. Щукина. — URL: http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=269&Itemid=128 (дата обращения: 10.07.2026).
18. Якобс, Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования / Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер. — Санкт-Петербург: Б. С. К., 1997. — 240 с.
19. Bernard, J. M. Fundamentals of Clinical Supervision / J. M. Bernard, R. K. Goodyear. — 6th ed. — Boston: Pearson, 2019. — 480 p.
20. Hawkins, P. Supervision in the Helping Professions / P. Hawkins, R. Shohet. — 5th ed. — Maidenhead: Open University Press, 2019. — 304 p.
21. Kivlighan, D. M. A longitudinal study of supervisory style: Stability, change, and association with the supervisory working alliance / D. M. Kivlighan Jr., Y. Kang // Journal of Counseling Psychology. — 2022. — Vol. 69, № 4. — P. 512–522.
22. Лях, В. И. Полимодальная супервизия / В. И. Лях. — URL: <https://supervis.ru/articles/lyakh-i-v-polimodalnaya-superviziya> (дата обращения: 10.07.2026).
23. Fernando, D. M., Hulse-Killackey, D. The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students // Counselor Education and Supervision. — 2005. — Vol. 44, № 4. — P. 293–304. — DOI: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb01757.x.

Влияние нейротизма и экстраверсии на уровень страха смерти

Федулова Анастасия Андреевна, студент
Московский психолого-социальный университет

Статья посвящена анализу связей между нейротизмом, экстраверсией и выраженностью страха смерти. Опираясь на данные эмпирических исследований 2023–2025 годов, авторы показывают, что нейротизм устойчиво связан с повышенной танатофобией, а экстраверсия — с её снижением. Приводятся результаты мета-анализов и кросс-культурных работ, подтверждающие эти закономерности в разных группах (студенты, взрослые). Обсуждаются механизмы: эмоциональная неустойчивость при нейротизме усиливает восприятие угроз, тогда как социальная активность и пози-

тивный аффект, характерные для экстравертов, выполняют буферную роль. Материалы статьи могут быть полезны при разработке психокоррекционных программ для людей с высоким уровнем экзистенциальной тревоги.

Ключевые слова: страх смерти, танатофобия, нейротизм, экстраверсия, большая пятерка, психология личности.

The influence of neuroticism and extraversion on the level of death anxiety

The article examines the relationship between neuroticism, extraversion and the intensity of death anxiety. Based on empirical studies from 2023–2025, the authors show that neuroticism is consistently associated with increased thanatophobia, while extraversion is associated with its reduction. Results of meta-analyses and cross-cultural studies confirming these patterns in different groups (students, adults) are presented. Mechanisms are discussed: emotional instability in neuroticism intensifies threat perception, whereas social activity and positive affect typical of extraverts serve a buffer function. The findings can be useful for developing psychocorrectional programs for individuals with high levels of existential anxiety.

Keywords: death anxiety, thanatophobia, neuroticism, extraversion, Big Five, personality psychology.

Проблема страха смерти (танатофобии) в последние годы привлекает всё больше внимания. Осознание неизбежности конца — одна из базовых экзистенциальных данностей, которая у разных людей вызывает неодинаковые реакции: от лёгкого беспокойства до клинически очерченных тревожных расстройств. В связи с этим важно понимать, какие личностные особенности делают человека более уязвимым перед лицом мысли о смерти. Среди множества предикторов особое место занимают черты «Большой пятерки», в первую очередь нейротизм и экстраверсия. Цель нашей работы — проанализировать, как именно эти две диспозиции влияют на уровень танатической тревоги, опираясь на эмпирические данные, опубликованные в 2023–2025 годах.

Нейротизм, или эмоциональная нестабильность, традиционно связывают с повышенной тревожностью и склонностью видеть угрозу там, где её объективно нет. В контексте страха смерти такая особенность должна закономерно усиливать переживания. Эти ожидания подтверждаются в крупном мета-анализе, проведённом Connery с коллегами (2025). Обобщив данные 31 исследования, авторы сообщают, что «мета-анализы выявили умеренные положительные связи между страхом смерти и нейротизмом» [1, с. 23]. Сходные результаты получены и на турецкой выборке: Yıldız и Bulut (2024) на 419 студентах показали, что «корреляционный анализ обнаружил положительные отношения между страхом смерти и нейротизмом» [3, с. 670]. При этом гендер, нейротизм и открытость опыту значимо объясняли разброс индивидуальных показателей танатофобии.

Почему же нейротизм так тесно связан с боязнью смерти? По-видимому, ключевую роль играет гиперреактивность системы распознавания угроз. Человек с высоким нейротизмом склонен интерпретировать нейтральные сигналы как опасные и переоценивать вероятность негативных исходов. Когда речь заходит о конечности существования, это запускает руминации, избегающее поведение и генерализованную тревогу. Дополнительную сложность вносит тот факт, что нейротизм одновременно повышает риск соматических заболеваний и смертности.

Как отмечают Butler с соавторами (2023), «различные грани нейротизма связаны с повышенным риском смертности» [4, с. 4]. Возникает порочный круг: эмоциональная нестабильность ухудшает здоровье, ухудшение здоровья усиливает страх смерти, а тот, в свою очередь, ещё больше раскачивает нейротическую симптоматику.

Перейдём к экстраверсии. Эта черта, включающая общительность, активность, поиск нового опыта и позитивную аффективность, по логике должна работать как защитный фактор. Действительно, в уже упомянутом мета-анализе Connery (2025) обнаружена «небольшая отрицательная связь между страхом смерти и экстраверсией» [1, с. 31]. Иными словами, чем человек общительнее и энергичнее, тем реже он испытывает интенсивную тревогу перед лицом смерти. Экстраверты чаще имеют разветвлённые социальные сети, получают больше эмоциональной поддержки и в целом демонстрируют более активные копинг-стратегии — всё это смягчает экзистенциальный удар.

Важное уточнение даёт лонгитюдное исследование, проведённое Li с коллегами (2025) среди китайских студентов в период пандемии COVID-19. В условиях хронического стресса, когда базовая тревожность в популяции была повышена, авторы установили, что «наблюдалась положительная корреляция между показателями страха смерти и нейротизмом <...> и отрицательная корреляция между страхом смерти и экстраверсией» [2, с. 6]. Множественный регрессионный анализ также подтвердил, что нейротизм, экстраверсия и добросовестность выступают значимыми предикторами уровня танатофобии в студенческой среде. Этот результат особенно ценен тем, что демонстрирует устойчивость связей даже в неблагоприятных внешних условиях. Впрочем, не все исследования дают однозначную картину относительно экстраверсии. В работе Yıldız и Bulut (2024) «не было обнаружено значимых связей между страхом смерти и другими чертами личности (экстраверсией, добросовестностью и уступчивостью)» [3, с. 672]. Расхождение можно объяснить культурными особенностями выборки, разницей в методиках измерения (когнитивный компонент страха смерти против аффективного) или недостаточной статистиче-

ской мощностью отдельных работ. Тем не менее, совокупные мета-аналитические данные Connery, основанные на 31 исследовании, позволяют считать связь нейротизма с высоким страхом смерти одной из наиболее надёжно подтверждённых в этой области.

Дополнительную поддержку дают исследования, рассматривающие не только страх смерти, но и смежные исходы. Pawlak с соавторами (2025) показали, что «нейротизм предсказывал первое начало депрессивных расстройств. Нейротизм и экстраверсия могут соответственно predisposing молодёжь к депрессивным или тревожным расстройствам» [5, с. 533]. В контексте нашей темы это означает дифференциацию механизмов: нейротизм действует через генерализованную эмоциональную дисрегуляцию, тогда как протективный эффект экстраверсии, вероятно, опосредован лучшим психологическим благополучием, меньшей изоляцией и более гибкими стратегиями совладания.

Практическая польза от этих выводов очевидна. Оценка уровня нейротизма может стать простым и на-

дёжным скрининговым инструментом для выявления лиц, predisposed к сильному страху смерти. Как прямо указывают Connery и коллеги, «полученные данные предоставляют полезные инструменты скрининга для адресных интервенций у тех, кто более уязвим к страху смерти» [1, с. 41]. Такие люди — целевая группа для психопрофилактики. В свою очередь, психокоррекционные программы могут включать элементы эмоциональной регуляции (чтобы снизить нейротическое реагирование) и поведенческой активации (чтобы усилить экстраверсивные паттерны).

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях: поиск медиаторов и модераторов (роль копинг-стратегий, религиозности, социальной поддержки); лонгитюдные дизайны для выявления причинно-следственных связей; кросс-культурные сравнения для проверки универсальности эффектов; а также создание и апробация интервенций, снижающих страх смерти через коррекцию нейротического реагирования и усиление экстраверсивного поведения.

Литература:

1. Butler M., et al. Neuroticism facets and mortality risk in adulthood: A systematic review and narrative synthesis // Journal of Psychosomatic Research. — 2023. — Vol. 175, art. no. 111500. — P. 1–9. — DOI: 10.1016/j.jpsychores.2023.111500.
2. Connery T., Daly D., Setti A., Murphy M. Big Five Personality Correlates of Death Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. — PsychArchives, 2025. — 1–48 p. — DOI: 10.23668/psycharchives.21362.
3. Li G., Wang Z., Gao T., et al. The status and influencing factors of death anxiety among Chinese college students under the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study // BMC Public Health. — 2025. — Vol. 25, art. no. 279. — P. 1–13. — DOI: 10.1186/s12889-025-21477-1.
4. Pawlak M., Schmittler H., Kopala-Sibley D. C. Neuroticism and extraversion as predictors of first-lifetime onsets of depression, anxiety, and suicidality in high-risk adolescents // Development and Psychopathology. — 2025. — Vol. 37, no. 2. — P. 529–540. — DOI: 10.1017/S0954579424000130.
5. Yıldız M., Bulut M. B. The Relationships Between Death Anxiety and Personality Traits // Turkish Studies. — 2024. — Vol. 19, no. 3. — P. 659–676. — DOI: 10.7827/TurkishStudies.12032.

Предикторы страха смерти в структуре личности

Федулова Анастасия Андреевна, студент
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен систематизированный аналитико-эмпирический обзор, направленный на изучение роли личностных особенностей в предсказании выраженности страха смерти. Проанализированы ключевые личностные маркёры (добросовестность, нейротизм/эмоциональная нестабильность, экстраверсия), смысловые и духовные компоненты, а также их взаимодействие с культурно-социальными и профессиональными контекстами. Использование клинических данных (госпитализированные пациенты с COVID-19), выборка молодых людей и профессиональных групп позволило выявить устойчивые паттерны: низкая добросовестность и высокая эмоциональная лабильность предсказывают повышенную смерть-тревожность; высокий уровень осмысленности и просоциальной духовности выступает защитным фактором у молодёжи; эмоциональный интеллект и устойчивость смещают установки по отношению к смерти в сторону более адаптивных стратегий у специалистов, регулярно работающих с утратой. Дополнительно рассмотрены методологические ограничения существующих исследований и практические рекомендации для психодиагностики и интервенций: индивидуализация психопрофилактики, развитие личностных ресурсов и интеграция модулей эмоциональной регуляции в профессиональную подготовку. Результаты подчёркивают необходимость лонгитюдных и компаративных исследований для уточнения каузальных механизмов и оценки эффективности целевых интервенций.

Ключевые слова: страх смерти, личностные особенности, добросовестность, нейротизм, духовность, эмоциональный интеллект, смерть-тревожность, профилактика суицидального риска.

Современные исследования демонстрируют, что страх смерти не сводим к одномоментной эмоциональной реакции; это сложная интегративная конструкция, включающая когнитивные, аффективные и экзистенциальные компоненты, которые по-разному соотносятся с чертами личности и смысложизненными ориентациями. Каяшева О. И. в рамках экзистенциального подхода подчёркивает, что рефлексия конечности жизни имеет структурные особенности, различающиеся в зависимости от возраста и жизненного опыта. В частности, исследование указывает на более высокую степень структурированности страха и выраженности смыслообразующих механизмов у мужчин старше 30 лет, в то время как у более молодых мужчин наблюдаются трудности в осмыслении содержания страха и меньшая интеграция переживаний в личностную систему [1]. Если в философской традиции античности и последующих эпох обсуждение смертности служило одним из ключевых направлений онтологического и этического размышления, то в психологии эта проблема привлекла интенсивное внимание исследователей на рубеже XIX–XX веков и с тех пор не теряет своей актуальности. Зигмунд Фрейд в своей теоретической модели связывал страх смерти с функционированием Эго, видя в нём механизм, направленный на предупреждение личности об опасности и поддержание инстинкта самосохранения; в то же время концепция Танатоса указывала на двойственность побуждений — влечения к смерти и влечения к жизни, где первые рассматриваются как биологически обусловленные тенденции к разрушению и возврату к прежнему состоянию покоя, а вторые проявляют себя в форме сексуального инстинкта и стремления к самосохранению. С этой позиций все жизненные пути человека в конечном счёте ведут к смерти, а иллюзии бессмертия и постоянства существования могут быть продуктом разнообразных защитных механизмов, включая сексуальные влечения и социальные идентификации. Этот факт свидетельствует о том, что возраст и накопленный опыт выступают существенными модификаторами выраженности и формы страха смерти, а также о том, что личностные ресурсы, связанные со смыслообразованием, играют защитную роль в экзистенциальном поле.

Культурно-динамический аспект феномена раскрывается в работе Ли Чуньни и Москвичевой Н. Л., где исследование молодёжи Китая демонстрирует значимую вариативность метафорической репрезентации смерти и её связь с базисными убеждениями личности. Авторы использовали стандартизированные методики и кластерный анализ, выявив, что 55 % респондентов демонстрируют позитивные метафорические конструирования смерти, тогда как 45 % ассоциируют её с негативными образами; при этом доминирующей позитивной метафорой оказался образ «мирного сада» (12 %), что указывает на суще-

ствование культурно обусловленных стратегий смягчения экзистенциальной угрозы через представления о покое и завершённости [2]. Экзистенциальная перспектива в философии и психологии подчёркивает иное измерение феномена: смерть понимается как конечная данность бытия, основополагающая для формирования смысла человеческого существования. По И. Ялому, смерть есть предел, вокруг которого выстраиваются смысловые конструкции личности; её осознание порождает центральный страх, который разрушает иллюзию уникальности и вынуждает индивида принять свою конечность как часть общей реальности. Только встретив смерть как факт, субъект может преодолеть эгоцентризм, перестроить систему ценностей и обрести более зрелую, интегрированную позицию в мире. При этом встреча со смертью, будь то через утрату близкого человека, собственный кризис здоровья или возрастные трансформации, часто сопровождается глубокой нарциссической травмой: утрата прежних значений, статусных атрибутов и иллюзорных гарантий собственного превосходства приводит к переоценке того, что человек считает важным. Ли Ч. и Москвичева Н. Л. показывают, что базисные убеждения — коллективистские или индивидуалистские, детерминистские или автономные — выступают модераторами связи между личностными чертами и установками по отношению к смерти, что подчёркивает необходимость учитывать культурно-смысловые факторы в исследовании личностных предикторов.

Диссертационное исследование Мигуновой Е. А. вносит существенный вклад в понимание того, как компоненты духовности соотносятся с риском суицидальности и с переживаниями, связанными с конечностью жизни у юношества. В работе выделены пять психологических компонентов духовности: осмысленность, эмпатия, ответственность, рефлексивность и самоактуализация. На репрезентативной выборке ($n = 306$; возраст 17–23 года) проведён кластерный анализ, позволивший выделить три типа духовности — духовно-активный, просоциальный и духовно-пассивный — и продемонстрировать, что высокая осмысленность и ответственность выступают защитными факторами против суицидального риска, тогда как сочетание высокой рефлексивности с низкой эмоциональной устойчивостью может повышать уязвимость и усиливать экзистенциальные переживания, связанные с темой смерти [3]. Мигунова Е. А. трактует духовность как многокомпонентную личностную переменную, через которую опосредуется влияние личностных ресурсов на адаптацию к экзистенциальным вызовам молодости.

Клинический фронт проблемы представлен исследованием Çakır Kardeş V., Fidan F. и Yiğit M., в котором рассматривалась взаимосвязь страха смерти и личностных черт у госпитализированных пациентов с COVID-19 ($n = 283$). Применение Templer Death Anxiety Scale совместно

с краткой моделью пяти факторов личности и шкалами тревоги/депрессии позволило получить численные оценки корреляций и регрессионных эффектов. Результаты показали, что 58,29 % пациентов имели высокий уровень смерти-тревожности ($n = 165$) и что баллы по шкале смерти коррелировали положительно с уровнями тревоги ($r = 0.472$, $p < 0.001$) и депрессии ($r = 0.344$, $p < 0.001$). Важным оказался и тот факт, что экстраверсия ($r = -0.215$, $p = 0.002$), добросовестность ($r = -0.292$, $p < 0.001$) и эмоциональная стабильность ($r = -0.231$, $p = 0.007$) коррелировали отрицательно с выраженностью страха смерти, причём логистическая регрессия подтвердила прогностическую значимость добросовестности и эмоциональной стабильности как факторов, снижающих риск выраженной смерти-тревожности [6]. Феноменологическое содержание страха смерти определяется не столько самим фактом прекращения биологической жизни, сколько переходом из бытия в небытие — неизвестностью, неконтролируемостью и невозможностью предсказать и подготовиться к процессу утраты собственного «я». В разных культурах это проявляется в ритуальных формах и практиках — от устройства погребений до символических границ вокруг кладбищ — и отражает универсальную попытку оградить себя от «мира мёртвых» и уменьшить неопределённость через коллективные символы. При этом страх может принимать патологические формы, парализуя волю и приводя к социальной изоляции: причинными факторами становятся страх боли, страх неизвестности, чувство несостоявшейся миссии, страх разрушения тела, повышенная внушаемость и религиозные или художественные представления, усиливающие катастрофичность образа смерти. Тяжёлые переживания, связанные со смертью, способны спровоцировать депрессивные состояния, психосоматические проявления и затруднить адаптацию личности в социуме. Эти данные демонстрируют практическую направленность личности как фактора, который модифицирует реакцию индивида на непосредственную угрозу для жизни, а также подтверждают необходимость персонализированного подхода к психологической поддержке пациентов в острых медицинских контекстах.

Исследовательские данные Сермакшевой О. А. и Виноградовой Г. А. приносят важное уточнение относительно различий между осознанными и бессознательными механизмами страха смерти. В квазиэксперименте с перцептивными задачами и регистрацией времени реакции у 48 испытуемых (34 женщины, 14 мужчин) явной перцептивной защиты выявлено не было — разница средних времён реакции оказалась незначимой ($0,014$ с), однако анкетные данные показали широкую вариативность в частоте переживания страха смерти: 36 % испытуемых заявляли, что никогда не испытывают страха смерти, 14 % — часто, 30 % — в настоящем времени не переживают страх, а 10 % — испытывают сильный страх [5]. В логотерапевтическом подходе выделяются различные контексты отношения к смерти: реалистичное принятие без иллюзий;

отношение как к неуволнимому продолжению духовного существования или к достижению бессмертия; восприятие смерти как друга или как завершения миссии; осознание конечности, которое оборачивается переосмыслением жизни в ключе её соприсутствия со смертностью. В логотерапии смерть рассматривается как часть вечности и закона природы; когда она воспринимается как выполненная миссия или завершение значимых задач, она перестаёт являть собой исключительно угрозу и может стать источником принятия и освобождения от страховых переживаний. В психотерапевтической практике такое переосмысление сопровождается изменением отношения к приоритетам, планированию жизни и соотношению личных целей с экзистенциальными ценностями. Актуальные эмпирические данные подтверждают связь между уровнем страха смерти и качеством жизни: высокий уровень смерти-тревожности коррелирует с неудовлетворённостью, пониженной включённостью и отсутствием чувства смысла. Религиозность и вера в загробную жизнь не являются однозначно защитными факторами: в некоторых случаях они могут усиливать негативные состояния личности, особенно если религиозные установки сопряжены с догматичностью и страхами возмездия. На практике страх смерти выявляется в работе с пациентами, обращающимися по поводу психосоматических расстройств, депрессий и экзистенциальных кризисов; географические и региональные особенности влияют на выраженность и содержание страха, что подчёркивает необходимость учета культурно-контекстуальных факторов при диагностике и коррекции. Авторы интерпретируют отсутствие перцептивной защиты как возможное следствие методологических ограничений, небольшого объёма выборки и несоответствия экспериментальных стимулов индивидуальным личностным конфигурациям. Этот результат подчеркивает, что методы самоотчёта и перцептивные индикаторы могут выявлять разные аспекты феномена, а также что личностные характеристики, не включённые в протокол, способны маскировать или искажать обнаруживаемые эффекты.

Работа Tzamakos E. и соавторов переносит акцент на профессиональные группы, исследуя взаимосвязи установок по отношению к смерти с эмоциональным интеллектом, личностными чертами, устойчивостью и верой в справедливость мира на примере акушеров ($n = 348$). Авторы выявили, что более высокий эмоциональный интеллект ассоциировался с повышенными показателями по подшкале «escape acceptance» (4.6 ± 1.0), тогда как «neutral acceptance» характеризовал более низкие средние значения (2.9 ± 0.8), что указывает на вариативность механизмов принятия смерти и их связь с профессиональными навыками эмоциональной регуляции. Нейротизм коррелировал с несколькими шкалами DAP-R (avoidance, approach acceptance, fear of death, escape acceptance), что подчёркивает роль эмоциональной лабильности в формировании как избегающих, так и воспринимающих смерть как источник страдания установок [7]. С точки зрения типо-

логии переживаний, смерть может пониматься как окончание, переход, перерождение или потеря — и у каждого из этих смыслов свой спектр эмоциональных реакций. В экстремальных условиях, например в боевых действиях, страх смерти обнаруживает конструктивную сторону: мотивация к выживанию и организованная боевая готовность нередко связаны со страхом, мобилизующим ресурсы для сохранения жизни. Вместе с тем длительная активация страха без адекватной регуляции ведёт к дезорганизации поведения и истощению физических и психологических ресурсов. В этих ситуациях терапевтическая работа направлена не на устранение страха как такового, а на его регуляцию через осмысление опыта и адаптацию к новым жизненным реалиям. В отечественной консультативной практике тема смерти часто остаётся табуированной; это препятствует своевременной рефлексии и затрудняет преодоление кризисных переживаний. Однако в периоды обострения — личных или массовых кризисов — клиенты чаще обращаются именно с запросами, связанными с необходимостью «преодоления» или «снижения» страха смерти. Наблюдение последних лет показало возрастание числа мужчин, формулирующих страх смерти как основной запрос в первичной консультации; до указанного периода проблема, как правило, маскировалась за иными запросами и служила фоновым фактором. Для консультанта это означает необходимость создания безопасного пространства для обсуждения темы и применения методов, позволяющих интегрировать существующие представления о смерти в более устойчивые жизненные смыслы. Tzamakos E. и соавт. на основании этих данных делают практические выводы о целесообразности включения модулей развития эмоционального интеллекта и устойчивости в профессиональную подготовку работников здравоохранения, взаимодействие с которыми сопряжено с регулярным контактом со смертью и утратой.

Политико-психологическое измерение феномена раскрыто в работе Прусовой И. С. и Гулевич О. А., где напоминание о смерти рассматривается как фактор, способный сдвигать политические и социальные предпочтения индивидов. Авторы подчёркивают, что эффект напоминания о смерти не является униформным: в условиях коллективных угроз он может вызывать «консервативный сдвиг», тогда как при индивидуальной активации страха наблюдается потенциал усиления поляризации и радикализации взглядов, причём степень сдвига модифицируется личностными характеристиками, такими как когнитивная закрытость и потребность в когнитивной завершённости [4]. Этот результат указывает на широкие социальные последствия паттернов индивидуального реагирования на смерть: личностные предикторы, связанные с реакцией на смерть, способны влиять на коллективную динамику и политическое поведение.

Синтез представленных эмпирических данных позволяет сформулировать несколько интегративных выводов. Личностные черты из пятимерной модели

личности демонстрируют стабильную прогностическую связь с выраженностью страха смерти: низкая эмоциональная стабильность и низкая добросовестность ассоциируются с более высокой смерть-тревожностью, при этом экстраверсия служит фактором, смягчающим переживания как в клинических, так и в профессиональных выборках [6; 7]. Духовность и смысловые компоненты выступают важнейшими ресурсами в молодёжной популяции, снижая риск суицидальных установок и способствуя более адаптивной рефлексии конечности жизни [3]. Культурный контекст существенно модифицирует содержание и форму смерти-репрезентаций, что демонстрируется на примере китайской молодёжи, где коллективистские установки влияют на преобладание позитивных метафор [2]. Методология исследования, на которой базируется представленный эмпирический материал, сочетает теоретические процедуры (анализ, обобщение, классификация) и эмпирические методы — беседы, смысловой контент-анализ записей сессий и статистическую обработку данных. Такой комплексный подход позволяет выявлять как содержательные особенности представлений о смерти, так и структурные детерминанты, связанные с возрастом, полом, предыдущим опытом и семейным контекстом.

Результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 36 мужчин в возрасте от 24 до 45 лет, обратившихся за психологической помощью в период с конца февраля по ноябрь 2022 года, дают конкретное представление о содержании и структуре страха смерти в указанной когорте. В исследовании 20 человек составляли молодые клиенты до 30 лет, у которых отмечались сложности с первичной рефлексией того, что смерть означает лично для них; мужчины старше 30 лет характеризовались более чёткой системой представлений о смерти и её составляющих ($U_{\text{эмп.}}=1$ при $p < 0,01$), что свидетельствует о значимой возрастной дифференциации в организации экзистенциальных смыслов. Аналогичным образом отмечено более ясное нахождение смысла в феномене смерти у старшей подгруппы ($U_{\text{эмп.}}=7$ при $p < 0,01$), что позволяет предположить, что накопленный опыт и смыслово-ценностная зрелость способствуют интеграции идеи собственной смертности в жизненную картину.

В ходе консультирования мужчины приходили к ряду выводов, отражающих преобладающие смысловые ориентации и личностные установки. Около 44,44 % респондентов рассматривали смерть как окончательное, необратимое событие, связанное с гибелью тела и прекращением сознания — «конец жизни» и «потеря всего». Ещё 27,77 % рассматривали смерть как переход или возможность существования в иных состояниях (перерождение, многожизненные циклы). Примерно 19,44 % воспринимали смерть как абстрактную, непостижимую категорию, утверждая, что её невозможно понять и изучить извне, а 5,55 % демонстрировали нежелание рефлексировать проблему и усиление тревоги при обсуждении темы. Эти пропорции показывают широкий спектр смыслового от-

ношения к смерти и подтверждают, что большая доля клиентов либо категорично воспринимает смерть как утрату, либо стремится найти в ней иной, трансцендентный смысл. Наконец, экспериментальные данные подчёркивают разрыв между бессознательными перцептивными индикаторами и осознанными самооценками страха, что требует многомодального диагностического подхода [5].

Практические рекомендации, вытекающие из обзора, включают необходимость индивидуализированных вмешательств, ориентированных на развитие личностных ресурсов (эмоциональная устойчивость, добросовестность, навыки социального взаимодействия), а также интеграцию модулей психологической подготовки для профессионалов, регулярно контактирующих со смертью, направленных на повышение эмоционального интеллекта и психологической устойчивости. Для молодёжных программ профилактики суицидальности необходимо включать компоненты, способствующие развитию осмысленности и ответственности, а также формированию просоциальных установок, что отражено в результатах Мигуновой Е. А. [3]. В условиях острых медицинских угроз клиническая психология должна учитывать индивидуальные различия личности при планировании психосоциальной поддержки госпитализированных [6].

Методологические ограничения существующих исследований следует отметить отдельно: многие работы опираются на кросс-секционные дизайны, ограниченные выборки и ограниченный набор инструментов, что снижает обоснованность каузальных выводов и универсальность результатов. Необходима разработка лонгитудных исследований, позволяющих отслеживать динамику влияния личностных характеристик на трансформацию отношения к смерти и оценивать эффективность целевых интервенций во времени. Содержательный разбор страха позволяет выделить две основные направленности: внешний страх (страх смерти другого) и внутренний страх (страх собственной смерти). Страх потери, являющийся центральным компонентом, включает

в себе социально-значимые утраты, страх физической боли и инвалидности, экзистенциальные потери свободы и идентичности, а также тревогу о несвершении личных планов и утрате возможностей. Все опрошенные (100 %) отмечали страх потери значимых контактов и страх физической утраты; страх потери здоровья и превращения в обузу для близких, страх утраты частей тела или внешней привлекательности (последнее чаще у мужчин до 30 лет), страх боли и страдания в условиях изоляции или утраты человеческого достоинства — все эти элементы составляли ядро переживаний. Экзистенциальные потери затронули 27,77 % респондентов и касались, в частности, страха «потери себя» как личности, невозможности сохранить прежние ценности и качества в ситуациях угрозы здоровья или жизни; страх утраты сослуживцев и идентификация с группой также выступали как факторы, усиливающие переживания, что особенно актуально для военнообязанных клиентов. Также важно расширить культурно-компаративный подход и интегрировать качественные методы для более глубокого понимания смысловых структур, через которые личность интерпретирует конечность жизни.

В заключение следует подчеркнуть, что изучение личностных особенностей как предикторов страха смерти представляет собой перспективное и прикладно значимое направление, в котором синергия клинических, социально-психологических и культурных подходов обеспечивает целостное понимание феномена. Комбинация результатов показывает, что личность не только предсказывает выраженность и форму смерти-тревожности, но и выступает центральным ресурсообразующим фактором, модифицирующим восприятие смерти, поведение в условиях угрозы и коллективные реакции на экзистенциальные вызовы. Перспективы дальнейших исследований включают разработку интегративных диагностических протоколов и интервенций, направленных на укрепление личностных и смысловых ресурсов в разных возрастных и профессиональных группах.

Литература:

1. Каяшева О. И. Экзистенциальный подход к проблеме рефлексии конечности жизни человеком // Казанский педагогический журнал. — 2023. — № 2. — С. 222–227.
2. Ли Чуньни, Москвичева Н. Л. Взаимосвязи отношения к конечности жизни с базисными убеждениями у молодых китайцев // Петербургский психологический журнал. — 2024. — № 48. — С. 51–89.
3. Мигунова Е. А. Особенности психологических компонентов духовности у лиц юношеского возраста с разной склонностью к суицидальному риску: дис.... канд. психол. наук. — Нижний Новгород, 2023. — 145 с.
4. Сермакшева О. А., Виноградова Г. А. Психологические особенности переживания страха смерти взрослыми людьми // Материалы XLIX Самарской областной студенческой научной конференции. — Самара, 2023. — Т. 2. — С. 272–273.
5. Cakir Kardes V., Fidan F., Yiğit M. Evaluation of the relationship between death anxiety and personality traits in hospitalized patients with COVID-19 // Ankara Medical Journal. — 2022. — № 4. — P. 485–498.
6. Tzamakos E., Metallinou D., Sarantaki A., Tigka M., Lykeridou A., Nanou C. The relationship between attitudes toward death and emotional intelligence, personality, resilience, and justice beliefs: a cross-sectional study of midwives in Greece // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. — 2024. — Vol. 14. — P. 1101–1113.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Морально-психологическая подготовка курсанта сборной команды Военно-воздушной академии по армейскому рукопашному бою в период выступления на соревнованиях

Придворов Кирилл Александрович, курсант

Научный руководитель: Ларин Вадим Сергеевич, начальник курса;

Научный руководитель: Приходько Павел Николаевич, старший преподаватель;

Научный руководитель: Зимин Максим Андреевич, преподаватель

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Важность данного исследования обусловлена необходимостью оптимизировать морально-психологическую подготовку спортсменов-рукопашников сборной команды высшего военного учебного заведения в период выступления на соревнованиях. В статье рассматриваются формы, методы и педагогические условия организации морально-психологической подготовки с целью повышения психической устойчивости, концентрации внимания, волевой саморегуляции и боевой готовности курсанта. Армейский рукопашный бой (АРБ), будучи комплексным военно-прикладным видом спорта, объединяющим технический арсенал бокса, кикбоксинга, борьбы и рукопашного боя, предъявляет повышенные требования к психологической надёжности спортсмена, поскольку поединок протекает в режиме острой конкуренции, физического утомления и непрерывного тактического противоборства. Морально-психологическая подготовка является одним из ключевых компонентов готовности спортсмена к соревновательной деятельности, а концентрированная нагрузка в период учебно-тренировочных сборов и соревнований — уникальная возможность для её целенаправленного развития. В работе систематизированы факторы соревновательного стресса, представлены комплексы модельных упражнений, описаны методики психодиагностического контроля и психологического сопровождения курсанта на всех этапах соревновательного периода — от предстартового мобилизационного настроя до психологического восстановления после выступления.

Ключевые слова: армейский рукопашный бой, морально-психологическая подготовка, сборная команда, курсант, соревновательный период, психическая устойчивость, волевая саморегуляция, моделирование, психодиагностика, военно-прикладной спорт.

Цель работы: систематизировать и разработать основные методики морально-психологической подготовки курсантов сборной команды по армейскому рукопашному бою в период выступления на соревнованиях. Для достижения поставленной цели определялись следующие задачи: 1) выявить особенности морально-психологической подготовки курсантов-рукопашников военно-воздушной академии; 2) обобщить комплексные методики формирования психической устойчивости и саморегуляции; 3) разработать методические рекомендации по морально-психологической подготовке на этапах учебно-тренировочных сборов и соревнований; 4) определить методики контроля эффективности психологической подготовки; 5) обосновать условия восстановления и психологической поддержки спортсменов в соревновательный период.

Организация исследования

В данном исследовании нами применялись следующие методы: анализ морально-психологической подготовки спортсменов сборной команды по армейскому рукопашному бою (АРБ); анализ и обобщение методической деятельности тренерского состава и специалистов психологического обеспечения сборной команды по АРБ; наблюдение за поведением курсантов на тренировочных занятиях и в соревновательных поединках; опрос и индивидуальные беседы с тренерами, спортсменами и командирами курсантских подразделений; изучение нормативной документации Министерства обороны Российской Федерации, регламентирующей физическую и морально-психологическую подготовку военнослужащих; анализ протоколов соревнований и дневников самоподготовки спортсменов.

Исследование было проведено на базе сборной команды по армейскому рукопашному бою военного образовательного учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации — ВУНЦ «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина». В исследовании принимали участие курсанты 2–5 курсов, входящие в состав сборной команды академии по АРБ (12 человек), тренерский состав сборной (2 человека), а также специалист психологического обеспечения учебного процесса. Продолжительность наблюдения составила два соревновательных сезона и включала этапы базовой подготовки, учебно-тренировочных сборов, непосредственной соревновательной деятельности и восстановления.

Результаты исследования

Изучив организацию проведения тренировочного процесса и морально-психологической подготовки по армейскому рукопашному бою, мы определили, что данный вид спорта предъявляет особые требования к психической устойчивости спортсмена. Морально-психологическая готовность борца-рукопашника зависит от слаженности мотивационной, волевой, эмоциональной и когнитивной сфер личности, от работоспособности нервной системы, от уровня развития внимания и саморегуляции. Психологическая устойчивость рукопашника — способность сохранять самообладание, управлять эмоциями и реализовывать тактический замысел на протяжении всего поединка и проводить активно несколько боёв в течение соревновательного дня.

Анализ соревновательной деятельности показал, что определяющее значение для итогового результата имеют не столько физические и технико-тактические показатели, сколько способность спортсмена к саморегуляции в экстремальных ситуациях поединка. Близкие по уровню физической подготовленности спортсмены существенно различаются по реализации технико-тактического арсенала в условиях соревновательного стресса, что подтверждает необходимость целенаправленной морально-психологической подготовки как самостоятельного раздела тренировочного процесса.

1. Особенности морально-психологической подготовки курсантов сборной команды по АРБ военно-воздушной академии:

— Высокий уровень дисциплины и мотивации. курсанты имеют чёткую цель — стать профессиональным защитником Отечества, что является мощным фактором воспитания волевых качеств, дисциплины и психологической устойчивости. Воинская дисциплина, субординация, ответственность перед коллективом и командованием формируют у курсанта устойчивую мотивацию к достижению результата и готовность переносить значительные физические и психические нагрузки.

— Военно-прикладная направленность. армейский рукопашный бой относится к военно-прикладным видам спорта и формирует психологическую готовность к дей-

ствиям в условиях, приближенных к боевой обстановке, что повышает значимость психологической подготовки по сравнению с гражданскими единоборствами. Технический арсенал АРБ включает удары руками и ногами, броски, болевые приёмы, борьбу в партере, что требует от спортсмена готовности к разноплановому противодействию и быстрому переключению между дистанциями боя.

— Строгий распорядок дня и соревновательные нагрузки. сочетание служебной, учебной, тренировочной и соревновательной деятельности требует высокого уровня психоэмоциональной выносливости, способности к быстрому восстановлению и грамотного планирования морально-психологического обеспечения. Курсант одновременно выполняет обязанности по несению службы, осваивает учебную программу по специальности и участвует в тренировочном процессе сборной команды, что предъявляет повышенные требования к распределению психических ресурсов.

— Корпоративная идентичность и коллективная ответственность. принадлежность к сборной команде академии формирует у курсанта чувство ответственности за результат перед товарищами, командирами и преподавателями. Коллективный характер подготовки, взаимная поддержка, корпоративная соревновательная этика выступают дополнительными резервами психологической устойчивости.

— Регламентация служебной деятельности. требования уставов, наставлений по физической подготовке и руководящих документов Министерства обороны Российской Федерации накладывают ограничения на режим, питание, восстановительные процедуры и психологическое сопровождение, что необходимо учитывать при планировании морально-психологической подготовки.

2. Комплексные методики морально-психологической подготовки: моделирование соревновательных условий и психологическая саморегуляция.

Моделирование соревновательных условий является ключевым методом организации морально-психологической подготовки, комплексно формирующим психическую устойчивость, волевую сферу и способность к саморегуляции в условиях, приближенных к соревновательным. Эффективность моделирования обусловлена тем, что спортсмен многократно проигрывает ситуации, вызывающие наибольший стресс на соревнованиях, и вырабатывает к ним адаптивные реакции до того, как столкнётся с ними в боевой обстановке. Принципиально важно, чтобы модельные ситуации не ограничивались физическими трудностями, а обязательно включали эмоциональный, информационный и социально-психологический компоненты соревновательного стресса.

— пример психологического моделирования для спортсмена-рукопашника (5 этапов, 5 модельных ситуаций):

1. Проведение поединка под аудиозапись шума трибун, комментаторов и объявлений судейской коллегии — 1 минута психологической адаптации, затем схватка в высоком темпе — 2 минуты. Цель: преодоление акустического дискомфорта и формирование устойчивости к отвлекающим факторам.

2. Поединок со сменой соперника каждые 60 секунд (3 соперника подряд, различающихся по росту, весу и манере ведения боя) — формирование способности к быстрому перестроению тактики и сохранению боевой установки при перемене обстановки.

3. Бой с «судейским давлением»: провокационные замечания, необъективные оценки, демонстративное предупреждение — тренировка эмоциональной устойчивости, концентрации внимания на технико-тактической задаче и способности сохранять боевой ритм вопреки внешнему давлению.

4. Поединок при ограничении времени на подготовку (15 секунд на тактический разбор с тренером) — развитие оперативного мышления, способности принимать решения в условиях дефицита времени и реализовывать их в combat-ситуации.

5. Соревновательный спарринг после физического утомления (20 бросков манекена, 20 ударов ногами по лапам, 30 секунд работы на мешке в максимальном темпе) — формирование волевой готовности к бою в состоянии усталости, когда реализация тактического замысла требует максимального волевого усилия.

Пауза между модельными ситуациями — 60 секунд на психологический разбор с тренером (анализ ошибок, формулирование установки на следующую попытку), между сериями — 3 минуты на восстановление эмоционального фона и проведение краткой аутогенной настройки.

Психологическая саморегуляция представляет собой второй опорный комплекс методик морально-психологической подготовки. В её основе лежит освоение курсантом приёмов управления собственным психическим состоянием, позволяющих самостоятельно корректировать предстартовый уровень возбуждения, восстанавливаться между боями и выходить из состояния фрустрации после неудачного поединка. К базовым приёмам саморегуляции относятся:

— Нервно-мышечная релаксация по Джекобсону. последовательное напряжение и расслабление основных мышечных групп в сочетании с формулами самовнушения, направленными на достижение состояния психического покоя и настройки на боевой поединок.

— Аутогенная тренировка. освоение двух режимов — успокаивающего (восстановление между боями, снятие предстартовой лихорадки) и мобилизующего (предстартовая настройка на поединок, активация деятельности нервной системы).

— Дыхательная гимнастика. упражнения «квадратное дыхание» (вдох — задержка — выдох — задержка по 4 секунды), дыхание «по счёту» и диафрагмальное дыхание — применяются для оперативной коррекции предстартового возбуждения и восстановления ритма сердечной деятельности.

— Вербальная самонастройка. мысленное проговаривание курсантом формул установки на поединок («я готов», «я действую решительно», «я сохраняю ритм до конца боя») с одновременной мысленной репетицией технико-тактических действий.

3. Методические рекомендации по морально-психологической подготовке сборной команды по АРБ в период учебно-тренировочных сборов и соревнований.

Разработанные нами методические рекомендации, в связи со спецификой повседневной деятельности в военном учебном заведении и режимом соревнований, имеют ряд особенностей:

— Комплексное руководство. подготовка осуществляется по единому плану под руководством опытного тренера-преподавателя и специалиста психологического обеспечения с привлечением командного состава курса. Единое планирование исключает рассогласование физических и психологических нагрузок и обеспечивает комплексность воздействия на спортсмена.

— Регулярность и концентрация. психологическая подготовка проводится на протяжении 2–3 недель учебно-тренировочных сборов и в течение всего соревновательного периода. В день проводится 1–2 целевых занятия по морально-психологической подготовке (утренняя настройка на тренировку и вечерний разбор), а также краткие предстартовые и послебоевые корректирующие процедуры.

— Контроль распорядка дня. строгое соблюдение распорядка дня, режима сна и питания способствует эффективному восстановлению психоэмоциональной сферы при постоянных нагрузках и снижает риск предстартовых срывов. Любые отклонения от режима фиксируются тренером и специалистом психологического обеспечения и оперативно корректируются.

— Снятие отвлекающих факторов. освобождение курсантов от нарядов, служебных задач и учебных нагрузок в соревновательный период обеспечивает максимальную концентрацию внимания и психологических ресурсов на выступлении. Данное условие оформляется приказом по академии и согласовывается с командованием факультета и кафедрами.

— Воспитание волевых качеств. целенаправленное формирование у курсантов решительности, смелости, настойчивости, самообладания и готовности к риску через специальные упражнения и условия повышенной сложности. Воспитание волевых качеств строится не как изолированная беседа, а как систематическое включение курсанта в тренировочные ситуации, требующие волевого усилия.

— Индивидуализация психологической настройки. формирование у курсанта индивидуального ритуала предстартовой настройки, включающего последовательность физических, дыхательных и вербальных упражнений. Ритуал воспроизводится на каждой тренировке и закрепляется до уровня автоматизма, что обеспечивает устойчивость предстартового состояния в условиях соревнований.

— Командообразование и психологический климат. устранение межличностных конфликтов внутри сборной, формирование взаимной поддержки, корпоративной этики и чувства коллективной ответственности за результат выступления. Тренерский состав проводит регулярные командообразующие мероприятия и индивидуальные беседы с лидерами команды.

4. Методики контроля эффективности морально-психологической подготовки.

В целях контроля за уровнем морально-психологической готовности членов сборной команды по АРБ используются следующие методы:

— Педагогическое наблюдение. визуальная оценка поведения курсанта до, во время и после поединка (эмоциональная сдержанность, способность к перестроению тактики, реакция на ошибки и замечания судьи, результативность в концовках раундов) — оценка соревновательной психической устойчивости. Наблюдение проводится тренером по специально разработанной карте, включающей 10 индикаторов поведения в поединке.

— Психодиагностические методики. использование теста Спилбергера-Ханина (реактивная тревожность) до и после поединка; цветовой тест Люшера; опросник волевых качеств (ВК-1); тест «Самочувствие — Активность — Настроение» (САН) — для оценки динамики психоэмоционального состояния и индивидуального профиля психической устойчивости спортсмена.

— Самооценка готовности. субъективная оценка курсантом своего состояния по 10-балльной шкале (бодрость, настроение, желание бороться, уверенность) — для оперативной коррекции предстартового состояния. Самооценка проводится за 30 минут до поединка и немедленно после его окончания, что позволяет отслеживать индивидуальную динамику соревновательного состояния.

— Видеоконтроль и анализ. анализ видеозаписей соревновательных поединков с разбором технико-тактических ошибок, эмоциональных реакций и поведенческих паттернов курсанта. Видеообразометрия позволяет выявить скрытые признаки психической напряжённости (мимика, поза, двигательные стереотипы) и разработать индивидуальные рекомендации по их коррекции.

Для контроля за восстановлением и общим психологическим состоянием спортсмена используются следующие методы:

— Контроль частоты сердечных сокращений. утренний, предстартовый и послебоевой пульс; важный критерий — разница пульса в состоянии покоя и за 1 минуту до поединка (индекс предстартового возбуждения). Оптимальным считается прирост пульса на 15–25 уд/мин; прирост более 35 уд/мин свидетельствует о предстартовой лихорадке, менее 10 уд/мин — о предстартовой апатии.

— Контроль нервно-психического напряжения. экспресс-оценка функционального состояния нервной системы по устойчивости светоощущения и теппинг-тесту — для выявления признаков психического переутомления. Снижение частоты теппинга на 10–15 % относительно фоновых значений рассматривается как ранний признак перетренированности.

— Структурированное интервью. индивидуальная беседа тренера и специалиста психологического обеспечения с курсантом после каждого соревновательного дня — для анализа поведения, ошибок и формирования установок на следующий поединок. Беседа строится по

структурированной схеме: самоотчёт курсанта — анализ тренера — согласование установки на следующий бой.

— Дневник спортсмена. систематическое ведение курсантом дневника самоподготовки с фиксацией субъективных оценок состояния, содержания предстартовых установок, результатов поединков и самоанализа поведения. Дневник анализируется тренером и психологом не реже одного раза в неделю.

5. Особенности восстановления, психологической поддержки и формирования волевых качеств спортсменов-рукопашников.

Эффективность соревновательной деятельности напрямую зависит от методики построения психологической подготовки и грамотно организованного восстановления психоэмоциональной сферы. В условиях нахождения в военном образовательном учреждении особое внимание тренерский состав и специалист психологического обеспечения сборной по АРБ должны уделять:

— Обеспечению полноценного сна. подопечным должен быть обеспечен сон не менее 8 часов и обязательный отдых днём (не менее 1,5–2 часов) для полного восстановления центральной нервной системы и постепенной адаптации к соревновательным нагрузкам. Нарушение режима сна является одной из главных причин предстартовой тревожности и снижения скорости реакции. В условиях казарменного размещения особое внимание уделяется соблюдению тишины после отбоя и контролю за использованием электронных устройств перед сном.

— Сбалансированному питанию. во время проведения соревнований энерготраты спортсменов достигают 4500–5500 ккал/день. Питание должно быть сбалансированным по белкам, жирам и углеводам, с повышенным содержанием витаминов группы В и магния, способствующих работе нервной системы и снижению психоэмоционального напряжения. В предсоревновательный период рекомендуется четырёхразовое питание с обязательным приёмом углеводов за 2–3 часа до поединка.

— Педагогическому и психологическому контролю. тренер и специалист психологического обеспечения должны контролировать психоэмоциональное состояние подопечных, своевременно корректировать предстартовые состояния (мобилизационная настройка при недовозбуждении, успокаивающая регуляция при перевозбуждении) и предотвращать возникновение предстартовой лихорадки или апатии. Коррекция проводится индивидуально с учётом типологических особенностей нервной системы курсанта.

— Восстановительным процедурам. использование гидропроцедур (контрастный душ, ванна с морской солью), сеансов общего и спортивного массажа, а также упражнений стретчинга и расслабляющей гимнастики способствует снятию мышечного и психоэмоционального напряжения после соревновательного дня. Комплекс восстановительных мероприятий планируется не позднее чем через 2 часа после окончания поединков.

В контексте подготовки к соревнованиям, а также к будущей офицерской службе психологическая устойчивость

курсанта является неотъемлемой частью его морально-психологической готовности, а именно:

— Воспитание волевых качеств. целенаправленное формирование у курсантов решительности, смелости, настойчивости и самообладания с использованием специальных упражнений, модельных ситуаций и условий повышенной сложности. Воспитание волевых качеств реализуется через постепенное увеличение сложности тренировочных заданий, выполнение упражнений в условиях утомления, дефицита времени и эмоционального давления.

— Моделирование экстремальных ситуаций. создание на тренировках обстановки, приближенной к соревновательной (шум трибун, ограничение времени, судейское давление, присутствие командования), что повышает психическую устойчивость к стресс-факторам соревнований и службы. Моделирование дополняется привлечением к тренировкам посторонних зрителей, видеосъемкой и проведением контрольных поединков в необычное время суток.

— Идеомоторная тренировка. мысленное воспроизведение технико-тактических действий и ситуаций поединка способствует совершенствованию нервно-мышечной координации и повышает уверенность в своих силах. Идеомоторная тренировка проводится курсантом самостоятельно в утреннее и вечернее время, а также непосредственно перед поединком в составе предстартового ритуала.

— Психологическая саморегуляция. освоение приёмов аутогенной тренировки, дыхательной гимнастики и нервно-мышечной релаксации позволяет курсанту самостоятельно регулировать предстартовое состояние и восстанавливаться между боями. Программа обучения саморегуляции рассчитана на 3–4 недели и реализуется специалистом психологического обеспечения в форме групповых и индивидуальных занятий.

— Рефлексия и психологический анализ. разбор соревновательных ситуаций, ведение дневника спортсмена, формирование индивидуальных установок и ритуалов предстартовой настройки повышают осознанность соревновательной деятельности и устойчивость к неудачам. Особое внимание уделяется анализу проигранных поединков, поскольку именно в условиях поражения наиболее ярко проявляются дефициты морально-психологической подготовленности.

— Военно-профессиональная мотивация. формирование у курсанта долгосрочных служебно-профессиональных мотивов выступления на соревнованиях — осознания того, что успешное выступление вносит вклад в престиж академии, готовит его к будущей офицерской службе и формирует личностные качества, необходимые для выполнения служебно-боевых задач.

Заключение. Морально-психологическая подготовка является ключевым компонентом готовности спортсмена-рукопашника, лимитирующим успешность соревновательной деятельности и эффективность выполнения служебно-боевых задач военнослужащим. Для целенаправленного развития морально-психологической устойчивости в условиях учебно-тренировочных сборов

и соревнований наиболее эффективны методы моделирования соревновательных условий, идеомоторной тренировки, аутогенной регуляции, нервно-мышечной релаксации и воспитания волевых качеств. Их рациональное сочетание позволяет воздействовать на мотивационную, волевую, эмоциональную и когнитивную сферы личности курсанта, обеспечивая формирование устойчивой соревновательной надёжности. Проведённое исследование подтвердило, что морально-психологическая подготовка не может рассматриваться как вспомогательный раздел тренировочного процесса — она представляет собой самостоятельное направление, требующее планомерного построения, кадрового обеспечения и методического сопровождения на всех этапах соревновательного периода.

На основании проведённого исследования нами сформулированы следующие методические рекомендации тренерам, преподавателям и специалистам психологического обеспечения по армейскому рукопашному бою:

1. Шире использовать метод моделирования соревновательных условий, включая элементы судейского давления, шума трибун и боевого утомления, с обязательным эмоционально-информационным и социально-психологическим компонентами модельных ситуаций.

2. Внедрять в тренировочный процесс элементы военно-прикладной и психологической подготовки для повышения мотивации и психической устойчивости курсантов, рассматривая АРБ как инструмент формирования боевой готовности будущего офицера.

3. Осуществлять постоянный контроль за психоэмоциональным состоянием спортсменов, используя простые и доступные методы (пульсометрия, опросник Спилберга–Ханина, самооценка готовности, педагогическое наблюдение, теппинг-тест, видеозапись поединков).

4. Активно использовать воспитательный потенциал воинского коллектива и командного состава курса для формирования волевых качеств, дисциплины и психологической устойчивости, включая командиров курсантских подразделений в процесс соревновательного сопровождения.

5. Обучать курсантов приёмам психологической саморегуляции (аутогенная тренировка, дыхательные упражнения, идеомоторная настройка, нервно-мышечная релаксация) для самостоятельного управления предстартовым состоянием и восстановления между поединками.

6. Формировать у каждого курсанта индивидуальный предстартовый ритуал, включающий физические, дыхательные и вербальные компоненты, и закреплять его на тренировках до уровня автоматизма.

7. Планировать восстановительные мероприятия (гидропроцедуры, массаж, стретчинг) не позднее чем через 2 часа после окончания соревновательного дня и согласовывать их с режимом питания и сна.

8. Оформлять освобождение курсантов сборной команды от нарядов, служебных задач и учебных нагрузок в соревновательный период приказом по академии для обеспечения максимальной концентрации психологических ресурсов на выступлении.

Литература:

1. Ильин Е. П. Психология спорта. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
2. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1969. — 88 с.
3. Родионов А. В. Психология физического воспитания и спорта. — М.: Академический Проект, 2004. — 576 с.
4. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. — М.: Академия, 2009. — 480 с.
5. Елисеев С. В. Предсоревновательная подготовка борцов-рукопашников высокой квалификации: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 156 с.
6. Демин В. А. Методологические вопросы исследования предсоревновательного состояния спортсмена // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 4. — С. 18–22.
7. Маринич В. В. Психологическая подготовка военнослужащих к боевым действиям: учебное пособие. — М.: Воениздат, 2010. — 248 с.
8. Наставление по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации (НФП-2009). — М.: РИО ГШ ВС РФ, 2009. — 232 с.
9. Алексеев А. В. Себя преодолеть! — М.: Физкультура и спорт, 2003. — 192 с.
10. Гошек В. и др. Неудача как психотравмирующий фактор в спорте // Психология спорта: хрестоматия. — М.: АСТ, 2011. — С. 210–230.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Анализ перевода некоторых имен собственных с французского языка на русский и английский на материале серии комиксов об Астериксе и Обеликсе

Врунова Александра Сергеевна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В настоящее время жанр комиксов недостаточно популярен в России, в связи с чем недостаточно изучен. Именно поэтому мы посчитали интересным сравнить варианты перевода имен собственных из популярной французской серии комиксов об Астериксе и Обеликсе.

Пример 1

Оригинал	Перевод на русский / способ перевода	Перевод на английский / способ перевода
Caligula Alavacomgepetus	Калигула Теньнаплетений	Odius Asparagus
	Компенсация	Компенсация

Caligula Alavacomgepetus — гальский префект, который приезжает в деревню, чтобы привезти одного из непокорных горожан в качестве подарка для Цезаря. Действовать приходится на месте, и он решает похитить Какофоникса и использовать его для приободрения рабов во время плавания, однако пение барда было ужасным и совершенно не способствовало поднятию духа. ИС образовано от французского выражения *à la va comme je te rousse*, что означает беспечно или небрежно, то есть человек, который действует в соответствии со смыслом данного выражения, не всегда качественно выполняет свои обязанности и относится беспечно к своим планам и распорядку дня. Такое описание вполне соответствует манере поведения персонажа, который принимает решения на лету, а результат его работы не всегда оказывается качественным.

Кроме того, данный персонаж является карикатурой на журналиста, карикатуриста и романиста Жоржа Фронваля, чем возможно и объясняется характер данного персонажа, хотя утверждать это однозначно мы этого не можем, так как не располагаем сведениями о личностных качествах данного человека.

Русские переводчики выбрали следующий вариант передачи данного имени собственного: Калигула Теньнаплетений. Имя персонажа было оставлено без изменений, тогда как фамилия героя претерпела определенные трансформации. Данная лексема образована от выражения «наводить тень на плетень», что означает намеренно запутывать, делать неясным что-либо. На наш взгляд, данный перевод не вполне удачный с точки зрения смысла исходного ИС, хотя его можно назвать успешным с точки зрения комического эффекта и сохранения идиоматичности. Говоря о нашей характеристике данного ИС как не вполне удачного, стоит отметить, что это в первую очередь связано с тем, что русская поговорка больше относится к человеку, который проводит некие тайные махинации, пытается всех запутать и намеренно ввести в заблуждение, тогда как персонаж комикса скорее действует сообразно ситуации и принимает решения с большой долей импровизации.

Так, мы можем предложить следующие варианты перевода данного ИС, которые больше акцентируются на хаотичность действий героя:

1) *Авосьполучий* — образовано от выражения «авось получится», что содержит в себе лексему *авось*, которая употребляется для выражения такого предположения, которое свидетельствует, с одной стороны, о желательности для говорящего наступления какого-либо события, а с другой — о ясном осознании говорящим того, что если соответствующее событие и наступит, то только из-за особенного стечения обстоятельств, т. е. независимо от его воли, что в целом передает идею импровизации и воли случая.

2) *Вуснедутый* — данное ИС образовано от фразеологизма «и в ус не дуть», что означает не испытывать беспокойства, волнений, жить беззаботно, то есть действовать в соответствии со сложившимися обстоятельствами и не предвидеть их последствия.

Английский вариант данного имени предполагает изменение как имени, так и фамилии персонажа. Имя Odius переводится как ненавистный, злобный или враждебный, что в контексте характера данного персонажа может иметь ироническое значение, поскольку герой является мастером своего дела и пытается угодить Цезарю, навредив при этом галлас, хотя часто его планы оказываются неудачными. Говоря о фамилии данного персонажа, стоит отметить, что в ее основе лежит слово, которое переводится как спаржа, что при сопоставлении с именем дает ИС, которое иронизирует над характером героя, который, несмотря на свою должность и, казалось бы, злобные намерения, в итоге строит совершенно нежизнеспособные планы, которые в итоге заканчиваются для него неудачно.

На наш взгляд, как русско-, так и англоязычные переводчики качественно справились со своей задачей и предложили самобытные ИС, которые сохранили изначальные элементы смысла оригинала.

Пример 2

Оригинал	Перевод на русский/ способ перевода	Перевод на английский/способ перевода
Claudius Cornedurus	Клавдиус Мускулус	Gluteus Maximus
	Компенсация	Компенсация

Claudius Cornedurus — римский легионер, которого выбрали для участия в Олимпийских играх. Он очень гордится своей физической формой, так как в Риме существует культ самодисциплины и физической подготовки. В данном ИС большой интерес для анализа представляет фамилия, поскольку именно в ней содержится основная информация о характере персонажа: она составлена из с/с «corne d'urus», что переводится как «бычий рог». Данный символ как правило имеет значение силы и мощи, плодородия и благополучия, что означает безусловную силу персонажа, а также его успешно складывающуюся жизнь: его выбрали представителем от Рима на Олимпийских играх.

Русские переводчики пошли, на наш взгляд, по оптимальному пути при передаче данного имени собственного, сохранив имя персонажа, и изменив только его фамилию, так как именно она и несет основную семантическую нагрузку всего ИС в целом. Мускулус образовано от слова ‘мускулы’, что безусловно является отсылкой на физическую силу персонажа, о чем напрямую и не говорится в оригинальном ИС, но в русском варианте, на наш взгляд, это удачный вариант перевода, поскольку сразу создается нужное впечатление об этом герое. Кроме того, такое ИС рифмуется с внешностью персонажа, который изображен как очень сильный и мускулистый человек.

Английские переводчики пошли по несколько иному пути и изменили не только фамилию, но и имя персонажа, чтобы читатель имел более глубокое представление о его личности. Начнем наш анализ мы с фамилии данного героя, поскольку ее трактовка представляется нам более однозначной. Данная лексема образована от слова maximus, что переводится как максимальный или наивысший, что соответствует оригинальной идее о своей безупречности.

Более интересным объектом анализа представляется фамилия персонажа, поскольку у нас есть две версии ее происхождения:

1) от слова gluteus, что переводится как ‘ягодичная мышца’ (от лат. gluteus maximus — большая ягодичная мышца). Данная часть тела принимает непосредственное участие в движении, особенно при беге и физических нагрузках. Мы можем отметить, что такой выбор лексемы ставит перед собой цель создания иронического образа героя, который из всех сил старается, чтобы добиться максимальных результатов.

2) от слова gluten, что переводится на русский язык соответствующим образом и означает белок, который важен для физического тонуса всего организма и общего самочувствия, что также является отсылкой на хорошую физическую подготовку персонажа. Однако данная версия кажется нам менее состоятельной, поскольку в предыдущем варианте интерпретации наблюдается большее соответствие самого ИС и словосочетанию, от которого оно предположительно было образовано.

Таким образом, можно отметить, что как русско-, так и англоязычным переводчикам удалось создать самобытные ИС, которые разными средствами передают смысл исходного имени.

Пример 3

Оригинал	Перевод на русский/ способ перевода	Перевод на английский/способ перевода
Agescanopix	Допотопикс	Geriatric
	Компенсация	Компенсация

Agescanopix — самый старый житель деревни галлов, он не любит, когда ему напоминают о его возрасте и всегда вступает в конфликты по этому поводу. Так, его имя это игра слов: âge canopique. Основное значение этого словосочетания

это минимальный возраст, когда человек может стать священником в католической церкви, однако у этого с/с есть еще одно непопулярное значение, которое на наш взгляд и используется в данном случае — это почтенный или солидный возраст, что безусловно передает соответствующий этап жизни персонажа. Однако, на наш взгляд в данном ИС присутствует компонент иронии, поскольку значение этого имени, почтенный возраст, предполагает богатый жизненный опыт и мудрость человека, носящего его, в то время как персонаж совершенно не демонстрирует эти качества и, только наоборот, ведет себя как маленький ребенок и постоянно провоцирует окружающих.

В русском переводе персонаж получил имя *Допотопикс*. Мы считаем, что данный выбор ИС является оправданным, поскольку слово *допотопный* имеет следующее значение «не соответствующий современным требованиям, нормам», что безусловно добавляет иронии к имени персонажа, поскольку его характер точно нельзя назвать устаревшим (старик безусловно вспыльчив, но отстающим от современности его никак не назовешь), а образ жизни, который он ведет довольно активный и подвижный. Кроме того, он занимается домашними делами, чем активно помогает своей супруге, что в свою очередь также говорит о его современности и приверженности ценностям современного человека.

Английские коллеги перевели имя персонажа как *Geriatric*, что является отсылкой к гериатрии или гериатрической медицине, что является отраслью врачебного дела, посвященная уходу за пожилыми людьми. Мы считаем, что в данном случае переводчикам тоже удалось сохранить иронический компонент, так как медицинские корни данного ИС указывают на то, что персонаж уже в силу своих лет нуждается в определенном уходе, тогда как на самом деле он бодр и активен, чем не могут похвастаться многие молодые люди.

Таким образом, хотим отметить, что как русско-, так и англоязычные переводчики успешно справились со своей задачей, предложив аутентичные и самобытные ИС, сохранив при этом компонент иронии.

Пример 4

Оригинал	Перевод на русский/ способ перевода	Перевод на английский/способ перевода
Catédralgotix	Эластикс	Prawnsinaspix
	Компенсация	Компенсация

Данное ИС является крайне интересным для анализа, поскольку на разных языках по-разному характеризует персонажа. Например, в оригинале *Catédralgotix* является игрой слов от словосочетания *cathédrale gothique*, что в свою очередь является постройкой готического стиля, то есть стиля, который является продолжением римского стиля в архитектуре. То есть персонаж, носящий такое имя скорее всего сам является последователем римской культуры и идеологии. Герой, носящий такое имя в комиксе «Астерикс и Обеликс: Битва вождей», это мальчик галло-римского происхождения, который действительно обучается основам римского образа жизни, что и отражено в его имени. Однако, стоит отметить, что его тяга к знаниям становится не такой значительной, когда его естественные потребности выходят на первый план: когда во время урока в класс вошел римский легионер, все дети вместе поприветствовали его, подняв руку вверх, как принято в Риме. Когда военный ушел, мальчик так и остался стоять с поднятой рукой, объяснив это тем, что хотел попросить разрешения выйти. На наш взгляд, этот аспект его характера отражен в русском и английском переводе.

В английском варианте его имя является составным: *Prawnsinaspix* = *prawns in aspic*, то есть буквально заливное из креветок, что говорит либо о его нерешительности, потому что в ответственный момент он как бы «застывает» и не может сообщить о своих истинных намерениях, либо о том, что он находит способ адаптироваться к любой ситуации и сделать вид, что он так и задумывал изначально и не привлекать к себе внимания.

В русской же версии персонаж получил имя *Эластикс*, которое является производным от слова *эластичный* — способный растягиваться, тянуться и возвращаться в прежнее положение (Русский орфографический словарь). То есть это человек, который умеет адаптироваться в любой ситуации без ущерба для своего физического и морального здоровья.

На наш взгляд как английские переводчики, так и отечественные справились с переводом, создав полноценные и аутентичные имена собственные.

Пример 5

Оригинал	Перевод на русский/ способ перевода	Перевод на английский/способ перевода
Idéfix	Идефикс	Dogmatix
	Калькирование	Компенсация

Интересно, что имя данного персонажа было выбрано по итогам конкурса, который проводил журнал *Pilote*. Из множества вариантов выбрали именно имя *Idéfix*, поскольку после того, как этот пес спас героев от смерти, выведя их из

пирамиды и стал известным защитником природы и верным помощником героев, можно сказать, что у него определенно есть определенные идеи, в которые он свято верит, так как имя образовано от словосочетания *idée fixe*, что означает мысли, которые не выходят из головы и которые являются чуждыми всем остальным.

Российские переводчики не стали производить сильных трансформаций при переводе данного слова, поскольку в русском языке есть подобное выражение «идея фикс», которое изначально имеет неодобрительную коннотацию — навязчивая идея. Хотя в настоящий момент данная коннотация утрачивается, приобретая значение мысли, которая постоянно приходит кому-то во голову.

Английские переводчики, на наш взгляд, пошли дальше и сделали перевод более адаптированным, поскольку *Dogmatix*, содержит в себе сразу два семантических компонента:

- 1) *Dogma* — положение, принимаемое за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах, что в целом схоже по значению с идеей фикс, однако является более универсальным и менее категоричным понятием;
- 2) *Dog* — собака, что позволяет выделить это имя из ряда антропонимов и дать понять читателю, что речь идет не о человеке, а о животном.

Таким образом, переводчикам удалось успешно совместить вышеупомянутые коннотации в одной ИС.

На наш взгляд, оба перевода получились удачными, однако английский вариант более аутентичен.

Литература:

1. Влахов С. И., Флорин С. П., Непере译имое в переводе. — Изд. 4-е — М.: «Р.Валент», 2009—360 с.
2. Дьячков Д. А., Компенсация как способ адаптации имен собственных для сохранения юмористического эффекта на примере перевода на русский и английский языки комиксов о приключениях Астерикса
3. Ермолович Д. И., Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. — М.: Р.Валент, 2001 — с. 200 — ISBN 5-93439-046-5
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. — СПб, 20015. Комиссаров В. Н. Теория перевода. — М., 1990
5. Супранская А. В., Общая теория имен собственных, Издательство «НАУКА», Москва, 1973
6. Сызранова Г. Ю., учебное пособие «Ономастика»
7. Фененко Н. А. Язык реалий и реалии языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
8. Фонякова О. И., Имя собственное в художественном тексте. Уч. Пособие. Ред. И. А. Сеина — Ленинград: Печатно-множительная лаборатория ЛГУ, 1990. — 103 с.
9. Emeline Lecuit, Denis Maurel and Duško Vitas, La traduction des noms propres: une étude en corpus
10. Newmark P. A. Textbook of Translation. NY: Prentice Hall, 1988.

Жанрово-стилистическая норма перевода как переводческая универсалия. Понятие стилистической эквивалентности перевода и стилистических трудностей перевода

Чернышева Вероника Дмитриевна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В переводоведении норму перевода принято рассматривать как теоретико-переводческую универсалию, отражающую свойства и характеристики перевода и связанных с ним процессов, присущие разным моделям перевода и признаваемые всеми или подавляющим большинством специалистов в области теории и практики перевода [Раренко 2010: 198]. В рамках нормативного подхода к анализу процесса и результата перевода выделяют жанрово-стилистическую норму, которая затрагивает соответствие стиля и жанра оригинального текста в процессе его перевода. Эта норма важна для обеспечения того, чтобы перевод не только передавал смысл, но и сохранял стилистические особенности, характерные для исходного произведения. «Жанрово-стилистическая норма пе-

ревода — требования, которым должен отвечать перевод в зависимости от принадлежности оригинала к определенному функциональному стилю; одно из пяти нормативных требований, или норм перевода, предъявляемых к переводу» [Раренко 2010: 42–43].

По мнению В. Н. Комиссарова, жанрово-стилистические нормы перевода должны учитывать стилистические особенности и доминирующую коммуникативную функцию текста, а также его прагматистическую специфику [Комиссаров 1973]. Критерии, которые будут использоваться зависят от характера оригинального текста. Стилистические нормы, которые важно соблюдать при выполнении перевода, представляют собой нормативные правила, определяющие тексты данного типа в языке пе-

ревода. В большинстве случаев жанрово-стилистическая норма необходима для установления подходящего уровня эквивалентности и для определения доминирующей функции текста. Выявить основные функции текста является основной задачей переводчика и важным критерием оценки качества его работы [Комиссаров 1973].

В. Н. Комиссаров также утверждает, что оценка качества перевода должна основываться на конкретных условиях его выполнения и типах текстов, поскольку нельзя применять одинаковые критерии ко всем видам переводам, включая только художественные произведения [Комиссаров 1973]. Критика переводов, как правило, строится на понимании жанрово-стилистической концепции. При оценке художественного перевода акцентируется внимание на его сохранении фигур речи и стилистических приемов, тогда как в техническом переводе важно соблюдать и не искажать терминологическую точность, которая помогает понять суть конкретного процесса или явления [Комиссаров 1973].

Согласно А. В. Фёдорову, каждый тип переводимого материала обладает своими уникальными характеристиками, которые в свою очередь накладывают специфические требования на процесс перевода [Фёдоров 2002: 272–273]. Жанрово-стилистическая норма перевода основывается на жанровой и стилистической классификации переводов и определяется как необходимость соответствия перевода доминирующей функции и стилевым особенностям текста, к которому он принадлежит. Выбор типа текста зависит от особенностей исходного текста, а стилистические требования к переводу должны соответствовать установленным нормам, характерным для аналогичных текстов в языке перевода. Жанрово-стилистическая норма перевода устанавливает как минимально допустимый уровень эквивалентности, так и главную функцию переводимого текста. Это означает, что процесс перевода должен иметь как результат — создание текста того же типа и того же воздействия на реципиента, что и оригинал. Если переводится технический текст, то перевод будет отражать все признаки технического текста на переводимом языке; если это искусствоведческий или поэтический текст, перевод должен сохранить все его спе-

цифические черты и воздействовать на читателя через приемы, передающие образность [Фёдоров 2002: 272–273].

А. В. Фёдоров показал в своих исследованиях, что тексты разных функциональных стилей в английском и русском языках имеют свои типологические особенности [Фёдоров 2002]. Множество различий можно заметить в текстах академического жанра, таких как лекции, доклады и презентации, и существуют расхождения в оформлении документации в разных культурах. Например, то, что может считаться эквивалентным и адекватным в переводе научного или делового текста, в котором присутствует официально-деловая лексика, может оказаться неуместным в переводе художественной литературы, где для достижения полноценности перевода часто требуется уход от дословной передачи, калькирования и буквального перевода. При осуществлении перевода переводчик обязан учитывать нормы культуры, так как реалии могут отличаться в разных языках. Также важно учитывать вид перевода — устный или письменный, поскольку требования к данным видам перевода отличаются [Фёдоров 2002: 272–273].

По мнению Л. Л. Нелюбина, при оценивании качества перевода необходимо учитывать жанрово-стилистическую принадлежность оригинала и условия, в которых был выполнен перевод, включая его вид [Нелюбин 2006]. Требования к переводу письменных текстов отличаются от требований к устным. Более того, письменные тексты также имеют свои особенности. Даже в рамках оценки художественных переводов критики делают различия между разными типами текстов. Как указывает Л. Л. Нелюбин, использовать одинаковые критерии для оценки перевода бульварного романа и высокохудожественного литературного произведения было бы принципиально неверно. При оценке результатов устного перевода критики в первую очередь обращают внимание на передачу общего смысла оригинала, не обращая внимания на опущенные детали перевода, не влияющие на понимание текста. В то же время допустимы некоторые отклонения от языковых норм в устном переводе, особенно в случае синхронного перевода [Нелюбин 2006].

Литература:

1. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе: (Очерк лингвистического учения о переводе) [Текст] / В. Н. Комиссаров. — М.: Междунар. отношения, 1973. — 215 с.
2. Нелюбин, Л. Л., Хухуни, Г. Т. Наука о переводе: (История и теория с древнейших времен до наших дней) [Текст] / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. — М.: Флинта, 2006. — 413 с.
3. Раренко, М. Б. Терминологический словарь-справочник основные понятия переводоведения. [Текст] / М. Б. Раренко — Москва: Инион РАН, 2010. — 261 с.
4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода: (Лингвистические проблемы) [Текст] / А. В. Федоров. — М.: Филология, 2002. — 416 с.

Генетическая связь образов русалки и полудницы в сказочной прозе

Яковлева София Владимировна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В соответствии с принятой на сегодняшний день классификацией жанров фольклорная проза делится на сказочную и сказочную. В данной статье предметом изучения станут жанры сказочной прозы, а именно былички и бывальщины. Для этих жанров характерна сказовая (меморатная или фабулатная) форма, и они представляют собой короткое повествование о встрече человека с нечистой.

Образы нечистой силы в славянской мифологии довольно обширны и вариативны, характерные черты персонажей демонологии могут быть условны. Они нередко сливаются и переплетаются между собой так, что некоторые образы сложно отделить друг от друга, особенно когда они генетически родственны или являются ипостасями одного и того же. Цель этой статьи, с одной стороны, разграничить образы русалки и полудницы, фигурирующие в жанрах сказочной прозы, с другой стороны, выявить их родство. Эти персонажи обладают довольно сходным обликом, но можно ли утверждать, что при внешнем сходстве функции русалки и полудницы различны?

Полудница с полевиком являются персонификацией солнечного удара. Образ полудницы также воплощает плодородие. Согласно описаниям, по книге Черепановой О. А. «Образы и сюжеты севернорусской мифологии», полудница в одних регионах предстаёт златоволосой женщиной, увитой цветами и колосьями. В других же регионах она является в виде чёрной женщины с раскалённой сковородой в руках, с помощью которой она может погубить и урожай, и людей, работающих в полдень. Так осуществляется запрет работать в сильную жару. Образ полудницы восходит к солярным божествам, обеспечивающим хороший урожай, приплод скота и даже рождение ребёнка. По своей природе такие божества амбивалентны, то есть могут быть и благотворными, и вредоносными. Так полудница и приносит урожай, и в то же время представляет опасность для детей, может похищать младенцев, затруднять роды. Вот как описывается полудница в быличке из Пермской области собрания 1985–1989 годов:

«...Пришла, ну, грит, вижу: такая идёт по полю снаряженная, на голове у неё, грит, такой венец, а платье сзади волокётся метра полтора, белое на ней...»

Русалка, или водяная девка, воспринимается народным сознанием как утопленница, утонувшая до свадьбы или покончившая с собой девушка, потому она относится к категории самой страшной нежити — неуспокоенным мертвецам. Русалку представляли непременно с распущенными волосами, которые в народной традиции являютсяместилищем женской магической силы, в белой свадебной рубашке и с венком на голове (замечим, что это, как

и полудница, девушка, увитая цветами). Её можно увидеть сидящей на камне и расчёсывающей свои длинные волосы. В лунные ночи водяные девки могут устраивать игры на берегу, резвиться, заманивать человека в воду и топить, им приписываются пророчества дурного. Так говорится о русалке в том же сборнике быличек из Пермской области:

«Этот Бесов камень считается. Бесов камень. Камень как обреза, а яма глубока, а там тожо пустыньники ишшо жили, подле камня-то. Ну вот, этот пустыньник-то и увидел: вышла-де женщина, грит, вышла из воды, вышла на камень и качат ногами. Волосы, грит, длинные-длинные у ей. Она, грит, расчесывает их и ногами качат. Увидела его, нырнула, и с час ходит вода. И называли этот камень Бесов».

Но не только с водой связан образ русалки. Вспомним Пушкина: «Русалка на ветвях сидит...». И тут мы подходим к самому важному, а именно к искомой нами генетической связи. Черепанова О. А. отмечает, что русалки обитают не только в воде, но летом также в полях и лесах, указывая таким образом на родство с полудницей. Известен такой восточнославянский народный праздник, как Русальная неделя, произошедший от праздника поминовения всех безвременно умерших — праздника Русалий. О нём подробно пишет Александра Баркова в своём труде «Славянские мифы». Именно от названия этого праздника произошло современное слово «русалка», вытеснившее бытовавшее тогда слово «вила». После принятия христианства Русальную неделю стали отмечать после Дня Святой Троицы. Считалось, что в это время граница между миром живых и миром мёртвых становится очень тонкой, почти исчезает, и русалки выходят к людям. Их старались изгнать, проводили разные обряды, например, обряд «проводов русалки»: на девушку надевали венок, обвешивали её зеленью, то есть наряжали русалкой, величали, а затем выводили за пределы села, на кладбище, срывали всю зелень, бросали её в воду или в костёр и разбегались в разные стороны. Здесь снова видим связь русалки с зеленью. В отрывке из былички, приведённом в труде Владимира Рябова «Русская фольклорная демонология», говорится: «Лес шумит, гремит, шум идёт — русалки идут. Высокие, как деревья, венки, рубахи на них». Русалки «с деревьев спускались», «из воды вылазили», и как раз во время Русальной недели, как отмечает Баркова, пребывали на ржаных и конопляных полях. Вариативность сроков Русальной недели (она могла проходить как до Троицы, так и после неё) обусловлена тем, что духи появлялись на время цветения злаков и являлись божествами будущего урожая. Исходя из этого, Александра Баркова заключает, что полудницу следует считать одним

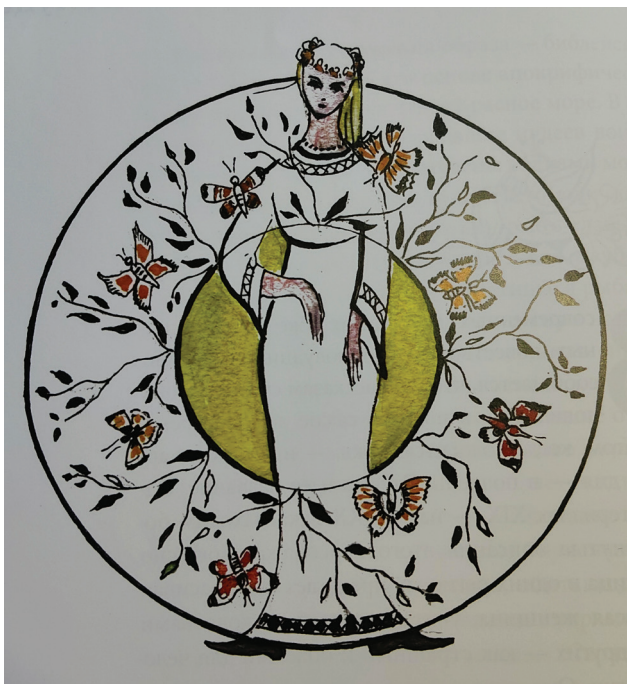
из типов русалок. Во многих фольклорных текстах говорится и о том, что если человек во время Русальной недели нарушает какие-либо запреты (например, на полевые работы), русалка может потоптать его жито.

Таким образом, можно сделать вывод, что образы русалки и полудницы действительно родственны. Это прослеживается в неизменной связи обоих персонажей с зеленью, цветением, проявляющейся в их внешнем облике, в нередком пересечении места их обитания и зоне действия сил (поле), а также в виде причиняемого вреда (полудница губит урожай, русалка топчет жито). При наличии этих пересечений всё же нельзя сказать, что это ипостаси одного и того же персонажа. Хотя многие функции полудницы включаются в круг действий русалки, у самой полудницы существует множество модификаций (удельница, ржаница, попалиха, кудельница), а её связь с плодородием, опасность, которую этот персонаж представляет для

детей, вариативный, иногда совсем не похожий на русалку облик — всё это не позволяет полностью отождествить этот образ с русалкой, делает его в определённой степени самостоятельным и специфичным. Притом русалка всё-таки сильно связана с мифологемой воды, в фольклорных текстах часто приближается к образу водяного, сопровождает его (недаром существует название «водяная девка»). Связь её с водой наглядно отражена в представлении о русалке современного человека. Принадлежность полудницы к солярным божествам тоже подчёркивает это различие. Потому можно сказать, что в фольклорных текстах регионов, где полудница предстаёт в облике златоволосой красавицы в венке, её образ можно считать вариацией образа русалки, однако не полностью отождествляя их, но в целом русалка и полудница имеют достаточно специфических черт, чтобы рассматривать их как вполне самостоятельные образы.



И. Я. Билибин. Русалка



О. А. Черепанова. Полудница «в цветах»

Литература:

1. Черепанова О. А. Образы и сюжеты севернорусской мифологии. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012.
2. Баркова, Александра. Славянские мифы. От Велеса и Мокоши до птицы Сирин и Ивана Купалы. — Москва: МИФ, 2026.
3. Рябов, Владимир. Русская фольклорная демонология. От оборотней и мертвецов до русалок и огненного змея. — Москва: МИФ, 2025.
4. Былички и бывальщины: Старозаветные рассказы, записанные в Прикамье/ Сост. к. Шумов. — Пермь: Кн. изд-во, 1991.

ПРОЧЕЕ

Оценка жизненного цикла мебели: систематический обзор допущений и границ систем

Савельева Анастасия Александровна, студент
Academy of Art University (г. Сан-Франциско, США)

В статье представлен систематический обзор методологических допущений, принимаемых при оценке жизненного цикла (LCA) мебельной продукции. Основное внимание уделено трём взаимосвязанным решениям исследователя: выбору функциональной единицы, определению границ системы и построению сценариев конца жизненного цикла. Показано, что именно эти решения, а не различия исходных данных, чаще всего определяют итоговые выводы и делают опубликованные исследования плохо сопоставимыми между собой. Обзор выполнен по логике протокола PRISMA с опорой на положения стандартов серии ISO 14040. Отдельно рассмотрен вопрос учёта биогенного углерода, депонированного в древесине, который остаётся одним из главных источников расхождений. Сделан вывод о необходимости более строгой и прозрачной отчётности о принятых допущениях.

Ключевые слова: оценка жизненного цикла, LCA, мебель, функциональная единица, границы системы, сценарии конца жизни, систематический обзор, устойчивое проектирование

Введение

Мебель кажется предметом простым и понятным. Стул, стол, шкаф — вещи, которыми человек пользуется десятилетиями, почти не задумываясь об их происхождении. Однако за каждым таким изделием стоит длинная цепочка процессов: заготовка древесины или добыча металла, распиловка и сушка, производство плит, нанесение покрытий, транспортировка, годы эксплуатации и, наконец, утилизация. Экологический след мебели складывается из всех этих стадий, и оценить его «на глаз» практически невозможно.

Инструментом, позволяющим количественно проследить это воздействие, стала оценка жизненного цикла — методология, известная в международной практике как Life Cycle Assessment. Она даёт возможность собрать воедино потоки материалов и энергии на каждой стадии и перевести их в понятные категории воздействия: углеродный след, потребление воды, закисление среды. Казалось бы, наличие общего метода должно было сделать результаты разных исследований сопоставимыми. На практике всё сложнее.

Проблема в том, что два добросовестных исследователя, изучая один и тот же письменный стол, могут получить заметно различающиеся цифры — и оба будут правы при своих исходных допущениях. Причина кроется не в ошибках расчёта, а в том, как заданы функциональная единица, где проведены границы системы и что предполагается делать с изделием после окончания его службы. Настоящая

работа посвящена систематическому обзору этих допущений и попытке понять, насколько глубоко они влияют на возможность сравнения опубликованных LCA мебели.

Актуальность темы усиливается требованиями рынка. Всё больше производителей мебели стремятся получить экологическую маркировку, а заказчики — особенно в строительных проектах с сертификацией — запрашивают данные о жизненном цикле поставляемых изделий. В такой ситуации некорректное сравнение исследований перестаёт быть чисто научной проблемой и превращается в источник ошибочных коммерческих и проектных решений. Понимание того, какие допущения стоят за цифрами, становится профессиональной необходимостью для дизайнера мебели.

Функциональная единица как скрытый источник расхождений

Любое исследование жизненного цикла начинается с вопроса, который на первый взгляд выглядит формальностью: что именно мы сравниваем? Ответ на него задаёт функциональная единица — количественно выраженная мера полезности изделия, к которой привязываются все последующие расчёты. Стандарт определяет функциональную единицу как результативность системы жизненного цикла продукции, используемую в качестве единицы сравнения [1, с. 3]. Формулировка звучит академично, но за ней скрывается очень практичная развилка.

Возьмём обеденный стул. Его функциональную единицу можно определить как «один стул», как «одно посадочное место в течение 15 лет эксплуатации» или как «сиденье, выдерживающее заданную нагрузку на протяжении срока службы». Каждая из этих формулировок приводит к разным результатам. Стул из массива дуба прослужит дольше пластикового, и если единица привязана к годам службы, дерево внезапно оказывается выгоднее. Если же единицей выбран просто «один предмет», преимущество долговечности исчезает из расчёта полностью.

Относительный характер таких оценок прямо признаётся в методологии: результаты LCA объясняются особенностью подхода через функциональную единицу, а глубина и временные границы анализа могут существенно различаться в зависимости от поставленной цели [2]. Иными словами, метод честно предупреждает: сравнивать можно только исследования с одинаково заданной единицей. На деле это условие соблюдается редко.

Примечательно, что в обзорах мебельных LCA формулировки функциональной единицы разбросаны очень широко. Одни авторы считают на единицу массы изделия, другие — на единицу площади рабочей поверхности, третьи — на срок службы. Такое разнообразие само по себе не ошибка. Ошибкой становится молчаливое сравнение цифр из этих исследований, будто они получены по одной шкале.

Стоит отметить и более тонкий момент. Мебель нередко выполняет сразу несколько функций: шкаф хранит вещи и одновременно зонировывает пространство, диван служит для сидения и для сна. Свести многофункциональность к одной числовой мере всегда означает упрощение, и это упрощение выбирает сам исследователь. Отсюда вытекает практический вывод: без явного указания функциональной единицы любое сопоставление результатов теряет смысл.

Что немаловажно, выбор единицы влияет и на восприятие итогов заказчиком. Производитель, получивший красивую цифру углеродного следа «на изделие», редко задумывается, что при пересчёте на срок службы картина может перевернуться. Прозрачность здесь — не пустая придирка, а условие честности выводов.

Отдельного разговора заслуживает то, как функциональная единица связана с назначением изделия. Офисный стул и кресло для театра формально относятся к одной категории, но их функции, интенсивность использования и ожидаемый срок службы несопоставимы. Привязка расчёта к абстрактному «предмету мебели» стирает эти различия и порождает иллюзию сравнимости там, где её нет. Грамотно заданная единица, напротив, удерживает исследование в границах реального сценария эксплуатации и не позволяет цифрам оторваться от практики.

Есть у этого выбора и методологическая инерция. Единожды закрепив функциональную единицу в отраслевом стандарте или в корпоративной методике, компания редко пересматривает её, даже когда меняются материалы и технологии. Так формируются устойчивые «традиции счёта»,

которые затрудняют сопоставление старых и новых исследований. Обзор литературы обнаруживает именно эту разнородность: единого канона функциональной единицы для мебели пока не сложилось, и каждая исследовательская школа предлагает собственный вариант.

Границы системы: где начинается и заканчивается изделие

Второе фундаментальное решение — определение границ системы. Стандарт описывает границу системы как совокупность критериев, задающих, какие единичные процессы входят в исследуемую систему жизненного цикла [1, с. 3]. Проще говоря, исследователь очерчивает круг: вот это мы считаем, а вот это оставляем за рамками. И положение этой черты порой важнее, чем точность самих данных.

В практике LCA сложилось несколько типовых конфигураций границ. Подход «от колыбели до ворот» учитывает всё от добычи сырья до выхода готового изделия с завода. «От колыбели до могилы» добавляет эксплуатацию и утилизацию. Наконец, «от колыбели до колыбели» включает переработку материала в новый продукт. Для одного и того же стола эти три рамки дадут три разные цифры, причём разница может измеряться разами, а не процентами.

Особенно чувствительна к границам деревянная мебель. Если исследование обрывается на воротах фабрики, весь углерод, запасённый деревом за годы роста, и весь углерод, который выделится при сжигании или гниении изделия, просто выпадают из расчёта. Между тем именно стадия конца жизни нередко определяет итоговый баланс. Обзоры зарубежного опыта в смежной области строительных материалов показывают, что интеграция данных о полном жизненном цикле в проектный процесс остаётся методически незрелой [3].

Существуют и критерии исключения — так называемые cut-off. Стандарт трактует их как задаваемые количественные пороги потоков материалов или энергии, ниже которых процесс разрешается не учитывать [1, с. 3]. Инструмент разумный: невозможно посчитать каждый грамм клея и каждую каплю лака. Но порог отсечения выбирает исследователь, и здесь снова открывается пространство для несопоставимости.

Похожая логика прослеживается и в исследованиях управления отходами, где оценка жизненного цикла применяется для получения исчерпывающей картины экологического воздействия и опирается на серию стандартов ISO [4]. Мебель на стадии утилизации фактически превращается в объект управления отходами, и приёмы этих двух областей во многом пересекаются. Игнорировать этот мостик — значит терять часть общей картины.

Следовательно, граница системы — не техническая деталь, а содержательное допущение. Два исследования с честными данными, но разными границами, описывают, по сути, разные объекты. И читатель обязан видеть, где проведена черта, прежде чем доверять числам.

К вопросу о границах примыкает и проблема качества данных. Даже при одинаково очерченной системе исследователи опираются на разные базы инвентаризационных данных: одни берут усреднённые европейские показатели, другие — локальные производственные замеры. Расхождение исходных коэффициентов накладывается на различие границ, и итоговая неопределённость растёт. Именно поэтому корректный обзор мебельных LCA не может ограничиваться сопоставлением финальных чисел — он обязан вскрывать структуру допущений, стоящих за каждым результатом.

Сценарии конца жизни и учёт биогенного углерода

Третья группа допущений связана с тем, что происходит с мебелью после того, как ею перестали пользоваться. Изделие можно отправить на свалку, сжечь с выработкой энергии, переработать или использовать повторно. Каждый сценарий несёт свой экологический результат, и выбор между ними редко бывает нейтральным.

Для древесной мебели ключевым становится вопрос биогенного углерода. Пока дерево росло, оно связывало углекислый газ; этот углерод физически заключён в материале изделия. Если стол сжечь, углерод вернётся в атмосферу; если закопать — часть его останется депонированной надолго; если переработать — срок хранения продлится. Методология сама предупреждает, что установление границ системы и выбор допущений могут носить субъективный характер [5]. Учёт биогенного углерода — едва ли не самый яркий пример такой субъективности.

Разные исследования обращаются с этим углеродом по-разному. Одни считают древесину углеродно-нейтральной, полагая, что выброс при утилизации компенсируется поглощением при росте нового дерева. Другие настаивают на учёте фактора времени: углерод, запасённый сегодня и выброшенный через сорок лет, влияет на климат иначе, чем выброшенный немедленно. Оба подхода имеют право на существование, но приводят к несопоставимым цифрам.

Тема углеродного следа тесно переплетается с задачами декарбонизации и зелёного строительства, где оценка жизненного цикла давно стала обязательным элементом расчёта экологического воздействия на стадии проектирования [6]. Мебель как часть интерьера вписывается в эту же логику: её вклад в общий след здания невелик поштучно, но огромен в масштабах отрасли.

Сценарии конца жизни зависят ещё и от инфраструктуры конкретной страны. Там, где развита отдельная переработка древесных отходов, «зелёный» сценарий реалистичен; там, где доминирует полигонное захоронение, он превращается в теоретическую конструкцию. Значит, ре-

зультат LCA привязан не только к изделию, но и к географическому контексту исследования. Перенос выводов из одной страны в другую без оговорок — распространённая методическая ошибка.

Наконец, важен горизонт оценки. Столетний срок хранения углерода в переработанном изделии выглядит иначе, чем двадцатилетний. Выбор временного окна — тоже допущение, и оно должно быть заявлено открыто. Иначе читатель принимает чужую субъективность за объективную данность.

Наконец, при переработке возникает вопрос распределения экологической нагрузки между исходным изделием и продуктом, получаемым из вторичного сырья. Кому «засчитать» выгоду от рециклинга — старому столу или новой плите, произведённой из его древесины? Единого ответа методология не даёт, оставляя выбор за исследователем. Этот выбор, известный как проблема аллокации, замыкает круг рассмотренных допущений: как и функциональная единица, как и границы системы, он определяется решением автора, а не свойствами самого изделия.

Заключение

Проведённый обзор показывает: сопоставимость опубликованных LCA мебели ограничена не качеством данных, а тремя методологическими решениями — выбором функциональной единицы, проведением границ системы и построением сценариев конца жизни. Каждое из них принимается исследователем и способно перевернуть итоговый вывод, оставляя расчёт формально корректным. Отдельного внимания заслуживает учёт биогенного углерода в древесине, остающийся главным полем расхождений.

Обзор подтверждает и более общую мысль: оценка жизненного цикла — инструмент мощный, но не самодостаточный. Его результат ровно настолько надёжен, насколько ясно очерчены исходные условия. Для мебельной отрасли, где изделия долговечны, многофункциональны и часто изготовлены из материалов с запасённым углеродом, требование прозрачности приобретает особую остроту.

Отсюда следует практическая рекомендация. Ценность мебельного LCA определяется не столько финальной цифрой, сколько прозрачностью допущений, которые к ней привели. Пока авторы не будут явно и единообразно раскрывать функциональную единицу, границы системы и сценарии утилизации, сравнение исследований останется занятием рискованным. Подводя итог, стоит признать: дальнейшее развитие области лежит не в усложнении расчётов, а в дисциплине отчётности и в согласовании базовых методических соглашений.

Литература:

1. ГОСТ Р ИСО 14040–2010. Экологический менеджмент. Оценка жизненного цикла. Принципы и структура. — Москва: Стандартинформ, 2010. — С. 1–20. — URL: <https://base.garant.ru/2173356/> (дата обращения: 15.07.2026).

2. ГОСТ Р ИСО 14040–2010. Экологический менеджмент. Оценка жизненного цикла. Принципы и структура // Электронный фонд нормативно-технической документации. — URL: <https://gostassistant.ru/doc/85f0eedb-24a6-4877-9b14-e14863cf5201> (дата обращения: 15.07.2026).
3. Жук П. М., Савельева Л. В., Калинина Н. С., Ульянова Е. В. Оценка жизненного цикла строительных материалов в архитектурном проектировании: специфика зарубежного опыта // АМТ. 2025. № 2 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-zhiznennogo-tsikla-stroitelnyh-materialov-v-arhitekturnom-proektirovanii-spetsifika-zarubezhnogo-opyta> (дата обращения: 15.07.2026).
4. Старостина В. Ю. Особенности оценки жизненного цикла системы управления отходами // Вестник ИргТУ. 2011. № 11 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otsenki-zhiznennogo-tsikla-sistemy-upravleniya-othodami> (дата обращения: 15.07.2026).
5. ГОСТ Р ИСО 14040–99. Управление окружающей средой. Оценка жизненного цикла. Принципы и структура // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200005248> (дата обращения: 15.07.2026).
6. Калинина А. В., Петроченко М. В. Комплексный подход к оценке жизненного цикла строительства на стадии проектирования с применением программных комплексов // Строительство: наука и образование. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-k-otsenke-zhiznennogo-tsikla-stroitelstva-na-stadii-proektirovaniya-s-primeneniem-programmnyh-kompleksov> (дата обращения: 15.07.2026).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 29 (632) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 29.07.2026. Дата выхода в свет: 05.08.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.