



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы межвузовской
научно-практической
конференции

**18 МАРТА 2026
ИВАНОВО**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Институт гуманитарных наук

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
НАПРАВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы
межвузовской научно-практической конференции**

Иваново, 18 марта 2026 г.

Иваново

Издательство «Ивановский государственный университет»

2026

УДК 159.9.072

ББК 88.92

П86

Психологическое консультирование в современном мире: направления, проблемы, перспективы : материалы межвузовской научно-практической конференции, Иваново, 18 марта 2026 г. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2026. – 178 с.

ISBN 978-5-7807-1528-6

В сборнике представлены материалы межвузовской научно-практической конференции, в которых анализируются различные проблемы психологического консультирования в современных российских условиях, возможности разных направлений и подходов к консультированию, особенности консультативной работы в сферах образования и медицины, актуальные проблемы и сложности в работе начинающих психологов.

*Выпускается по решению редакционно-издательского совета
Ивановского государственного университета*

Редакционная коллегия:

канд. психол. наук **М.Е. Раскумандрина** (отв. редактор)

канд. психол. наук **А.С. Коголовская** (отв. секретарь)

Сетевое издание размещено на сайтах ИВГУ

www.ivanovo.ac.ru

www.elibrary.ru

За содержание материалов ответственность несут авторы

ISBN 978-5-7807-1528-6

© ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет», 2026

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

FGBOU VO "Ivanovo State University"

Institute of Humanities

**PSYCHOLOGICAL
COUNSELING IN THE MODERN WORLD:
DIRECTIONS, PROBLEMS, AND PROSPECTS**

**Materials
of the Interuniversity Scientific and Practical Conference**

Ivanovo, March 18, 2026

Ivanovo
Ivanovo State University Publishing House
2026

UDC 159.9.072

LBC 88.92

P86

Psychological Counseling in the Modern World: Directions, Problems, and Prospects : Materials of the Interuniversity Scientific and Practical Conference, Ivanovo, March 18, 2026. – Ivanovo : Ivanovo State University, 2026. – 178 p.

ISBN 978-5-7807-1528-6

The collection includes materials from the Interuniversity Scientific and Practical Conference, which analyze various issues of psychological counseling in modern Russian conditions, the possibilities of different directions and approaches to counseling, the specifics of counseling work in the fields of education and medicine, and current problems and difficulties faced by novice psychologists.

*Published by the decision of the Editorial and Publishing Council
of Ivanovo State University*

Editorial Board:

Candidate of Psychology **M.E. Raskumandrina**
(Editor-in-Chief)

Candidate of Psychology **A.S. Kogalovskaya**
(Executive Secretary)

The authors are responsible for the content of the materials

ISBN 978-5-7807-1528-6

© Ivanovo State University, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Раскумандрина М.Е. Современное состояние и актуальные проблемы психологического консультирования	7
Когаловская А.С. Образ клиента как отражение профессиональной позиции консультанта	16
Диденко Д.Н. Самораскрытие психолога-консультанта: деятельностная структура и функции в системе терапевтических отношений	23
Журавлева А.М., Ключева Н.В. Витальность как ресурс психологического благополучия	36
Захарченко И.С. Информационная культура как ресурс преодоления трудностей начинающего психолога-консультанта	46
Ключева Н.В., Горбунова А.А. Когнитивная составляющая продуктивной и непродуктивной вины	53
Ключева Н.В., Михалченко Е.В. Настойчивость как личностный ресурс реализации смены карьеры в среднем возрасте	61

Раздел 2 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИЦИНЫ

Голубева В.С. Психологические аспекты логопедической работы с дошкольниками, способствующие повышению её эффективности	71
Горбунова А.Н. Формирование психологической культуры личности студентов с ОВЗ	79
Земскова Д.А. Развитие эмоционального интеллекта как фактор профилактики школьной дезадаптации: роль консультирования в образовательной среде	87
Крюкова Т.Б. Групповые психологические упражнения как консультативные технологии в образовательной практике вуза	95

Кудряшова С.В. К вопросу об использовании нейропсихологических подходов в консультировании родителей по проблеме формирования развития самостоятельности детей и подростков (Из опыта работы)	102
Манахова Н.С. Модель психологического консультирования студентов медицинского университета: от индивидуального запроса к системе сопровождения	108
Пшеничнова А.В., Комарова Е.Н. Метод эмоционально-образной терапии в работе со студентами с ОВЗ в системе среднего профессионального образования	113
Романова Н.Р. Консультирование студентов с особыми потребностями: особенности, проблемы, результативность	121

Раздел 3 СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ

Зонтова А.В. Кризисное консультирование субъектов, столкнувшихся с мошенничеством	130
Когаловская А.С. Проблема одиночества и подходы в работе с ней	137
Корнева Е.Д., Пашкина О.С. Занятие искусством как личностный ресурс совладания со стрессом	142
Прогонская Е.В. Психологические детерминанты переживания одиночества женщинами поздней зрелости	148
Прусова О.А. Появление ребёнка в семье как средство избегания решения супружеских проблем	154
Русецкая К.А. Работа с неочевидными запросами в гештальт-терапии	161
Тихомирова М.В. Знакомство с терапией: как групповые занятия помогают женщинам решиться на работу с психологом	166
Фадеева Ю.В. Групповая психологическая работа как инструмент развития самопознания и саморегуляции эмоционального состояния женщин	173

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

УДК 159.9.072

ББК 88.92

М.Е. Раскумандрина,

кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Институт гуманитарных наук Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, raskym@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается история становления психологического консультирования как прикладного направления в психологии в нашей стране. Анализируются основные сложности его внедрения в практику и способы их преодоления. Описывается актуальное состояние психологического консультирования. Среди основных современных проблем выделяются проблема качества образования психологов-консультантов, их взаимодействия с представителями смежных профессий

Ключевые слова: психологическое консультирование, психологический контакт, супервизия, интервизия

М.Е. Raskumandrina,

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Institute of Humanities, Ivanovo State University raskym@mail.ru Ivanovo, Russia

THE CURRENT STATE AND ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Abstract. The article examines the history of the development of psychological counseling as an applied field of psychology in our country. It analyzes the main difficulties in its implementation in practice and the ways to

overcome them. The current state of psychological counseling is described. Among the main current problems, the issue of the quality of education for consulting psychologists and their interaction with representatives of related professions is highlighted.

Keywords: psychological counseling, psychological contact, supervision, intervention

Психологическое консультирование как отрасль прикладной психологии в нашей стране имеет очень короткую историю. Консультативная психология начала зарождаться в нашей стране только в 90-е годы прошлого века. Выпускники психологических факультетов университетов имели хорошую теоретическую подготовку, но испытывали очень большие трудности в применении своих знаний для решения практических проблем. Ожидания со стороны общества от психологической науки были большими, а возможности их удовлетворения – очень ограниченными. Такая ограниченность была связана с узким репертуаром разработанных подходов, технологий, организационных форм, в которых могла бы реализоваться практическая психологическая работа. Это было большой и болезненной проблемой психологии, которая приводила к разочарованию как со стороны психологов, так и общества в возможностях психологии.

Положение кардинальным образом изменилось после введения в начале девяностых годов прошлого века ставок психологов в образовательные учреждения. Согласно положению о работе психолога, разработанного под руководством И.В. Дубровиной, психологу в системе образования предписывалось выполнение психопрофилактической, психодиагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы [5].

Было много сложностей в процессе внедрения психологии в образование. Тем не менее они были успешно преодолены. Кадровая проблема решалась путём переподготовки специалистов на базе высшего педагогического образования.

В начале становления психологической службы образования приходилось решать много проблем. Не было необходимого диагностического инструментария, коррекционных и развивающих программ, а также опыта и умения их использовать. Но удивительным образом эти проблемы были решены достаточно

быстро. Во многом это было связано с тем, что в психологию пришли наиболее активные, заинтересованные, широко образованные педагоги. Достаточно быстро сложилось психологическое сообщество, которое имело характер профессионального братства. Психологи делились друг с другом знаниями, методиками, программами, опытом практической работы на курсах повышения квалификации, семинарах, тренингах, в личных контактах.

Наиболее проблемной и трудно осваиваемой формой работы было психологическое консультирование. Несмотря на подготовку, участие в многочисленных семинарах и тренингах коллеги не могли решиться начать консультировать. Существовал барьер, который отчасти был связан с определённой сакрализацией психологического консультирования. Считалось, что эта работа требует не просто знаний и умений, но особых качеств психолога: таланта, интуиции, бесконечного и неопределённого объёма знаний, таинственных умений. Очень боялись ошибиться, не понять, нанести вред клиенту, а тем самым и психологическому сообществу и психологической науке в целом. Чрезвычайно высокий уровень ответственности ставил много запретов.

Значительной проблемой была ограниченность клиентской базы. Люди, воспитанные в Советском Союзе, не понимали, как можно решать свои жизненные, личные трудности в кабинете психолога. Этого просто не было в их картине мира. Это рассматривалось как что-то чужеродное, непонятное. С трудностями справлялись сами, обращались к друзьям, членам семьи, авторитетным людям, а также в профсоюзные и партийные организации.

Отдельной проблемой была оплата консультации. Платить за «разговор» также было не принято. Причём, трудности были с обеих сторон. Консультативный контакт предполагает интимное общение души с душой. Один человека раскрывает свою душу другому. Тот искренне принимает это и помогает решить трудности. Такую душевную близость люди не часто встречают в обыденной жизни. Это высокий душевный опыт. Когда он заканчивался денежным расчётом, это воспринималось как осквернение, сопровождалось чувством неловкости и стыда.

Существовали также трудности с установлением профессионального контакта со смежными специалистами: педагогами, врачами. Необходимо было определить свою задачу, миссию,

чтобы не нарушать границы компетенции, не мешать друг другу, не дублировать, а найти именно своё место в совместной работе.

В настоящее время ситуация существенно изменилась. Появилось большое количество эффективных новых подходов и технологий психологического консультирования. Их число измеряется сотнями [1]. Разработаны подходы к психологическому консультированию различных социальных групп, по поводу различных проблем [2]. Представляется много возможностей получить психологическое образование и различные специализации, в том числе по психологическому консультированию. Большое количество организаций предлагают курсы, семинары разных форматов и разной продолжительности. Появились возможности постоянно совершенствовать свои профессиональные умения, осваивать новые технологии на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Издаётся огромное число книг по самым разным вопросам нашей жизни, помогающих глубже понять проблемы клиентов.

В настоящее время существует огромная клиентская база. Каждый восьмой житель страны пользуется услугами психологов. Получение психологической помощи вошло в нашу жизнь и стало естественным. Это, в частности, проявляется в том, что снимаются сериалы о работе психологов-консультантов. В фильмах, посвящённых современной жизни нередко звучит тема психологии и терапии. Процесс психологического консультирования подробно описывается в художественной литературе [3]. Психологи активно участвуют в различных программах, в том числе интерактивных, публикуют статьи в средствах массовой информации, дают интервью. На психологические исследования часто ссылаются представители других профессий.

Нет сейчас проблем с оплатой консультаций. Она рассматривается отдельно от контакта и считается естественной.

Мы научились сотрудничать со специалистами разных профилей, сохраняя психологическую идентичность и выполняя свою миссию.

Консультативная психология – лидер в современных направлениях психологии. Она является наиболее развитой и практически проявленной сферой психологии.

Но при этом мы не можем не замечать наличие большого числа трудностей и вопросов, часть из которых является обратной стороной отмеченных позитивных изменений.

Число проблем современного мира, имеющих психологическую составляющую, постоянно растёт. Отечественная психология находится в ситуации вызова. Запрос общества к ней очень высок. При этом предложение не всегда носит квалифицированный характер. Это вызывает беспокойство в профессиональном сообществе. Психологическая общественность ставит задачу внедрения квалифицированной психологической помощи, обоснованной психологической практики. Озвучивается проблема придания академичности консультативной психологии, ассимиляции академической психологии в консультативную.

Тревогу вызывает дискредитация психологической науки и практики распространением квазипсихологических услуг. Много вопросов вызывает качество современного образования психологов. Распространяются краткосрочные курсы, которые дают право работать психологом и осуществлять психологическое консультирование даже людям, не имеющим базового психологического образования. Они не владеют основами психологических знаний: не знают общей психологии, возрастной, социальной, семейной, методологии психологической науки. Важно то, что они не знают, что они этого не знают. Это приводит к чрезмерной, не обоснованной смелости и уверенности, а с другой стороны – к грубым ошибкам и поверхностности в работе. Возник термин «психологический фельдшеризм». Слово «психолог» начинает приобретать отрицательную коннотацию. Границы психологии размываются с одной стороны недостаточно образованными специалистами, с другой – всевозможными оккультными практиками. Сложилась достаточно опасная ситуация, которой уже заинтересовались в Государственной думе и в правительстве.

Краткосрочные курсы не дают возможности будущему специалисту сформировать профессиональную психологическую позицию. Об этом нередко вообще не упоминается.

Кроме этого, мы не должны забывать, что инструмент работы психолога-консультанта – это его личность. Она должна быть проработана. Психолог должен знать проблемные зоны своей души, то, что болит, вызывает эмоциональные реакции.

Иначе при столкновении с проблемным полем клиента это резонирует и приведёт к серьёзным нежелательным последствиям для обеих сторон.

В настоящее время нередко ситуации, когда осваивать консультирование начинают бывшие клиенты. Человек, имевший проблемы, поработал с психологом, их разрешил. Ему понравилась работа консультанта. Он решил тоже освоить эту профессию и помогать людям. Это может быть хорошо. Это уникальный, бесценный опыт, который может быть полезен в консультировании. Но бывают случаи, когда проблема не решена окончательно, она ещё отзывается. Некоторые проблемы вообще не могут быть решены. Человек посещает психолога постоянно для того, чтобы научиться жить с этой проблемой. В этом случае проблемные моменты клиента могут послужить триггером для актуализации проблем консультанта. Это опасная для обеих сторон ситуация. По словам писателя Рагима Джафарова, хорошие консультанты лечат клиентов, плохие – лечатся об них [3].

На краткосрочных или недостаточно профессиональных курсах мало внимания уделяется проработке профессиональных умений будущего консультанта. на супервизионных, интервизионных занятиях, Балинтовских группах. Не прорабатываются проблемы контакта. Контакт понимается упрощённо – часто просто как доброжелательное общение, безусловное принятие и безоценочное отношение. Такой контакт, безусловно, важен. Человек получает возможность встретиться с болезненным, травматичным содержанием своей души в безопасной, поддерживающей ситуации. Но тема терапевтического контакта сложнее и шире. Это контакт, требующий от консультанта смелости, осуществления интервенций, обострения консультативной ситуации при обеспечении поддержки клиента, увеличения его ресурсов и возможностей.

Отдельная тема – высокая потребность в психологическом консультировании в настоящее время. Это может иметь разные причины. Усложнился мир: значительно увеличилась скорость жизни, её информационная насыщенность, неопределённость. Выросло поколение недолюбленных детей, детство которых пришлось на девяностые годы. Люди, которым не хватило родительской любви, застревают в детстве. Они плохо умеют любить. Их дети также не получают любви.

Стали другими клиенты психологов. С ними надо взаимодействовать и работать по-другому. В одном из интервью писатель Сергей Лукьяненко говорил о том, что выросло слабое поколение, об осознанно культивируемом инфантилизме современных молодых людей. «Суровые времена рожают сильных людей. Сильные люди делают хорошие времена. Хорошие времена рожают слабых людей».

Специалисты отмечают низкий уровень энергообеспеченности современных молодых поколений, инфантилизм, боязнь трудностей, напряжения. Невозможность самим справиться с вызовами жизни. Потребность в психологическом консультировании связана с запросом на качество жизни. Хочется жить в своё удовольствие, без проблем и трудностей, с ожиданием, что им должны помочь. Психологическая работа в этом случае состоит не просто в том, чтобы помочь, спасти, облегчить состояние. Перед нами стоит задача ресурсировать, сделать человека способным занимать активную позицию в отношении своей жизни.

В настоящее время много проблем у всех поколений. К психологам обращаются не только молодые, но люди зрелого возраста и пожилые. Востребованность психологической помощи связывается с ускорением жизни, огромным потоком информации. Люди постоянно во что-то включены. Это вызывает состояние неопределённости и приводит к феномену фрагментации идентичности, её расплывчатости. Мы перестаём чувствовать себя. Социологи говорят о текучем обществе. У нас нет опыта жизни в новых условиях – ни у молодых, ни у старшего поколения. Неопределённость поднимает тревогу. Отмечается хроническая тревожность у населения. Это приводит не только к увеличению потребности в психологической помощи, но и к чрезмерной погружённости в психологическую практику, её превращение в постоянную часть жизни.

Складывается впечатление о том, что формируется альтернативная реальность – психологическая. Консультативное общение так привлекательно, что люди становятся зависимыми от него, уходят в мир психологических интерпретаций из реальной жизни. Создаётся зависимость от психотерапии и консультирования. Люди ходят из группы в группу. Появился термин «самопознанцы». В экстремальных случаях такое самопознание

приобретает характер дурной бесконечности. Уходя в него, человек теряет связь с реальностью.

Отмечается также феномен зависимости самих психологов от постоянного обучения на разнообразных курсах. Закончив один семинар, они сразу записываются на следующий, участвуют в бесчисленных количествах вебинаров. Многие практические психологи отмечают, что постоянное обучение отнимает очень много времени от работы и жизни. Они не успевают ассимилировать полученные знания в свой профессиональный багаж и они остаются непереработанными.

Таким образом в настоящее время мы видим существование крайностей: психологическая недоученность и переученность.

До сих пор существуют ещё проблемы межпрофессионального взаимодействия. Нарушаются границы компетенции со стороны смежных специалистов. Не всегда цивилизованно осуществляется их сотрудничество с психологами. Существует отношение к психологии как к «не совсем науке». Представители других профессий нередко полагают, что, имея любую специальность, они могут прийти в психологию и работать в ней, закончив дополнительные курсы. При этом никому в голову не придёт симметричная ситуация: психолог, окончив дополнительные курсы, станет работать врачом. Психологии ещё много предстоит сделать, чтобы сформировать к себе уважительное отношение как к очень сложной, требующей многолетнего глубокого освоения науке.

Не решены вопросы отношения к дистанционному консультированию, к замене консультанта искусственным интеллектом.

Вызовы со стороны общественной жизни к психологическому консультированию будут нарастать. В настоящее время в России значительно вырос спрос на психологов. За психологической помощью обращается всё больше людей. Предполагается, что эта тенденция в ближайшие годы усилится. В качестве причин этого приводятся следующие:

- повышение уровня тревожности и стресса;
- растущее понимание важности психического здоровья;

- появление новых направлений психологической работы, таких, как корпоративная психология, коучинг, карьерное консультирование;

- разработка новых эффективных технологий и приёмов психологической помощи.

Есть основания верить в то, что обозначенные выше проблемы, касающиеся сферы психологического консультирования, чувствуются и переживаются психологическим сообществом. Это значит, что они будут решаться и психологическая помощь людям займёт достойное место в социальной практике и будет по-настоящему профессиональной и эффективной.

Библиографический список

1. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэк-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 1999. 487 с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб.: Питер, 2002. 736 с.
3. Джафаров Рагим Сато. М.: Альпина. 2023. 270 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический Проект, 1999. 240 с.
5. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.

УДК 159.98

ББК 88.92

А.С. Когаловская,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, социальной работы и управления персоналом, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, askogal@yandex.ru

ОБРАЗ КЛИЕНТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КОНСУЛЬТАНТА

Аннотация. В статье раскрываются, кто такой клиент в контексте психологической помощи, отношение психолога к клиенту, и в частности, позиция психолога по отношению к клиенту. Эта позиция во многом определяет отношение клиента к самому себе и образ самого себя, который у него формируется. В связи с этим раскрывается важность понимания уважения к клиенту, уважения его достоинства, признания его ценности как личности.

Ключевые слова: клиент, психологическое консультирование, профессиональная позиция консультанта.

A.S. Kogalovskaya,

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Sociology, Social Work, and Human Resources Management, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, askogal@yandex.ru

THE CUSTOMER'S IMAGE AS A REFLECTION OF THE CONSULTANT'S PROFESSIONAL POSITION

Abstract. The article reveals who a client is in the context of psychological assistance, the psychologist's attitude towards the client, and in particular, the psychologist's position towards the client. This position largely determines the client's attitude towards themselves and the self-image they develop. In this regard, the importance of understanding respect for the client, respect for their dignity, and recognition of their value as individuals is highlighted.

Keywords: client, psychological counseling, professional position of a consultant

Психотерапия и психологическое консультирование развиваются стремительными темпами. Меняются и запросы клиентов, обращающихся за психологической помощью. Особенно ответственным это стало в ходе пандемии ковид-19 и после нее. В связи с этим естественным образом возрастают требования к профессионализму консультантов. Особая роль в оказании психологической помощи принадлежит взаимоотношениям консультант-клиент. Предметом статьи является отношение психолога к клиенту.

Клиент в психологическом консультировании понимается не просто как человек, у которого есть проблемы. И даже факт обращения за психологической помощью не вполне достаточен. Таких людей мы можем считать потенциальными клиентами. Добровольность; признание авторства своих проблем; признание своих проблем как проблем психологических; признание того, что психотерапия может помочь; признание психолога/психотерапевта как профессионала – эти условия, позволяют идентифицировать человека, обратившегося к психологу, как клиента [4]. Ситуация, побуждающая человека к роли клиента, – это ситуация субъективно переживаемого им психологического неблагополучия, безотносительно к тому, существуют ли для него объективные причины (см., в частности, [3, 6]).

В традиции гуманистического подхода термином *клиент* подчеркивается партнёрский, равноправный характер отношений участников консультативного процесса, активная роль клиента в этом процессе, в изменениях, с ним (клиентом) происходящих. Благодаря идеям К. Роджерса отношения с клиентом строятся на принципах уважения, безоценочности и веры в его личностный потенциал. И такая позиция сегодня присуща далеко не только гуманистическому подходу в психологическом консультировании.

Как и позиция К. Роджерса, позиция основателя логотерапии Виктора Э. Франкла опирается на достоинство человека, открывая перед ним дорогу к свободе и ответственности в процессе выстраивания своей жизни.

В работе Митрофанова А.С., Шаболтас А.В. [5] показывается, что представления консультантов различных школ и подходов об оптимальных терапевтических отношениях близки по сути. Важной составляющей эффективных терапевтических

отношений является уверенность консультанта в безусловной способности клиента к саморегуляции и учёт этой способности в консультировании.

Термин *клиент* исключает стигматизацию личности, то есть восприятие ее как психически нездоровой, и фокусируется на личном развитии клиента. Он предполагает договор о сотрудничестве.

Позиция психолога-консультанта понимается чаще всего как стратегия его поведения с клиентом во время сессий. Она включает в себя не только его действия, но и эмоциональный тон его действий, и то, как он видит клиента, и какого характера личность он в нем видит, носителя каких ролей. Она влияет на эффективность терапии, на стратегические, отсроченные эффекты.

Вообще говоря, консультант владеет разными терапевтическими возможностями. Но какая-либо из них может стать доминирующей в его работе. Кроме того, естественно говорить и о той или иной позиции как ситуативно доминирующей. Естественно и то, что позиции консультанта могут меняться как при работе с различными клиентами, так и в ходе одной консультации.

Запросы клиентов могут ставить консультантов в тупик, вводить в заблуждение. Они могут быть неконструктивными, нереалистичными, например, когда такие запросы недостижимы. Они могут быть неопределенными (когда клиент не может разобраться, что не так и чего он хочет) или манипулятивными (например, когда в них присутствует попытка управлять другими, в том числе консультантом, заставлять их действовать в своих интересах).

Клиент несовершенен. Несовершенен и сам консультант. Признание последнего позволяет консультанту снизить критичность и проявлять больше сострадания и принятия клиента. Но принятие клиента – это принятие не его незрелости, а его индивидуальности, его уникальности, его потенциальных личностных возможностей.

Неконструктивные формы поведения клиента на сессии объясняются тем, что так он ведет себя в обычной жизни. Такие формы его поведения либо культивировались ранее, либо иное было просто невозможно в условиях, в которых он жил. В такой ситуации задачей консультанта является показать клиенту, что

можно взаимодействовать другим способом, и это открывает для него совершенно иные возможности.

Если клиент манипулирует, то вряд ли он озадачен не только проблемой уважения к другому человеку, но даже проблемой самоуважения. Скорее всего, ни эти категории, ни эти переживания/состояния ему даже не знакомы. А потому обвинять его в этом бессмысленно. Но в ходе психологической помощи он может их открывать для себя.

На личность клиента влияют его ожидания, опыт, его внутренние установки, мотивация к самопознанию и самоизменениям. На нее влияют и другие люди. Образ самого себя, самоуважение, формируются у клиента посредством консультанта, внимание которого, признание, уважение, сопереживание способствуют его самосознанию, его жизнестойкости. Критика и пренебрежительное отношение к нему могут исказить или даже разрушить его представление о себе. Личность клиента раскрывается посредством взаимодействия с консультантом и благодаря его позиции.

Позиция консультанта по отношению к клиенту проявляется и в том, кем он видит себя по отношению к клиенту, как он отнесется к личности и к доверенным тайнам, насколько важно для него то, как отнесется клиент к открытию темных (неосознаваемых) сторон своей личности. Ведь терапевтический путь – это содействие открытию клиентом своего Я. Путь к раскрытию его способности говорить собственным голосом. Клиент может лгать себе, лгать другим, прятать свое истинное лицо даже от себя или просто о себе мало знать. И это не умысел его, это - следствие боли, страха и бессилия. А открытие себя не должно ассоциироваться с разоблачением, унижающим, растаптывающим его достоинство [2, с. 443]. Таким образом, терапевтическая позиция – это позиция исследователя, содействующего укреплению достоинства, а посредством этого самопониманию клиента.

Но что такое по сути уважение к клиенту? В чем оно должно проявляться? Как оно будет способствовать клиенту двигаться в направлении к самоуважению и к более здоровому способу выстраивания отношений с окружающими?

Уважение – это проявление позиции по отношению к другому, позиции, которая основана, прежде всего, на понимании другого, его боли, его страданий.

Уважение к клиенту, к его личности понимается как внутреннее отношение к нему, как переживание, проявляющееся в поведении и порождающее у другого определенные состояния, самоощущения, самоотношение, такие как самоуважение, чувство собственного достоинства. Благодаря консультанту клиент может открыть для себя эти возможности, эти состояния, их преобразующее воздействие и принять их.

Уважение к клиенту – это признание его права быть, его права быть иным, сложным, противоречивым. Уважать клиента значит видеть в нем не только болезненное и нарушенное, но и потенциальную силу, ресурсность, человечность.

Уважать клиента значит также не стремиться любой ценой устранить симптом, а принять его, как наделенный смыслом и являющийся внутренним ответом на жизненные вызовы [2].

Уважение к клиенту – это и уважение его сопротивления. У подсознания клиента есть свои причины его защищать. Сопротивление указывает на конфликт и одновременно на путь к исцелению.

Уважение к клиенту – это и уважение его свободы. Это отсутствие давления и навязывания.

Уважение к клиенту предполагает честность и открытость, готовность называть вещи своими именами, не унижая и не порицая. Открытость и правдивость консультанта с другим невозможна без следования открытости и правдивости с самим собой.

В [2] достоинство рассматривается как имеющее характер права, права личности на уважение и на соответствующее к ней отношение. В этой работе говорится, что достоинство складывается из следующих трех компонентов: 1) как обходятся со мной другие? 2) Как я отношусь к ним? 3) Как я отношусь к самому себе [2, с. 12–13]. Достоинство – многослойно. Слои порою накладываются друг на друга и границы между ними становятся трудно различимыми.

В [2] достоинство рассматривается как право не быть пристыженным, униженным. Отсюда и понимание позиции психолога не как судьи, а как спутника, собеседника, исследователя.

Достоинство рассматривается и как как форма ответа на вызовы жизни. И такая форма ответа предполагает свободу и уверенность [2, с. 338]. Она предполагает самостоятельность как готовность человека решать самому, что для него является важным и жизнеопределяющим.

Достоинство человека/клиента – это то, что необходимо уважать, поддерживать и способствовать его развитию. На это способен лишь тот консультант, который осознает свое собственное достоинство.

Консультант выстраивает с клиентом отношения близости, близости терапевтической. Движение к близости предполагает деликатность. Ведь близость означает знание другого обо мне, дающее ему власть надо мной, и тем самым делая меня уязвимым. Близость может оказаться поруганной. Чтобы этого не произошло, консультант должен быть устойчивым и «проработанным» в плане своих личностных проблем.

Консультативные отношения – это совместный путь консультанта и клиента; путь к большему осмыслению своей жизни; путь открытия себя и другого, путь, ведущий к пониманию происходящего между ними, путь, ведущий к ВСТРЕЧЕ, то есть к сокровенному диалогу (могущему быть и молчаливым диалогом).

Александр Асмолов, в своей книге «Психология достоинства: Искусство быть человеком» [1], размышляет о том, как оставаться собой в непростом современном мире, о важности личной свободы и уважения к другим. Он пишет о культуре достоинства, включающей уважение свободы выбора и признание ценности своеобразия каждого человека.

Согласно А. Асмолову, достоинство – это результат постоянной внутренней работы, способность делать выбор даже в самых ограниченных обстоятельствах. Смысловыми опорами культуры достоинства являются ценность жизни каждого и право личности на независимый выбор своей судьбы.

В основе достоинства всегда лежит выбор. Достоинство – это перманентный, бесконечный процесс нескончаемого выбора в жизни, достойного выбора.

Самое важное, жизнеутверждающее послание, которое важно получить человеку – это послание: «Ты ценная личность».

И если клиент не получает его от близких, то получая его от консультанта, получая его в атмосфере, пропитанной осознанием ценности, он начнет воспринимать и других как ценных личностей. И тогда у него появляются силы принять происходящее и происходившее с ним как часть своей жизни, брать на себя ответственность за свою жизнь, за свое отношение к происходящему, а значит, повернуться лицом к миру, к жизни.

Библиографический список

1. Асмолов А. Психология достоинства. Искусство быть человеком. М.: Альпина Паблишер, 2025. 398 с.
2. Бири П. Жизненный выбор. О многообразии человеческого достоинства / пер. с нем. Д.В. Сильвестрова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2018. 504 с.
3. Лидерс А.Г. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.pirao.ru/T6MedPsy/05/01/03.htm> (дата обращения: 30.03.2026).
4. Малейчук Г.И. Портрет современного клиента: общая характеристика // Журнал Практической Психологии и Психоанализа 2012, № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournal.ru/articles/portret-sovremenного-klienta-obshchaya-harakteristika> (дата обращения: 28.03.2026).
5. Митрофанов А.С., Шаболтас А.В. Представления психологов-консультантов об оптимальных терапевтических отношениях // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. 2014. № 4 (6) [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 02.04.2026).
6. Настольная книга психолога МЧС России Психологическая коррекция в рамках психологической помощи / под общей редакцией кандидата психологических наук Шойгу Ю.С. М., 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/5675514/page/47/> (дата обращения: 30.03.2026).
7. Рыжова Мария Типы клиентов в психологическом консультировании [Электронный ресурс]. URL: <https://mip.institute/journal/typy-klientov-v-psikhologicheskom-konsultirovanii> (дата обращения: 21.03.2026).

УДК 159.98

ББК 88.92

Д.Н. Диденко,

аспирант факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия,
didenko.therapist@yandex.ru

САМОРАСКРЫТИЕ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ В СИСТЕМЕ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу самораскрытия психолога-консультанта перед клиентом в процессе психологического консультирования. Отмечается, что, несмотря на значительное количество эмпирических исследований самораскрытия, его теоретический статус и место в структуре профессиональной деятельности психолога остаются недостаточно проясненными. В статье самораскрытие рассматривается с позиций теории деятельности А.Н. Леонтьева как частное действие, включенное в деятельность профессионального общения и подчиненное ее мотиву – содействию изменению системы отношений клиента. С опорой на концепцию общения Г.М. Андреевой выделяются коммуникативные, интерактивные и перцептивные функции самораскрытия. В рамках теории отношений В.Н. Мясищева показано, что основное значение самораскрытия связано с его вкладом в изменение системы отношений клиента – к себе, к другим людям и к жизненной ситуации. Проанализированы операциональные формы самораскрытия и условия его реализации в зависимости от особенностей консультативного взаимодействия. Обосновано значение деятельностного подхода для более точного, осознанного и контекстуально чувствительного использования самораскрытия в практике психологического консультирования.

Ключевые слова: самораскрытие психолога, психологическое консультирование, теория деятельности Леонтьева, профессиональное общение, терапевтические отношения, система отношений, психологическое воздействие, терапевтический альянс

D.N. Didenko,

postgraduate student, Faculty of Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, didenko.therapist@yandex.ru

THERAPIST SELF-DISCLOSURE: AN ACTIVITY-THEORETICAL ANALYSIS OF ITS STRUCTURE AND FUNCTIONS IN THERAPEUTIC RELATIONSHIPS

Abstract. The article is devoted to a theoretical analysis of therapist self-disclosure in psychological counseling. It is noted that, despite the substantial body of empirical research on self-disclosure, its theoretical status and its place within the structure of the psychologist's professional activity remain insufficiently clarified. In this study, therapist self-disclosure is conceptualized within A.N. Leontiev's activity theory as a specific action embedded in the activity of professional communication and subordinated to its motive – facilitating changes in the client's system of relationships. Drawing on the theory of communication by G.M. Andreeva, the communicative, interactive, and perceptual functions of self-disclosure are identified. Within the framework of V.N. Myasishchev's theory of relationships, it is shown that the primary significance of self-disclosure lies in its contribution to transforming the client's system of relationships – to oneself, to others, and to the life situation. The operational forms of self-disclosure and the conditions of its implementation are analyzed in relation to the characteristics of the counseling interaction. The significance of the activity-theoretical approach is substantiated for a more precise, deliberate, and context-sensitive use of self-disclosure in psychological counseling practice.

Keywords: therapist self-disclosure, psychological counseling, activity theory, professional communication, therapeutic relationships, system of relationships, psychological intervention, therapeutic alliance

Введение. Феномен самораскрытия психолога-консультанта перед клиентом занимает значимое место в современных исследованиях психологического консультирования и психотерапии. Самораскрытие психолога рассматривается как один из факторов, влияющих на формирование терапевтического альянса, углубление работы с переживаниями клиента и эффективность консультационного процесса в целом [11, 12]. Вместе с тем в научной литературе сохраняется неоднозначность в понимании статуса самораскрытия: оно трактуется то как технический прием, то как

проявление личностной позиции психолога, то как элемент терапевтических отношений. Продолжается и дискуссия об уместности самораскрытия и связанных с ним этических рисках [9, 2].

Несмотря на значительный объем эмпирических исследований самораскрытия психолога-консультанта в условиях консультационного процесса, теоретическая разработанность данного феномена остается недостаточной. В частности, недостаточно прояснено место самораскрытия в структуре профессиональной деятельности психолога-консультанта, а также механизмы его включенности в процесс психологического воздействия. В большинстве работ самораскрытие анализируется вне целостного контекста консультативной деятельности, что затрудняет его системное понимание и практическое применение.

Поскольку в России самораскрытие психолога-консультанта перед клиентом еще не получило достаточного исследовательского внимания, остаются неиспользованными концептуальные возможности отечественной психологической науки. Так, одним из возможных подходов к помещению самораскрытия в общий контекст психологического консультирования является обращение к теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым [5]. Деятельностный подход позволяет рассматривать психологическое консультирование как целостную систему, включающую различные уровни организации – от мотива и цели до конкретных операций, – и тем самым задает рамку для анализа отдельных элементов консультационного процесса в их функциональной взаимосвязи. Дополнительные возможности для анализа самораскрытия психолога-консультанта в рамках отечественной психологической традиции открываются при обращении к социальной психологии общения (Г.М. Андреева) и психологии отношений (В.Н. Мясищев), позволяющих уточнить его функции в структуре взаимодействия и его роль в изменении системы отношений клиента.

Психологическое консультирование как профессиональная деятельность

Психологическое консультирование можно представить как целостную профессиональную деятельность психолога. Субъектом этой деятельности выступает психолог-консультант,

объектом – психологическая проблема клиента, а мотивом – содействие изменениям в переживаниях, отношениях или поведении клиента (в зависимости от применяемого консультантом метода). В этом смысле психологическое консультирование имеет все признаки деятельности в леонтьевском понимании: оно направлено на определенный предмет, реализуется через систему действий и осуществляется в определенных условиях. Такая трактовка широко используется в психологии профессий и в исследованиях профессиональной деятельности психолога [3]. Однако подобное понимание фиксирует лишь общую рамку деятельности. Внутри процесса психологического консультирования реализуется целый ряд разнообразных активностей, которые могут рассматриваться как относительно самостоятельные деятельности.

Если рассматривать структуру консультационного процесса более детально, можно выделить несколько деятельностей, которые сопутствуют друг другу в ходе работы психолога.

Деятельность профессионального общения. Психологическое консультирование по своей форме представляет собой диалогическое взаимодействие, основным инструментом работы выступает речь, а результат во многом достигается через обмен смыслами, переживаниями и интерпретациями [Кочюнас].

Диагностическая деятельность. Значительная часть консультационной работы направлена на исследование и описание психологического состояния клиента: выявление проблемы, уточнение контекста, выдвижение и проверка гипотез о механизмах трудностей.

Интерпретационная и смыслообразующая деятельность. В процессе консультационного диалога психолог таким образом модерирует беседу, чтобы клиент размышлял над вопросами личных смыслов и давал на них ответы [6].

Развивающая и поддерживающая деятельность. Психологическое консультирование также может рассматриваться как деятельность, направленная на изменение способов поведения, развитие новых стратегий совладания и расширение возможностей клиента.

Важнейшей для дальнейшего анализа является деятельность профессионального общения психолога-консультанта. Эта

центральная составляющая процесса психологического консультирования реализуется прежде всего в форме межличностного общения. Ключевым элементом структуры любой деятельности является мотив, определяющий направленность деятельности. Чтобы выявить мотив деятельности профессионального общения психолога-консультанта, необходимо обратиться к концепции отношений В.Н. Мясищева, согласно которой личность представляет собой систему отношений человека к другим людям, к самому себе и к окружающей действительности [7, 8]. Выше было сказано, что объектом консультационной деятельности является проблема клиента, и теперь можно уточнить, что это не просто психологическая проблема в абстрактном виде, а переживаемая клиентом система отношений – к себе, к другим людям и к жизненной ситуации. Следовательно, мотивом деятельности профессионального общения психолога-консультанта является содействие изменению системы отношений клиента.

Реализация деятельности профессионального общения психолога-консультанта осуществляется через систему действий, которые могут быть структурированы с опорой на социально-психологическую концепцию общения Г.М. Андреевой. В данной модели общение рассматривается как единство трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (организация взаимодействия) и перцептивной (восприятие и понимание собеседника) [1]. Таким образом, внутри деятельности профессионального общения психолога мы можем выделить три типа действий.

Коммуникативные действия связаны с передачей и преобразованием значений и реализуются через интерпретации, разъяснения, обратную связь, а также самораскрытие психолога.

Интерактивные действия направлены на регуляцию процесса взаимодействия и включают установление и поддержание терапевтического альянса, структурирование сессии, управление дистанцией и ролями в процессе общения.

Перцептивные действия обеспечивают понимание клиента и включают эмпатическое отражение, уточнение переживаний и формирование психологических гипотез о состоянии и динамике клиента.

В соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, действие соотносится с сознательной целью и реализуется через операции – способы его выполнения, которые зависят от конкретных условий деятельности [5]. К операциям деятельности профессионального общения психолога следует отнести выбор речевых формулировок, интонацию, паузы, использование метафор и другие средства общения, которые варьируются в зависимости от особенностей клиента, ситуации и формата взаимодействия.

Самораскрытие психолога-консультанта перед клиентом как действие в структуре деятельности профессионального общения

В рамках предложенной модели самораскрытие психолога-консультанта перед клиентом может быть определено как частное действие, включенное в структуру деятельности профессионального общения.

Поскольку, по А.Н. Леонтьеву, действие всегда подчинено сознательной цели [5], необходимо определить цель самораскрытия психолога в деятельности профессионального общения. Цель действия не может совпадать с его внешним проявлением, поскольку одно и то же по форме действие может быть направлено на различные цели [5]. Соответственно, самораскрытие не может быть сведено только к передаче информации о чувствах и опыте психолога. Цель самораскрытия определяется вкладом в реализацию мотива деятельности профессионального общения – содействия изменению системы отношений клиента. Исследования самораскрытия психолога, проведенные вне контекста теории деятельности, показывают, что оно направлено на уточнение и переосмысление клиентом собственной ситуации, нормализацию переживаний, снижение чувства изолированности, а также на изменение характера взаимодействия с психологом: укрепление альянса, повышение чувства безопасности [10, 11, 12]. Данные цели вполне соответствуют изменению системы отношений клиента в терминах теории деятельности, о чем будет более подробно сказано ниже.

Операции самораскрытия психолога-консультанта, то есть его конкретная форма, объем и способ, разнообразны и чувстви-

тельны к параметрам ситуации. В первую очередь, операции самораскрытия различаются по форме и степени развернутости. В литературе описываются краткие, лаконичные формы самораскрытия специалиста, встроенные в текущий диалог, а также более развернутые высказывания, включающие описание личного опыта или эмоциональных реакций психолога [11]. Выбор между этими формами определяется, в частности, стадией консультационного процесса и уровнем сформированности терапевтического альянса. На ранних этапах взаимодействия предпочтение, как правило, отдается более сдержанным и функционально направленным формам самораскрытия, тогда как по мере развития контакта становятся возможны более развернутые и лично насыщенные высказывания.

Существенным параметром классификации операций самораскрытия является содержание. Исследователи различают, с одной стороны, фактическое самораскрытие, ограничивающееся сообщением биографической или ситуативной информации, и, с другой стороны, эмоциональное самораскрытие, включающее выражение собственных чувств и переживаний [11, 12]. Выбор той или иной формы определяется как особенностями клиента, так и задачами текущего этапа работы. Например, при работе с клиентами, испытывающими выраженное чувство изолированности или стыда, более уместным может оказаться умеренное эмоциональное самораскрытие, способствующее нормализации переживаний. В то же время при наличии рисков независимого взаимодействия или нарушения границ предпочтение отдается более нейтральному, фактическому самораскрытию.

Операции самораскрытия также различаются по способу включения в структуру высказывания. Оно может выступать как самостоятельное сообщение, явно обозначающее личную позицию психолога, либо быть интегрированным в интерпретацию или обратную связь. В последнем случае личный опыт психолога используется как средство прояснения клиентской ситуации и не выделяется как отдельный предмет обсуждения. Подобные различия описываются в исследованиях терапевтического взаимодействия, где подчеркивается, что эффективность самораскрытия во многом зависит не только от его содержания, но и от контекста предъявления [10, 11].

Наконец, существенную роль играют условия, связанные с характеристиками самого клиента и формата взаимодействия. К ним относятся уровень доверия, особенности стиля коммуникации клиента (например, склонность к избеганию или, напротив, к зависимому взаимодействию), а также формат консультирования (очный или дистанционный). В условиях онлайн-консультирования, например, могут изменяться требования к ясности и структурированности самораскрытия, что отражается на выборе соответствующих операций. В обзорах подчеркивается, что неконтекстуализированное или чрезмерное самораскрытие может приводить к снижению эффективности терапии и нарушению профессиональных границ [10, 12].

Таким образом, самораскрытие психолога-консультанта на операциональном уровне представляет собой вариативную систему способов реализации одного и того же действия, выбор которых определяется совокупностью условий консультативного взаимодействия.

Самораскрытие в структуре профессионального общения и системе отношений клиента

Самораскрытие функционирует одновременно на всех уровнях профессионального общения психолога: на коммуникативном – как передача лично значимой информации, на интерактивном – как средство регуляции дистанции и характера взаимодействия, на перцептивном – как фактор, влияющий на восприятие психолога клиентом. При этом основная функция самораскрытия определяется его вкладом в изменение системы отношений клиента, что позволяет рассматривать его как инструмент опосредованного воздействия на предмет консультационной деятельности.

В рамках коммуникативной стороны общения самораскрытие выступает как средство передачи и преобразования значений. Эмпирические исследования показывают, что одним из наиболее устойчивых эффектов самораскрытия является нормализация переживаний клиента и снижение чувства изолированности [11, 12]. Сообщая о собственных переживаниях или опыте, психолог-консультант тем самым задает более широкий контекст понимания, в котором клиентский опыт перестает восприниматься как уникально патологический.

Интерактивная сторона общения позволяет рассмотреть самораскрытие как средство регуляции взаимодействия. Исследования показывают, что уместное самораскрытие способствует укреплению терапевтического альянса, повышению уровня доверия и ощущению психологической близости [10, 11]. При помощи самораскрытия психолог-консультант может варьировать степень дистанции, снижать ролевую асимметрию или, напротив, структурировать взаимодействие.

Перцептивная сторона общения связана с процессами восприятия и понимания партнера по взаимодействию. Самораскрытие психолога влияет на его образ в восприятии клиента: повышает воспринимаемую аутентичность, «человечность» и доступность [12]. Это, в свою очередь, облегчает процессы идентификации и эмпатического отклика.

Отдельного рассмотрения заслуживает изменение системы отношений клиента при помощи самораскрытия психолога-консультанта. В концепции В.Н. Мясищева личность определяется как система избирательных, осознанных и эмоционально насыщенных отношений человека к различным сторонам действительности – к другим людям, к самому себе и к окружающему миру [7, 8]. При этом именно система отношений выступает как центральное образование личности, определяющее как переживания, так и поведение человека. Соответственно, психологические трудности интерпретируются не столько как изолированные симптомы, сколько как проявления нарушений или деформаций в системе отношений. В этом контексте психологическое консультирование может быть понято как процесс целенаправленного изменения системы отношений клиента. Как подчеркивает Мясищев, изменение личности происходит через перестройку ее отношений, причем ключевую роль в этом процессе играет межличностное взаимодействие, в котором в котором данные отношения проявляются и могут изменяться [7]. Таким образом, деятельность профессионального общения психолога является не только средством передачи информации или организации взаимодействия, но и пространством, в котором создаются условия для трансформации отношений клиента.

Особое место в этом пространстве занимает самораскрытие психолога-консультанта перед клиентом. Это специфическое

действие способно опосредованно влиять на систему отношений клиента. Во-первых, через умеренное и уместное самораскрытие в пространстве консультирования создается новый безопасный опыт межличностного взаимодействия, что может способствовать изменению отношения клиента к значимым Другим в его жизни и выработке новых, более адаптивных стратегий поведения. Во-вторых, самораскрытие психолога-консультанта может воздействовать на отношение клиента к самому себе. Нормализуя переживания, демонстрируя возможность их принятия и осмысления, специалист косвенно способствует снижению самокритики и формированию более принимающего отношения клиента к собственному внутреннему опыту. В-третьих, через расширение интерпретационных рамок и совместное осмысление опыта самораскрытие психолога-консультанта может способствовать изменению отношения клиента к жизненной ситуации в целом. Предоставляя иной способ понимания переживаемых трудностей, психолог помогает клиенту переопределить значение событий и, тем самым, изменить свое отношение к ним.

Таким образом, функция самораскрытия психолога-консультанта может быть определена как опосредованное воздействие на систему отношений клиента, реализующееся через изменение его отношения к себе, к другим людям и к собственной жизненной ситуации.

Значение деятельностного понимания самораскрытия психолога-консультанта для практики психологического консультирования

Рассмотрение самораскрытия психолога-консультанта в рамках теории деятельности позволяет существенно уточнить его место и функции в практике психологического консультирования. Деятельностная интерпретация самораскрытия позволяет рассматривать его как структурно определенное действие, включенное в систему профессионального общения и подчиненное общему мотиву консультативной деятельности – содействию изменению системы отношений клиента.

Во-первых, такое понимание задает иной принцип оценки уместности самораскрытия. Если рассматривать его как действие, то основным критерием становится не сам факт сообщения

личной информации, а его соотнесенность с целью действия и мотивом деятельности. Это означает, что одно и то же по форме самораскрытие может быть как полезным, так и вредным в зависимости от того, способствует ли оно решению задач консультирования и изменению системы отношений клиента. Таким образом, деятельностный подход позволяет уйти от нормативных и универсалистских рекомендаций в пользу контекстуальной оценки уместности самораскрытия.

Во-вторых, предложенная модель позволяет более точно дифференцировать функции самораскрытия в структуре профессионального общения. Понимание того, что самораскрытие может реализовывать коммуникативные, интерактивные и перцептивные действия, дает возможность осознанно использовать его в зависимости от задач текущего этапа работы. Так, в одних случаях самораскрытие может быть направлено на нормализацию переживаний и расширение смыслового поля клиента, в других – на регуляцию дистанции и укрепление терапевтического альянса, в третьих – на изменение восприятия психолога и формирование более безопасного образа взаимодействия. Такая дифференциация повышает точность интервенций и снижает риск их случайного или импульсивного использования.

В-третьих, анализ самораскрытия на уровне операций подчеркивает его зависимость от условий консультативного взаимодействия. Это позволяет специалисту учитывать множество факторов: стадии терапевтического процесса, особенности клиента, характер его межличностных отношений, а также формат консультирования. В результате самораскрытие начинает рассматриваться как гибкое средство, требующее адаптации к конкретной ситуации. Такой подход способствует повышению профессиональной рефлексии и снижению риска нарушения границ или неадекватного вмешательства.

Особое значение деятельностное понимание самораскрытия приобретает в контексте обучения и супервизии психологов. Представление о самораскрытии как о действии, имеющем цель, функции и операциональные формы, позволяет структурировать процесс профессиональной подготовки: анализировать конкретные случаи использования самораскрытия, выделять его цели,

оценивать соответствие выбранных операций условиям ситуации. Это создает основу для развития осознанного и управляемого использования данного инструмента в практике.

Наконец, деятельностная интерпретация позволяет интегрировать самораскрытие в более широкую модель консультирования как процесса изменения системы отношений клиента. В этом контексте самораскрытие выступает не как изолированная техника, а как элемент целостного процесса, направленного на трансформацию отношения клиента к себе, к другим людям и к жизненной ситуации. Это позволяет рассматривать его использование в единстве с другими действиями психолога и оценивать его эффективность через вклад в достижение общего результата консультирования.

Выводы. Проведенный анализ позволяет уточнить теоретический статус самораскрытия психолога-консультанта и определить его место в структуре психологического консультирования. Феномен самораскрытия психолога-консультанта перед клиентом не может быть адекватно описан вне обращения к целостной структуре консультативной деятельности, в рамках которой он приобретает функциональную определенность. Самораскрытие является частным действием, включенным в деятельность профессионального общения психолога-консультанта и подчиненным ее мотиву – содействию изменению системы отношений клиента.

Анализ самораскрытия в контексте социальной психологии общения показывает, что его функции реализуются на коммуникативном, интерактивном и перцептивном уровнях. Самораскрытие психолога-консультанта – это многофункциональный инструмент, обеспечивающий передачу и преобразование значений, регуляцию взаимодействия и изменение восприятия психолога клиентом.

В рамках концепции отношений В.Н. Мясищева основное значение самораскрытия связано с его вкладом в изменение системы отношений клиента – к себе, к другим людям и к жизненной ситуации. Тем самым самораскрытие выступает как средство опосредованного воздействия на предмет консультативной деятельности.

Эффективность самораскрытия определяется не его внешними характеристиками, а его соотносительностью с целями действия и условиями консультативного взаимодействия. Разнообразие самораскрытия на уровне операций подчеркивает его вариативность и зависимость от стадии терапевтического процесса, особенностей клиента и формата взаимодействия.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
2. Диденко Д.Н. Самораскрытие психолога-консультанта в процессе психологического консультирования. Взгляд с точки зрения этики // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2025. № 2 (54). С. 360–368.
3. Карпов А.В. Психология деятельности: структурная организация. М.: Изд-во РАО, 2015.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 2000.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
7. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 1995.
9. Audet C. Client perspectives of therapist self-disclosure: Violating boundaries or removing barriers? // Counselling Psychology Quarterly. 2011. Vol. 24, no. 2. P. 85–100.
10. Barnett J.E. Psychotherapist self-disclosure: Ethical and clinical considerations // Psychotherapy. 2011. Vol. 48, no. 4. P. 315–321.
11. Knox S., Hill C. Therapist self-disclosure: Research-based suggestions for practitioners // Journal of Clinical Psychology. 2003. Vol. 59, no. 5. P. 529–539.
12. Henretty J.R., Levitt H.M. The role of therapist self-disclosure in psychotherapy: A qualitative review // Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30, no. 1. P. 63–77.

УДК 159.923

ББК 88.3

А.М. Журавлева,

студентка 2 курса ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Н.В. Ключева,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой консультацион-
ной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, nadejda@uniyar.ac.ru

ВИТАЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор концепций позитивной психологии и ресурсного подхода, направленных на поддержание психического благополучия и повышение качества жизни, а также витальности как ресурса психологического благополучия. Представлены результаты эмпирического исследования связи витальности и психологического благополучия студентов в период экзаменационной сессии. Установлена связь витальности с психическим здоровьем, но не с удовлетворенностью жизнью.

Ключевые слова: ресурсы, позитивная психология, витальность, ресурсный подход, студенты, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью

A.M. Zhuravleva,

2nd year student, P.G. Demidov Yaroslavl State University,

juravlevaariva@yandex.ru

N.V. Klyueva,

doctor of Psychology, Head of the Department of Counselling Psychology,
P.G. Demidov Yaroslavl State University

VITALITY AS A RESOURCE FOR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Abstract. The article theoretically analyzes positive psychology and resource approaches to psychological well-being, focusing on vitality as a key resource. An empirical study of students during exams reveals a relationship between vitality and mental health, but no relationship with life satisfaction.

Keywords: resources, positive psychology, vitality, resource approach, students, psychological well-being, life satisfaction

© Журавлева А.М., Ключева Н.В., 2026

Введение. Исследование направлено на решение актуальной на данный момент проблемы – расширения эмпирической базы ресурсного подхода в рамках позитивной психологии. Работа представляет научный и практический интерес в связи с растущим вниманием к личностным ресурсам как фактору сохранения психологического благополучия в стрессовых условиях. Исследование студентов в период экзаменационной сессии позволяет выяснить, является ли витальность одним из ресурсов психологического благополучия у студентов в стрессовый период, что формирует основу для разработки программ психологической поддержки студентов в стрессовые периоды (экзаменационная сессия) с акцентом на развитие и сохранение витальных ресурсов.

Теоретическое обоснование. Основателем позитивной психологии считается М. Селигман, с именем которого ассоциируется данное направление психологии. Позитивная психология фокусирует внимание на изучении счастья, удовлетворённости и осмысленности жизни [6]. Важный вклад в становлении позитивной психологии внесли и продолжают вносить также М. Чиксентмихайи, У. Джеймс, К. Питерсон, Д. Майерс, Д.А. Леонтьев, А.С. Огнев, Н.В. Ключева и др.

М. Селигман и М. Чиксентмихай выделили три группы проблем позитивной психологии: на субъективном уровне – проблемы благополучия, счастья, переживание потока, на уровне индивидуальных черт – смелость и талант, на групповом уровне – ответственность, альтруизм и гражданственность [3].

Изучение и развитие ресурсов человека является одним из центральных направлений в современной позитивной психологии, способствующих пониманию роли ресурсов в формировании психологической устойчивости и благополучия. В рамках ресурсной концепции стресса С. Хобфолла понятие «ресурсов» рассматривается как значимые для человека компоненты, способствующие его адаптации в трудных жизненных условиях. Выделяют следующие ресурсы: материальные и нематериальные объекты, внешние и внутренние переменные, психические и физические состояния, а также волевые, эмоциональные и энергетические характеристики [4]. В основе ресурсного подхода лежит принцип «консервации» ресурсов, т. е. способность человека

приобретать, сохранять, распределять и умножать ресурсы, что создает условия для успешной адаптации в различных жизненных обстоятельствах [1].

Н. Брэдбурн представил одно из самых ранних определенных психологического, в котором он делал акцент на том, что уровень психологического благополучия человека будет высоким в той степени, в которой положительные эмоции преобладают над отрицательными [5]. Кэрол Рифф предложила многомерную модель психологического благополучия, где были определены его основные аспекты: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, самопринятие, управление окружением и автономия. В определении психологического благополучия позитивная психология делает акцент на тех аспектах, которые способствуют процветанию и благополучию человека [7]. Основатель позитивной психологии Мартин Селигман выделил следующие элементы (составляющие благополучия): положительные эмоции, достижения, хорошие отношения с людьми, вовлеченность и смысл.

Витальность является важной и актуальной темой в рамках современной психологии, поскольку она напрямую связана с качеством жизни человека, психологической устойчивостью, способностью реализовывать свои возможности. Под витальностью понимают субъективное переживание обладания физической и психической энергией [9]. В качестве компонентов понятия «витальность» можно выделить чувство энтузиазма, высокий уровень жизненных сил и энергии, ощущение мощи (силы). Жизненная энергия может быть регулируема, мобилизуема и использована для поддержания жизненного тонуса, повышения активности и достижения личностных или профессиональных задач.

Витальность подразделяется на два аспекта. Диспозиционная витальность представляет собой устойчивую личностную черту – склонность ощущать себя энергичным вне зависимости от ситуации. Витальность-состояние отражает актуальное переживание энергии «здесь и сейчас», чувствительное к ситуативным факторам (стресс, усталость).

Современные условия, отличающиеся высоким темпом жизни, информационными перегрузками и хроническим стрессом, особенно остро могут влиять на студентов. Они проявляются

в студенческой среде, например, в условиях экзаменационной сессии, сопровождающейся повышенной учебной нагрузкой, дефицитом времени и эмоциональным напряжением. Значительное влияние на студентов оказывают также стрессовые нагрузки, ситуации неопределенности, смена ценностных приоритетов России и т. п. В связи с этим именно студенческая молодежь является наиболее уязвимой с точки зрения психического здоровья и благополучия [2]. Таким образом, возникает проблема поиска внутренних ресурсов, позволяющих сохранять психологическое благополучие и эффективно адаптироваться к стрессовым ситуациям.

Организация исследования.

Цель исследования – изучение взаимосвязи между витальностью (как устойчивой личностной характеристикой и как актуальным состоянием) и показателями психологического благополучия (удовлетворённостью жизнью, психическим здоровьем, психологическим компонентом качества жизни) студентов (в период экзаменационной сессии).

Объект исследования: психологическое благополучие личности.

Предмет исследования: витальность как ресурс психологического благополучия.

Выборка. 61 человек (студенты ярославских вузов). 93% респондентов – девушки. Опрос проводился в период экзаменационной сессии.

Этапы и методы исследования. Шкала удовлетворенностью жизнью (адаптирована Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиним) – краткий скрининговый самоопросник, который оценивает степень субъективной удовлетворенности жизнью. Анкета оценки качества жизни SF-36 (Medical Outcomes Study - Short Form Health Survey) – неспецифический опросник для оценки качества жизни личности, широко используемый в западных странах включающий (два интегральных показателя: физическое и психическое здоровье. Опросник отражает общее благополучие и степень удовлетворенности теми сторонами жизнедеятельности человека, на которые влияют состояние здоровья. Методика субъективной витальности (SVS) (Л.А. Александрова, 2014) позволяет изучить два аспекта витальности – устойчивую личностную черту

и актуальное состояние – для определения их различного вклада в психологическое благополучие студентов в условиях острого стресса. Индекс жизненной удовлетворенности (LSIA) (В. Neugarten) позволяет определить степень удовлетворенностью жизнью, общее психологическое состояние человека, уровень психологического комфорта и адаптации в социуме.

Статистическая обработка. Для проверки нормальности распределения был использован критерий Колмогорова-Смирнова (при объёме выборки $N = 61$). Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи применён непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Статистическая значимость оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента. Критические значения ρ : $\rho \geq 0,252 - \rho < 0,05$; $\rho \geq 0,327 - \rho < 0,01$; $\rho \geq 0,410 - \rho < 0,001$.

Результаты исследования. В результате исследования были получены данные об уровне витальности, психического здоровья, удовлетворённости жизнью и психологического благополучия студентов в период экзаменационной сессии.

Согласно шкале удовлетворенности жизнью наибольшая часть опрошенных студентов удовлетворена своей жизнью, чуть менее четверти обладают средним уровнем, 15% чрезвычайно удовлетворены. Неудовлетворённость жизнью выявлена у незначительной части выборки, выраженная неудовлетворённость отсутствует.

По методике SF-36 были получены следующие результаты. Физический компонент здоровья находится в пределах средне-нормативных значений. Психологический компонент здоровья существенно ниже нормы. Большинство респондентов не испытывают трудностей в выполнении физических нагрузок, оценивают своё общее здоровье в период сессии как удовлетворительное или хорошее, но не отличное, демонстрируют умеренное, ситуативное ограничение социальной активности из-за физического или эмоционального состояния. Почти половина опрошенных не имеют ограничений повседневной деятельности, обусловленных физическим состоянием. Однако почти треть выборки испытывает серьёзные трудности в выполнении повседневных обязанностей из-за проблем со здоровьем. Около четверти респондентов демонстрируют уровень жизненной активности ниже

среднего. Высокий уровень жизненной активности отмечен лишь у единиц. Более половины респондентов испытывают значительное или частичное влияние ухудшения эмоционального состояния на выполнение повседневных обязанностей. Более половины выборки характеризуется умеренным уровнем психологического благополучия с периодическими переживаниями тревоги, подавленности, снижения настроения. Лишь единицы показывают высокий уровень психологического благополучия.

Для опрошенных в целом (диспозиционная витальность) характерен умеренный запас жизненных сил, однако стоит отметить, что в поведении могут наблюдаться характеристики, приводящие к риску истощения жизненной энергии. У испытуемых выявлен средний уровень витальности как актуального состояния, что говорит о том, что несмотря на стрессовую ситуацию, студенты сохраняют базовый уровень энергетического ресурса. Результаты согласуются с данными, полученными по методике SF-36 об умеренных показателях витальности при снижении психологического компонента здоровья.

Согласно методике LSIA для испытуемых характерен средний уровень удовлетворенности жизнью. Наиболее сохранными в период сессии у студентов остаются последовательность в достижении целей, наименее выражена согласованность достигнутых и поставленных целей.

Далее был проведён корреляционный анализ для выявления связей между витальностью и показателями психологического благополучия (психическим здоровьем, удовлетворённостью жизнью, психологическим компонентом качества жизни) с помощью рангового коэффициента корреляции г-Спирмена.

Диспозиционная витальность положительно коррелирует с психическим здоровьем ($r_s = 0,37$; $p < 0,01$), а также с интегральным показателем психологического здоровья ($r_s = 0,33$; $p < 0,05$). Это означает, что чем выше у студента устойчивый базовый уровень жизненной энергии, тем выше его показатели психического благополучия в период сессии. Кроме того, выявлена положительная связь диспозиционной витальности с жизнеспособностью ($r_s = 0,30$; $p < 0,05$), что подтверждает согласованность двух показателей, измеряющих схожие, но не идентичные аспекты витальности.

Витальность как актуальное состояние обнаруживает более тесные связи с показателями психологического благополучия. Выявлена положительная корреляция с психическим здоровьем ($r_s = 0,26$; $p < 0,05$) и с интегральным показателем психологического здоровья ($r_s = 0,36$; $p < 0,01$). Чем выше уровень актуальной жизненной энергии студентов в период сессии, тем выше их психологическое благополучие.

Примечательно, что витальность-состояние имеет более тесную связь с интегральным показателем психологического здоровья ($r_s = 0,36$), чем диспозиционная витальность ($r_s = 0,33$). Это может свидетельствовать о том, что в условиях острого стресса (экзаменационная сессия) актуальный энергетический ресурс приобретает особую значимость для адаптации и поддержания психологического благополучия.

Витальность (VT SF-36) положительно коррелирует с психическим здоровьем (MH SF-36) ($r_s = 0,27$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что чем выше уровень жизненной активности, тем выше показатели психического здоровья, и наоборот.

Значимых корреляций между витальностью и показателями удовлетворённости жизнью (SWLS и LSIA) обнаружено не было. Не выявлено значимых связей витальности с физическим компонентом здоровья (PH SF-36) и большинством шкал, отражающих физическое функционирование. Полученные данные позволяют предположить, что в условиях стресса витальность в большей мере связана с текущим психологическим состоянием, чем с более стабильной общей оценкой удовлетворённости жизнью.

Обсуждение результатов. Проведённое исследование выявило ряд закономерностей, требующих содержательного анализа. Первый значимый результат заключается в том, что в период экзаменационной сессии у студентов физический компонент здоровья остаётся в пределах нормы, тогда как психологический компонент существенно снижается. Экзаменационный стресс оказывает избирательное влияние, в первую очередь воздействуя на психоэмоциональную сферу. Полученные данные согласуются с исследованиями Бердиева и Кирюшина (2016), которые также фиксировали снижение психологического компонента качества жизни у студентов в период высокой учебной нагрузки.

Особого внимания заслуживает выявленная поляризация по шкалам ролевого функционирования. Около 30% студентов демонстрирует полные или существенные ограничения в повседневной деятельности, тогда как другая часть (около 45%) сохраняет высокий уровень функционирования. Данная тенденция свидетельствует о разной степени уязвимости студентов к стрессу, которая, вероятно, определяется исходным уровнем витальных и психологических ресурсов. Согласно модели требований-ресурсов (Bakker & Demerouti, 2007) это можно объяснить резким ростом учебных требований в период сессии (студенты с изначально более низким ресурсным потенциалом оказываются дезадаптированы).

Ключевой результат – выявление значимых положительных связей между витальностью и показателями психического здоровья. Был обнаружен дифференцированный характер связей для двух аспектов витальности. Диспозиционная витальность положительно коррелирует с психическим здоровьем и интегральным психологическим компонентом здоровья. Это означает, что студенты с более высоким базовым уровнем жизненной энергии обладают более высокими показателями психического благополучия, что согласуется с теорией самодетерминации Райана и Фредерика (1997), согласно которой субъективная витальность является ключевым индикатором психологического благополучия [8].

Витальность-состояние демонстрирует более тесную связь с интегральным показателем психологического здоровья, чем диспозиционная витальность. Это позволяет предположить, что в условиях острого стресса актуальный энергетический ресурс приобретает особую значимость для адаптации. Согласно модели требований-ресурсов, в ситуации резкого повышения требований именно ситуативные, актуальные ресурсы становятся критически важными для поддержания баланса.

Особого внимания заслуживает отсутствие значимых корреляций между витальностью и показателями удовлетворенности жизнью. Полученный результат можно объяснить тем, что удовлетворенность жизнью представляет собой более стабильную, когнитивную оценку человеком своей жизни в целом, основанную на сравнении достигнутого с желаемым. Витальность же

в условиях острого стресса отражает динамическое, сиюминутное состояние. В период сессии витальность может временно снижаться, однако это не обязательно приводит к пересмотру глобальной оценки жизни.

Отсутствие значимых корреляций витальности с физическим компонентом здоровья может свидетельствовать о том, что в выборке условно здоровых студентов молодого возраста физическое здоровье находится на достаточно высоком и однородном уровне. Кроме того, субъективное переживание энергии в стрессовой ситуации может в большей степени определяться психологическими факторами – тревогой, эмоциональным истощением и когнитивной нагрузкой.

Была выявленная положительная корреляция между жизнеспособностью и психическим здоровьем ($r_s = 0,27$; $p < 0,05$). Умеренный характер этой связи говорит о том, что в условиях стресса возможны расхождения: человек может сохранять энергетическую мобилизацию на фоне тревоги или, наоборот, испытывать упадок сил при относительно сохранном эмоциональном фоне.

Таким образом, диспозиционная витальность выступает устойчивым личностным ресурсом, обеспечивающим общий фон психического здоровья. Витальность-состояние является ситуативным ресурсом, критически важным для адаптации в острой стрессовой ситуации.

Заключение. В период экзаменационной сессии у студентов выявлено значительное снижение психологического компонента здоровья при сохранении физического компонента в пределах нормы, что подтверждает избирательное влияние стресса на психоэмоциональную сферу. Поляризация показателей ролевого функционирования свидетельствует о разной степени уязвимости студентов к стрессу, определяющейся исходным уровнем их ресурсного потенциала. Диспозиционная витальность выступает устойчивым личностным ресурсом, поддерживающим психическое здоровье, тогда как витальность-состояние играет ключевую роль в адаптации к острому стрессу, о чём свидетельствует её более тесная связь с психологическим благополучием.

Значимых корреляций между витальностью и удовлетворённостью жизнью не обнаружено. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки студентов с целью развития и сохранения витальных ресурсов в стрессовые периоды.

Библиографический список

1. Калашникова С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 185–189.
2. Ключева Н.В. Ресурсный подход в профилактике кризисных состояний студентов // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал: научно-методический журнал. Минск. 2025. № 3 (92). С. 35–43.
3. Леонтьев Д.А. Позитивная психология повестка дня нового столетия // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36–58.
4. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2005. 351 с.
5. Bradburn N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine.
6. Froh J.J. The history of positive psychology: Truth be told // NYS psychologist. 2004. Т. 16, № 3. С. 18–20.
7. Gable S.L., Haidt J. (2005). What (and why) is positive psychology? Review of General Psychology, 9, 103–110.
8. Myers D. (1992). The pursuit of happiness: who is happy and why. New York: William Morrow and Company, Inc.
9. Ryan R.M., & Frederick C.M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of Personality, 65 (3), 529–565.

УДК 159.98
ББК 88.9

И.С. Захарченко,

аспирант 3 года обучения кафедры НППО, Ивановский
государственный университет, г. Иваново, Россия,
irishca12008@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональных трудностей начинающего психолога-консультанта и обоснованию роли информационной культуры как ресурса профессиональной адаптации. Теоретическая часть опирается на представления о профессиональной Я-концепции и профессиональных страхах молодых специалистов, а также на описания типичных трудностей первых консультаций. Обсуждаются практические направления поддержки начинающих специалистов и роль супервизии как фактора снижения трудностей.

Ключевые слова: информационная культура, начинающий психолог, профессиональные трудности, профессиональные страхи

I.S. Zakharchenko,

graduate student, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia,
irishca12008@mail.ru

INFORMATION CULTURE AS A RESOURCE FOR OVERCOMING PROFESSIONAL DIFFICULTIES OF A BEGINNING CONSULTING PSYCHOLOGIST

Abstract. The article analyzes the professional difficulties of a beginning consulting psychologist and substantiates the role of information culture as a resource for professional adaptation. The theoretical part is based on the concept of professional self-concept and professional fears of young specialists, as well as on descriptions of typical difficulties that arise during the first consultations. The article discusses practical ways to support novice specialists and the role of supervision as a factor in reducing difficulties.

Keywords: information culture, novice psychologist, professional

Введение. Профессиональное становление психолога-консультанта разворачивается в условиях информационной избыточности и цифровизации профессиональной среды: доступность большого объёма материалов и конкурирующих подходов, рост онлайн-консультирования и цифровой коммуникации повышают требования к компетенциям начинающего специалиста. На старте практики часто наблюдаются тревога перед сессией, сомнения в выборе интервенций, трудности удержания структуры консультации, переживание ошибок после встречи, а также затруднения в выстраивании профессиональных границ. В этих условиях информационная культура может выступать ресурсом профессиональной адаптации, снижая неопределённость, укрепляя структурность работы и поддерживая этическую и цифровую грамотность.

В качестве теоретической рамки нами рассматриваются:

- типичные трудности первых шагов психолога-консультанта (валидизация запроса, построение гипотезы, выбор метода, критерии результата, потребность в супервизии) [1];

- профессиональная Я-концепция и профессиональные страхи начинающих психологов как психологический механизм трудностей старта [3];

- этические и цифровые риски (конфиденциальность, границы коммуникации, обращение с данными).

Информационная культура в данной работе понимается как совокупность компетенций, включающих: поиск и критическую оценку источников; организацию профессиональной информации и документации; цифровую коммуникацию и соблюдение границ; безопасность и конфиденциальность; саморегуляцию в информационной среде (управление инфопотоком и перевод знаний в действия) [2].

Цель нашего исследования – выявить связи между компонентами информационной культуры и выраженностью профессиональных трудностей у начинающих психологов-консультантов.

Гипотеза: более высокий уровень информационной культуры связан с меньшей выраженностью профессиональных трудностей.

Материалы и методы. Для проведения исследования нами был использован авторский сокращённый опросник из 20 утверждений по шкале Лайкерта 1–5 (1 – «совсем не про меня», 5 – «полностью про меня») и анкетных вопросов (статус, стаж, формат работы, наличие супервизии). Пять шкал информационной культуры (по 3 пункта каждая): ИК-1 «Поиск/оценка информации» (1–3), ИК-2 «Организация/документация» (4–6), ИК-3 «Коммуникация/границы» (7–9), ИК-4 «Безопасность/конфиденциальность» (10–12), ИК-5 «Саморегуляция» (13–15). Общий показатель ИК рассчитывался как среднее по пунктам 1–15. Шкала профессиональных трудностей (ТНП) рассчитывалась как среднее по пунктам 16–20.

Обратные пункты (3, 6, 9, 12, 14) пересчитывались по формуле $6 - \text{ответ}$, чтобы более высокие значения отражали более высокий уровень компетентности по шкалам ИК.

В опросе приняли участие 43 респондента – начинающие психологи-консультанты, проходящие профессиональную переподготовку. Нами были проанализированы ответы опроса. По переменной «Ваш статус» все участники указали «начинающий консультант», поэтому результаты относятся к выборке начинающих консультантов (а не студентов).

Стаж консультирования, приведённый участниками в свободной форме, был приведён к единой метрике (месяцы). В выборке медиана стажа составила 1 месяц (диапазон 0–2 месяца).

Выполнены описательные статистики (M, SD, Me, IQR). Внутренняя согласованность шкал оценивалась с помощью коэффициента Спирмена ρ . Для проверки связей использованы ранговые корреляции Спирмена (ρ). Для сравнения независимых групп применялись непараметрические критерии Манна–Уитни (U) и Краскела–Уоллиса (H) с пост-хок сравнениями (Манна–Уитни) и поправкой Holm на множественные сравнения. Для ключевых корреляций дополнительно оценены доверительные интервалы (95%).

Результаты. Средние значения (баллы 1–5) по шкалам представлены в таблице «Показатели средних значений по шкалам» (табл.1). Общий показатель информационной культуры в выборке находился на средне-высоком уровне (M = 3.745; SD = 0.646), при этом наиболее выраженным компонентом была

«Безопасность/конфиденциальность» ($M = 4.203$), а наиболее низкие значения отмечались по шкале «Поиск/оценка информации» ($M = 3.398$). Профессиональные трудности в среднем выражены умеренно (ТНП: $M = 2.512$; $SD = 1.050$).

Таблица 1

Показатели средних значений по шкалам

Шкала	M	SD	Me	IQR
ИК-1 Поиск/оценка	3.398	0.676	3.667	1.333
ИК-2 Организа- ция/документация	3.512	0.775	3.333	0.333
ИК-3 Коммуника- ция/границы	3.878	0.706	3.667	1.333
ИК-4 Безопасность /конфиденциальность	4.203	0.866	4.333	1.333
ИК-5 Саморегуляция	3.732	0.775	4.000	0.667
ИК-общ	3.745	0.646	3.600	0.867
ТНП (трудности)	2.512	1.050	2.400	1.000

Внутренняя согласованность шкал была высокой: Cronbach's α для блока ИК (15 пунктов) = 0.883; для шкалы ТНП (5 пунктов) = 0.954. Это указывает на хорошую согласованность пунктов и пригодность шкал для дальнейшего исследования и практического мониторинга.

Наиболее выраженными трудностями оказались: тревога/сомнения перед консультацией ($M \approx 2.88$), сомнения в выборе метода/интервенции ($M \approx 2.83$) и постсессионная руминация ($M \approx 2.63$). Наименее выраженной была трудность обозначения профессиональных рамок и уверенности в роли ($M \approx 1.88$).

Корреляционный анализ выявил статистически значимые отрицательные связи между показателями информационной культуры и уровнем трудностей (Spearman). Наиболее сильные связи обнаружены для ИК-1 «Поиск/оценка информации» ($\rho = -0.587$; $p < 0.001$; $p(\text{Holm}) = 0.00032$) и ИК-5 «Саморегуляция» ($\rho = -0.554$; $p < 0.001$; $p(\text{Holm}) = 0.00087$). Общий показатель ИК также был связан с трудностями ($\rho = -0.477$; $p = 0.0016$; $p(\text{Holm}) = 0.0064$). Для компонента «Безопасность/конфиденциальность» связь была на границе значимости после поправки Holm ($p(\text{Holm}) = 0.054$).

Корреляции Спирмена между шкалами

Предиктор (ИК)	ρ	p	p (Holm)
ИК-общ	-0.477	0.001602	0.006409
ИК-1 Поиск/оценка	-0.588	0.000054	0.000323
ИК-2 Организация/док	-0.326	0.037599	0.037599
ИК-3 Коммуникация/ границы	-0.383	0.013490	0.040469
ИК-4 Безопасность /конфиденциальность	-0.345	0.027149	0.054298
ИК-5 Саморегуляция	-0.554	0.000174	0.000869

Оценка устойчивости ключевых связей показала, что 95% доверительный интервал для корреляции ИК-1↔ТНП находится примерно в диапазоне [-0.83; -0.27], а для ИК-общ↔ТНП – [-0.82; -0.10], что подтверждает устойчиво отрицательную направленность связей.

Дополнительно группы сравнивались по признаку прохождения супервизии за последние 3 месяца (да: $n = 27$; нет: $n = 14$). По критерию Манна–Уитни уровень трудностей у проходивших супервизию был существенно ниже ($M \approx 2.01$) по сравнению с группой без супервизии ($M \approx 3.49$): $p = 0.00037$, размер эффекта $r \approx 0.55$ (крупный эффект). Различий по общему уровню ИК между группами не выявлено ($p \approx 0.40$), однако ИК-5 «Саморегуляция» в группе супервизии была выше ($p \approx 0.041$).

Стаж консультирования (в месяцах) отрицательно связан с уровнем трудностей (Spearman $\rho \approx -0.541$; $p = 0.00026$), что указывает на заметный эффект «вработывания» уже в первые месяцы практики. Связи стажа с ИК-общ не обнаружено ($p \approx 0.29$).

Сравнение по формату работы (офлайн $n = 4$; онлайн $n = 5$; смешанный $n = 32$) показало различия по ИК-общ (Kruskal–Wallis $p = 0.00013$). Дополнительно пост-хок сравнения указывают на более высокий ИК-общ при смешанном формате по сравнению с онлайн и офлайн; при интерпретации следует учитывать малую численность групп офлайн и онлайн. Для ТНП общий тест был на границе значимости ($p \approx 0.048$), но пост-хок результаты менее устойчивы после поправок из-за дисбаланса подгрупп.

Обсуждение. Полученные результаты эмпирически поддерживают гипотезу: более высокий уровень информационной культуры связан с меньшей выраженностью профессиональных трудностей у начинающих консультантов. Наиболее значимыми компонентами оказались «Поиск/оценка информации» и «Саморегуляция в информационной среде». Это согласуется с теоретической моделью, согласно которой неопределённость (в выборе интервенций и оценке корректности действий) и информационная перегрузка усиливают тревогу и сомнения начинающего специалиста.

Практически важным является результат о роли супервизии: при наличии супервизии трудности заметно ниже (крупный эффект), при том, что общий уровень ИК может не различаться. Это позволяет рассматривать супервизию как внешний регулятор профессиональной неопределённости и эмоциональной нагрузки (в том числе постсессии руминации), а также как механизм укрепления профессиональной позиции.

Различия по формату работы требуют дальнейшей проверки на сбалансированной выборке. Наличие связи стажа с трудностями (при отсутствии связи со средним уровнем ИК) указывает, что часть трудностей снижается за счёт практики как таковой; при этом информационная культура может выступать фактором «ускорения» профессиональной адаптации, снижая трудности даже при небольшом опыте.

Практические рекомендации, которые мы смогли сформулировать на основе данных:

- Фокус 1 – ИК-1 (поиск/оценка): обучение алгоритмам отбора источников и обоснования интервенций; чек-лист качества источника; «минимальный стандарт подготовки к случаю».

- Фокус 2 – ИК-5 (саморегуляция): управление инфопотоком, правило «1 источник → 1 действие», техники завершения сессии и снижения руминации.

- Супервизия как ключевой элемент поддержки: регулярный формат (например, 1 раз в 1–2 недели) для разборов случаев и укрепления профессиональной позиции.

- Организация и документация (ИК-2): внедрение простого шаблона записи сессии и критериев результата; это снижает хаос и облегчает анализ динамики.

Ограничения и перспективы.

- Выборка представлена начинающими консультантами; для выводов о студентах требуется отдельная подвыборка.

- Кросс-секционный дизайн не позволяет делать причинные выводы; необходимы лонгитюдные данные.

- Рекомендуется расширение выборки и проверка моделей множественной регрессии (например, ИК-1 и ИК-5 как предикторы ТНП с контролем стажа и супервизии).

- Желательно сбалансировать подгруппы формата работы и уточнить интенсивность/частоту супервизии.

Заключение. Исследование показало, что профессиональные трудности начинающих психологов-консультантов статистически значимо связаны с уровнем информационной культуры: чем выше ИК, тем ниже выраженность трудностей. Наиболее значимыми компонентами выступают критическая оценка информации и саморегуляция в информационной среде. Супервизия ассоциирована с существенно меньшими трудностями и может рассматриваться как практический инструмент поддержки профессиональной адаптации. Полученные результаты могут быть использованы для разработки кратких обучающих модулей и программ сопровождения начинающих специалистов.

Библиографический список

1. Павленко Т.А. Актуальные вопросы профессиональной этики в деятельности начинающих педагогов-психологов // Молодой учёный. 2024. № 46 (545).
2. Рыцарева Т.В. Трудности первых шагов психолога-консультанта // Журнал Практической Психологии и Психоанализа. 2009. № 3.
3. Филиппова Д.В., Занин Д.С., Яценко С.А. Начинающие психологи: вхождение в профессию, профессиональные страхи, Я-концепция // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2024. № 7 (4).

УДК 159.955
ББК 88.25

Н.В. Ключева,

доктор психологических наук, заведующий кафедры консультационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, nadejda@uniyar.ac.ru

А.А. Горбунова,

магистрант, Ярославский государственный университет, г. Ярославль, Россия, a_anastasia_gorbunova@mail.ru

КОГНИТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОДУКТИВНОЙ И НЕПРОДУКТИВНОЙ ВИНЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния когнитивных составляющих на переживание чувства вины. Выделены два сценария проживания вины: продуктивный и непродуктивный. Описаны результаты исследования, в котором использовалось глубинное интервью и тест на выявление иррациональных убеждений.

Ключевые слова: чувство вины, иррациональные установки, качественное исследование, глубинное интервью, психологическое консультирование

N.V. Klyueva,

doctor of Psychology, Head of the Department of Counseling Psychology, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, nadejda@uniyar.ac.ru

A.A. Gorbunova,

master's student, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, a_anastasia_gorbunova@mail.ru

COGNITIVE COMPONENT OF PRODUCTIVE AND UNPRODUCTIVE GUILT

Abstract. This article examines the influence of cognitive factors on the experience of guilt. Two scenarios for experiencing guilt are identified: productive and unproductive. The results of a study using in-depth interviews and a test to identify irrational beliefs are described.

Keywords: guilt, irrational attitudes, qualitative research, in-depth interview, psychological counseling

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения чувства вины с разных теоретических позиций, а именно экзистенциальной парадигмы, трансактного анализа и рационально-эмоционально-поведенческой терапии, и ее деструктивного проявления – невротической вины. Несмотря на значительный интерес ученых к этому феномену, многие аспекты переживания вины остаются не изученными в контексте современной психологии и практики. В данной статье представлены результаты исследования иррациональных убеждений, обуславливающих переживание чувства вины, опыта его переживания

Цель исследования: качественное и количественное изучение сценариев проживания чувства вины и влияния иррациональных убеждений на них.

Одной из гипотез исследований является предположение, что иррациональные убеждения являются предикторами развития чувства вины, которое может проживаться по разным сценариям.

Метод исследования: глубинное интервью.

Для разграничения двух возможных сценариев проживания вины, мы воспользовались такими названиями, как продуктивная и непродуктивная вина, использованными Р. Лихи [4, с. 282].

Продуктивное чувство вины рассматривается нами как естественный элемент процесса саморазвития и роста личности, отражающий способность индивида признавать ответственность за совершенные проступки и адекватно реагировать на них. Оно помогает индивиду приобрести жизненный опыт, извлечь уроки из собственных ошибок и избежать повторения негативных действий.

Непродуктивная вина, напротив, характеризуется хроническим характером, сопровождается ощущением собственной неполноценности и невозможности исправления последствий поступков. Она препятствует развитию личности, вызывает постоянное эмоциональное напряжение и снижает качество жизни.

Отсутствие должной дифференциации между продуктивным и непродуктивным чувством вины затрудняет разработку эффективных мер сопровождения переживания вины.

Рационально-эмоциотивно-поведенческий подход фокусирует внимание на деструктивности мыслительных паттернов и неадаптивном стиле мышления. Подход направлен на выявление и коррекцию этих мыслей путём анализа реальности, проверки доказательств и замены иррациональных утверждений

рациональными альтернативами для уменьшения необоснованного чувства вины и повышения психологической устойчивости посредством переориентации внимания на реалистичные ожидания и позитивные установки [5, с. 31].

Представим результаты глубинного интервью, которое было использовано для исследования процессуальных характеристик проживания вины, а также эмоций, мыслей и действий, проявляющихся на разных этапах проживания данного чувства. Результаты интервью дополнены данными по тесту А. Эллиса.

Респондент 1 – девушка 22 лет. Ее мама болеет онкологическим заболеванием. Девушка учится и на протяжении трёх лет живёт далеко от мамы. Она не сопровождает болезнь мамы, но осведомлена о ее самочувствии и знает все подробности лечения.

Мысли. «Если она умрёт, то я буду винить себя за те моменты, которые мы могли бы прожить вместе. Но конкретно сейчас я чувствую себя комфортно, свободно и удовлетворена положением дел и границ, которые мы сформировали».

Когда-то у мамы был запрос на активную постоянную коммуникацию. Девушка поняла, что она не готова быть частью болезни, а хочет оставаться в поле взаимоотношений мама-ребёнок. Девушка адекватно и рационально подходит к пониманию конечности жизни. Вина имеет два вектора развития. «Я проживаю свою жизнь не так как хочу», «Уехав учиться, я сокращала общение, но присутствует чувство вины, будто я ее бросаю, хотя предупреждала, что общение будет уменьшаться, не помогаю, не поддерживаю», и она работала над тем, чтобы выстроить комфортные отношения с мамой в болезни. «Я не хочу сопровождать болезнь, как принято в обществе, я дочь, а рядом с мамой есть родственники, кто может позаботиться о ней».

Девушка осознаёт, что она находится в состоянии выбора: строить свою жизнь отдельно от мамы и проживать ее или становиться частью болезни и проводить все время с ней, чтобы об этом не жалеть, но не реализовывать свои желания и планы в настоящем. Она сделала выбор в этической дилемме и несёт ответственность за него.

В речи не наблюдаются маркеры иррациональности. Она прямо высказывает свои переживания, апеллирует к фактам. Наблюдали стремление приблизить мотивы идеальные и реальные. Она осознает возможные варианты развития событий и мысленно

готовится к возникновению отягощающего чувства вины. В интервью девушка призналась: «Что будет потом я не знаю, но сейчас я делаю многое в соответствии со своими потребностями, чтобы не чувствовать себя виноватой в будущем, хотя это неизбежно в состоянии горя и сильных эмоций. Я не смогу себя контролировать».

Чувства. «Удовлетворение того, что я не проживаю близость с болезнью, которую не хочу. Конечно, будет печаль и горе, когда мамы не станет. Возможно будет радость от того, что она перестанет мучиться и ей станет легче». Девушка честно для себя и окружающих говорит о социально неодобряемых чувствах.

Действия. «Выстраивание открытой и понятной для двух сторон коммуникации, при которой мы нашли компромисс, чтобы каждая сторона общалась друг с другом в том количестве, в какой ей будет комфортно, приятно и хорошо».

Таким образом, данное чувство вины можно охарактеризовать как вину реальную, подлинную, т. к. в данном контексте мама хочет больше внимания, но девушка не готова его давать. Но, с другой стороны, мы видим, что в данных отношениях респондент уже сделал вывод и от осмысления данной ситуации перешёл к экзистенциальному переживанию её, т. к. контекст, который она описывает, является ценностным, смысловым. Девушка организовала взаимодействие так, чтобы ей самой было хорошо в этих отношениях, чтобы она могла проживать свою жизнь полноценно, а не быть сопровождающим болезнь в отношениях с мамой.

Рассмотрим тестирования данного респондента по методике А. Эллиса «Диагностика иррациональных установок» [2, с. 49]. Профиль подтверждает свободу когнитивной сферы от жестких схем поведения и мышления. Показатели катастрофизации, долженствования в отношении себя и других находятся в диапазоне «присутствия установок». Оценочная установка попадает в зону отсутствия иррациональности. Высокая фрустрационная толерантность указывает на развитую способность переносить напряжение.

Способы совладания выделены на основании работ Р.Лазаруса [6, с. 167]. Респондент использует следующие стратегии: проблемно-ориентированная, планирование, поиск социальной поддержки, дистанцирование, принятие.

Вышеуказанное дает нам основания отнести данный кейс к продуктивному сценарию.

Респондент 2 – женщина, 62 года. Столкнулась с тем, что дочь обвинила её со словами «Ты не ласковая». Эта женщина сама росла в семье, где была любовь, поддержка. Но она была всегда вербальная, не было тактильных проявлений, объятий. Женщина винит себя за то, что не смогла этой ласке обучить дочь, что послужило возможной причиной её дальнейших разводов, и что сильно отражается на внучке, которая сама очень тактильная, а дочка не может эту тактильность ей дать.

Мысли. «Мое неумение проявлять ласку и не обученность этому с детства повлияли на судьбу двух самых родных и близких мне человек». В данном отрывке мы наблюдаем проявление таких убеждений как персонализация, катастрофизация.

Чувства. «Обида за то, что дочь не сообщила о потребности в объятиях в детстве, хотя отношения были доверительные. Злюсь на себя, что проявление любви и заботы не было у меня воспитано в детстве и я сама не испытывала данного чувства и не смогла ему обучить дочь». Можно заметить склонность сосредотачиваться на негативных, неудачных аспектах своего прошлого опыта.

Действия. «Как я в детстве дочки шла на примирение первая, так и сейчас. Заставляю себя меняться по чуть-чуть. Сейчас стремлюсь обнимать дочь, когда она уезжает. Чаще находиться рядом, когда она приезжает повидаться с внучкой. Я стараюсь не затрагивать темы, которые могут стать конфликтными в наших отношениях». В описании действий нам представляется результат внутренней работы респондентки по ее способу проживания вины.

Таким образом, тип вины-подлинная, т. к. имеет реальных пострадавших в виде дочери и внучки. Конструктивна, т. к. указывает на разрыв межличностных отношений, которые хотят восстановить. Не парализует волю, а мобилизует на исправление ситуации. Она пришла к выводам и новой стратегии поведения сама, через анализ прошлого опыта и чтение литературы.

На основании анализа ситуации и описанных действий мы можем предположить, что к активным способам совладания с чувством вины относятся планирование, поиск поддержки, выработка новых навыков, изменение отношения к ситуации.

Это подтверждается данными методики диагностики иррациональных установок: высокие баллы по шкалам «Долженствование в отношении себя» и «Оценочная установка» отражают наличие жестких когнитивных схем, заставляющих человека оценивать себя и окружающих через призму обязательств и сравнения с неким абсолютным стандартом.

Интеграция данных с методикой А. Лэнгле «Шкала экзистенции» [3, с. 145] позволяет сделать вывод о наличии внутриличностного конфликта: с одной стороны, высокая нормативность, требовательность к себе провоцируют напряжение и катастрофизацию ожиданий, с другой – высокий уровень самотрансценденции и ответственности обеспечивает поиск смысла и устойчивость. Фрустрационная толерантность находится на среднем уровне, что говорит о том, что респондент в целом способен выдерживать трудности, однако склонность к самообвинению и ригидные установки могут приводить к эмоциональному истощению при столкновении с ситуациями, не соответствующими его внутренним стандартам.

Перед нами пример продуктивного сценария. Вопреки наличию выраженных иррациональных установок, у респондента проявились иные индивидуальные особенности, которые в большей степени повлияли на проживание чувства вины. Взята ответственность за ситуацию, женщина начала изменения в сложившейся ситуации с себя и своего поведения.

Рассмотрим пример непродуктивной вины, которая близка по описанию к невротической [1, с. 105].

Респондент 3 – девушка, 23 года.

Мысли. «Я являюсь хореографом, молодым специалистом. Считаю, что, работая за деньги в коллективе, *делаю недостаточно, не всё знаю и умею.* Виню себя, что не могу найти подход к некоторым детям и доступно им объяснить материал, чтобы результат был у *всех.* Родители тратят много ресурсов, времени, денег на детей, хотя с ними мог бы работать *хороший педагог.* И сейчас *каждый раз,* когда я иду на новую работу и ставлю хореографию, испытываю чувство вины, что здесь мог работать *хороший педагог, нежели чем я.* В разговоре девушка упоминала, что много готовится к занятиям, но это ее не удовлетворяет. Можно предположить, что в когнитивной сфере у девушки много

когнитивных искажений. Например, игнорирование или искажение положительных событий и фокусировка только на негативных аспектах. Чрезмерная персональная ответственность за итог постановки, персонализация, катастрофизация, дихотомизм, который проявляется в суждениях, что я плохой педагог, а хочу быть хорошим. Хороший педагог, по ее мнению, опытный, умеет справляться и работать с каждым ребенком, замечательный исполнитель. Девушка стремится к идеалу, который не достижим сейчас для нее, по признаку опыт. Отсутствует в рассуждениях переоценка ситуации, условий под реальные обстоятельства и ее личный контекст.

Чувства. «Страх – в неловких и неожиданных ситуациях, которые могут происходить во время репетиции. Неуверенность – черта присущая мне *всю* жизнь. Стыд. Неловкость. Близко к сердцу воспринимаю многое – своего рода чувствительность к окружающим людям, которую я списывала с мамы». Страх возникает из-за стремления и при этом невозможности все контролировать, что, в свою очередь, обеспечило бы субъективное ощущение безопасности. Остальные чувства и эмоции возникают как результат переживаемых неудач и ситуаций неуспеха, на них фокус внимания направлен.

Действия. «Понимаю, что нужно работать над собой и над своими установками. У меня было несколько обращений к психологу, но ни один из специалистов не подошёл. Сейчас сложившаяся ситуация у меня находится во внутренней работе». Вместо действий видим размышления о активности, руминацию.

Таким образом, вину можно охарактеризовать как невротическую. Она базируется на воображаемых проступках или на нарушении запретов, которые были приняты из внешней среды, на иррациональных убеждениях, низкой самооценке и тревожности. Также наблюдается преувеличенные чувства ответственности за события, которые человек не может контролировать. Также может являться следствием подавления собственных потенциалов. Способы совладания: аутоагрессия.

Профиль иррациональных установок поясняет способ проживания вины. Выявлены низкие показатели долженствования в отношении себя, катастрофизации и оценочной установки, при этом обнаружен высокий уровень долженствования в отношении

других. В сочетании со сниженной фрустрационной толерантностью формируется специфический паттерн межличностного поведения: респондент предъявляет жесткие, идеализированные требования к своему поведению, болезненно реагирует на несоответствие ожиданиям, при этом склонен к самообвинению и тотальной оценке событий.

Интеграция данных позволяет предположить, что перед нами личность с высокой эмоциональной чувствительностью и ориентацией на другого, которая испытывает хроническое чувство вины, обусловленное преимущественно дефицитом внутренней свободы при сохранении высокой ответственности.

Выводы. Продуктивная вина включает в себя реалистичные автоматические мысли и убеждения, фокусирующиеся на ответственности за конкретное действие и его последствиях. Человек признает свою ответственность за происходящее, но без глобального самообвинения, что позволяет перейти к коррекции поведения и изменению сложившейся ситуации.

Непродуктивная вина опирается на дисфункциональные схемы: катастрофизацию, персонализацию, «долженствования» и черно-белое мышление и т. д. Искаженные интерпретации, усиливающие тревогу и избегание, без фокуса на реальных последствиях. Такие мысли блокируют принятие и действие, превращая вину в руминацию о ней вместо роста и реальных изменений, конструктивных действий.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2024. 288 с.
2. Каменюкин А.Г. Стресс-менеджмент / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
3. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–170.
4. Лихи Р. Свобода от сожалений. Если бы я знал... / пер. с англ. О. Шиловой. СПб.: Питер, 2023. 304 с.
5. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден; пер. с англ. Т. Саушкиной. 2-е изд. СПб.: Речь, 2002. 352 с.
6. S. Folkman R. Lazarus. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination // Journal of Personality and Social Psychology, 1985. 48 (1).

УДК159.9.07
ББК 88.3

Н.В. Ключева,

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультативной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, nadejda@uniyar.ac.ru

Е.В. Михалченко,

аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, main107@mail.ru

НАСТОЙЧИВОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ СМЕНЫ КАРЬЕРЫ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены возможности ресурсного подхода и рассматривается настойчивость как личностный ресурс, связанный со сменой карьеры в среднем возрасте. Профессиональный переход в этот период жизни представляет собой длительный процесс, требующий удержания цели, преодоления препятствий и сохранения активности в условиях неопределенности. Настойчивость рассматривается нами в единстве волевого, мотивационного и регуляторного компонентов. Результаты эмпирического исследования позволяют рассматривать настойчивость как наиболее выраженный эмоционально-волевой показатель, дифференцирующий реализованный и нереализованный карьерный переход. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования полученных данных в психологической диагностике и сопровождении взрослых, находящихся в процессе смены карьеры.

Ключевые слова: настойчивость, личностные ресурсы, смена карьеры, карьерный переход, средний возраст, волевая саморегуляция, эмоционально-волевые ресурсы, реализация карьерных изменений.

N.V. Klyueva,

doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Counseling Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, nadejda@uniyar.ac.ru

E.V. Mikhailchenko,

postgraduate student, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, main107@mail.ru

PERSISTENCE AS A PERSONAL RESOURCE FOR CAREER CHANGE REALIZATION IN MIDDLE ADULTHOOD

Abstract. The article examines persistence as a personal resource associated with successful career change realization in middle adulthood. Career transition at this stage of life is treated as a prolonged process requiring goal maintenance, overcoming obstacles, and sustaining activity under uncertainty. Theoretical analysis interprets persistence through volitional, motivational, and regulatory dimensions. The results make it possible to consider persistence as the most pronounced emotional-volitional indicator differentiating realized and unrealized career transition.

Keywords: persistence, personal resources, career change, career transition, middle adulthood, volitional self-regulation, emotional-volitional resources, realization of career changes

В современных условиях профессионализации карьерная траектория взрослого человека всё в меньшей степени определяется линейной логикой продвижения. Изменчивость рынка труда, трансформация профессиональных требований и необходимость постоянного обновления компетенций делают смену карьеры значимой формой жизненного и профессионального самоопределения. В среднем возрасте такой переход приобретает особую психологическую сложность, поскольку затрагивает не только сферу деятельности, но и профессиональную идентичность, систему ценностей, социальный статус и жизненные планы. Смена карьеры представляет собой длительный процесс, включающий переоценку прежнего профессионального пути, формирование нового карьерного замысла, освоение новых компетенций, поиск возможностей и адаптацию к новой роли. В связи с этим особое значение приобретает анализ личностных ресурсов, обеспечивающих не только готовность к профессиональным изменениям, но и их последовательную реализацию.

Ресурсный подход задаёт продуктивную теоретическую рамку анализа карьерных переходов, поскольку позволяет рассматривать личностные ресурсы как систему внутренних условий, обеспечивающих устойчивость субъекта, регуляцию поведения и сохранение направленности активности в затруднённых и неопределённых жизненных обстоятельствах [9]. В данной логике ресурсы понимаются как многокомпонентное образование, включающее эмоционально-волевые, социальные и адаптационные компоненты [9]. С этих позиций настойчивость может быть рассмотрена как личностный ресурс, обеспечивающий удержание значимой цели, готовность к длительному усилию и продолжение деятельности вопреки препятствиям. При этом, если ряд исследований описывает ресурсы, связанные с адаптацией к профессиональным изменениям [1; 2], то роль настойчивости как самостоятельного ресурса, связанного именно с реализацией карьерного перехода, разработана в существенно меньшей степени.

В существующих исследованиях значительно менее подробно раскрыта роль тех ресурсов, которые обеспечивают не готовность к изменениям вообще, а их доведение до реализации. В этом контексте особый интерес представляет настойчивость. Основанием для её специального анализа стали результаты исследования личностных ресурсов, связанных с реализацией смены карьеры в среднем возрасте.

Выделение настойчивости в качестве специального предмета анализа имеет не только эмпирическое, но и теоретическое основание. В психологической традиции настойчивость понимается как качество, обеспечивающее сохранение целенаправленности поведения, продолжение деятельности при столкновении с препятствиями и доведение начатого до завершения [7, с. 116–126]. В ситуации смены карьеры данное качество приобретает особое значение, поскольку речь идет не о кратковременном усилии, а о продолжительном процессе, требующем удержания цели, перенесения отсроченности результата и способности продолжать действия в условиях неопределенности и повторяющихся трудностей [4, р. 319–325; 5, р. 1087–1101].

Научная новизна исследования состоит в уточнении места настойчивости в структуре личностных ресурсов карьерного перехода в среднем возрасте. Показано, что именно настойчивость,

а не только общий уровень волевой саморегуляции или самообладания, выступает наиболее выраженным эмоционально-волевым показателем, различающим респондентов, реализовавших смену карьеры, и респондентов, не осуществивших намеченный переход. Это позволяет рассматривать настойчивость как ресурс не только карьерного намерения, но и доведения профессионального перехода до практической реализации.

Такое понимание настойчивости как ресурса длительного удержания цели требует обращения к современным исследованиям, в которых данное качество рассматривается в контексте достижения отдалённых результатов.

В современной зарубежной психологии значительный вклад в разработку данной проблемы внесла А.Л. Дакворт. Конструкт «grit» описывает личностную устойчивость, обеспечивающую достижение отдаленных целей, и включает два компонента: устойчивость усилий и длительную приверженность значимой цели [5, р. 1087–1101]. Для анализа смены карьеры такой подход особенно продуктивен, поскольку профессиональный переход предполагает не только преодоление отдельных трудностей, но и сохранение устойчивой ориентированности на новую перспективу в условиях неопределенности и нестабильности промежуточных результатов.

Существенно и то, что настойчивость не тождественна ни добросовестности, ни самоконтролю в узком смысле. Дж.Дж. Гросс и А.Л. Дакворт показывают, что самоконтроль в большей степени относится к сопротивлению краткосрочным импульсам, а настойчивость – к длительному удержанию цели [4, р. 319–325]. Для анализа смены карьеры это различие принципиально, поскольку человек может быть организованным и дисциплинированным в рамках привычной профессиональной деятельности, но не обладать достаточным ресурсом для последовательного движения к новой профессиональной позиции.

В русскоязычном психологическом дискурсе В.Г. Ерофеева и С.К. Нартова-Бочавер предлагают использовать термин «настойчивость» как наиболее точный эквивалент понятия grit [6, с. 22–31]. Такой выбор позволяет соотнести современный зарубежный конструкт с отечественной психологической традицией

и точнее передает не только интенсивность усилия, но и направленность субъекта на значимую цель.

Таким образом, настойчивость может быть рассмотрена как многокомпонентный личностный ресурс, объединяющий волевое преодоление препятствий, длительную приверженность цели и регуляторную способность поддерживать действие в условиях неопределенности [4, р. 319–25; 5, р. 1087–1101; 6, с. 22–31].

Нами проведено исследование личностных ресурсов, связанных с реализацией смены карьеры в среднем возрасте. Под карьерными изменениями понимались смена профессии, смена специализации внутри профессиональной области либо смена формата занятости.

Характеристика выборки: 217 взрослых специалистов в возрасте от 30 до 60 лет. Первая группа – 111 человек, осуществивших смену профессии, специализации или формата занятости и оценивших эти изменения как успешные; вторая группа – 106 человек, планировавших карьерные изменения, но не реализовавших их на момент исследования. Такое разделение выборки позволило сопоставить не общую ориентацию на профессиональные изменения, а два качественно различных состояния карьерного процесса: наличие карьерного намерения и его поведенческую реализацию. Тем самым предметом анализа становится не готовность к переменам как таковая, а психологические условия перевода намерения в осуществлённое профессиональное действие.

Для оценки настойчивости использовалась методика исследования волевой саморегуляции А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана [7, с. 116–126]. Статистическая обработка данных выполнялась с применением однофакторного дисперсионного анализа.

Сравнительный анализ показал, что наиболее выраженные межгрупповые различия связаны с эмоционально-волевыми ресурсами. По всем трем шкалам методики исследования волевой саморегуляции обнаружены статистически значимые различия между респондентами, реализовавшими карьерные изменения, и респондентами, не осуществившими намеченный переход. Наибольшее значение F-критерия зафиксировано по шкале настойчивости: $F_{НС} = 42,18$. Для общей шкалы волевой саморегуляции значение F составило 26,98, для шкалы самообладания

24,13; во всех трех случаях различия статистически значимы при $p < 0,001$. Это позволяет заключить, что эмоционально-волевой блок обладает наибольшей дифференцирующей значимостью при сопоставлении реализованного и нереализованного карьерного перехода.

По общей шкале волевой саморегуляции в группе респондентов, реализовавших карьерные изменения, среднее значение составило 16,50 балла при стандартном отклонении 4,15, тогда как в группе респондентов, не осуществивших переход, 13,77 балла при стандартном отклонении 3,55. По шкале самообладания соответствующие значения составили 7,97 и 6,54 балла. Наиболее существенное межгрупповое различие обнаружено по шкале настойчивости: 10,67 балла при стандартном отклонении 2,39 в группе реализовавших карьерные изменения и 8,22 балла при стандартном отклонении 3,13 в группе не осуществивших переход. Абсолютная разница составила 2,45 балла, или 29,8% относительно среднего значения второй группы. Следовательно, настойчивость выступает не просто наиболее выраженным эмоционально-волевым различием между сравниваемыми группами, но и обеспечивает поддержание перехода на стадии его практической реализации.

Выявленное преобладание настойчивости в структуре межгрупповых различий требует интерпретации. Полученные результаты указывают на то, что реализованный карьерный переход связан с большей способностью удерживать избранную цель и продолжать усилия при наличии препятствий. В ситуации смены карьеры, предполагающей переобучение, поиск новой профессиональной позиции, адаптацию к новой роли и отсроченность результата, данное качество приобретает не ситуативное, а ключевое значение, поскольку обеспечивает поддержание активности на протяжении всего переходного цикла: от замысла до закрепления в новой профессиональной роли. При этом выявленные различия отражают межгрупповую дифференциацию и не позволяют делать прямой вывод о причинной роли настойчивости.

Полученные данные дают основания интерпретировать настойчивость как один из центральных личностных ресурсов, связанных с реализацией смены карьеры в среднем возрасте. Это

согласуется с классическим пониманием настойчивости как волевого качества, обеспечивающего продолжение деятельности при наличии препятствий [7, с. 116–126], и с современной трактовкой настойчивости как ресурса долгосрочной целевой устойчивости [2, р. 1087–1101].

Психологическое значение настойчивости определяется её связью с прохождением длительного, социально и личностно затратного переходного процесса. Она помогает выдерживать отсроченность результата, временное снижение статуса, разрыв с прежней профессиональной идентичностью, отсутствие быстрого социального подтверждения и неудачи переходного периода. Тем самым настойчивость оказывается особенно значимой для анализа перехода от карьерного намерения к его практическому осуществлению.

Однако интерпретация полученного результата будет неполной, если рассматривать настойчивость вне общей структуры личностных ресурсов карьерного перехода. Согласно результатам исследования, наряду с настойчивостью статистически значимые различия между группами обнаруживаются также по показателям волевой саморегуляции, самообладания, витальности, целей в жизни, осмысленности жизни, а также по сниженным показателям интроспекции и квазирефлексии. Однако именно настойчивость демонстрирует максимальное межгрупповое различие. Это позволяет предположить, что в структуре личностных ресурсов карьерного перехода настойчивость выполняет особую функцию: обеспечивает перевод карьерного замысла в последовательное действие и поддержание активности на длительных и неопределённых этапах профессиональной трансформации.

В социально-психологическом контексте смена карьеры затрагивает не только профессиональные навыки и индивидуальные цели, но и более широкий круг условий: статус, роль, систему значимых отношений, привычные формы признания и основания самооценки. Это позволяет рассматривать настойчивость как ресурс сохранения субъектной активности в условиях, когда прежние социальные опоры ослабевают, а новые еще не приобрели устойчивости. Эмоционально-волевые ресурсы продемонстрировали наиболее выраженные межгрупповые различия, тогда как

другие ресурсные блоки выступили менее однородно [3, с. 579–610; 4, с. 96–102].

Вместе с тем результаты не дают оснований для прямой причинной интерпретации. Использованный дизайн фиксирует межгрупповые различия, однако не позволяет однозначно установить, предшествовала ли более высокая настойчивость успешной реализации карьерного перехода или частично усилилась уже после того, как переход был осуществлен. Поэтому более корректно говорить не о доказанной причинной функции настойчивости, а о ее устойчивой связи с фактом реализованного карьерного перехода.

Ограничения исследования связаны также с тем, что сравнение проводилось на основе поперечного дизайна и самоотчетов респондентов. Это означает, что полученные различия отражают устойчивую связь настойчивости с фактом реализованного карьерного перехода, но не позволяют с полной определенностью установить направление этой связи. Кроме того, в рамках данного анализа не контролировались в отдельности внешние условия карьерного перехода, включая особенности профессиональной сферы, доступность переобучения, социально-экономические обстоятельства и различия в характере самих карьерных изменений. В дальнейшем представляется целесообразным проверить роль настойчивости в лонгитюдном дизайне и в многофакторной модели личностных ресурсов карьерной трансформации.

Практическая ценность полученных результатов состоит в том, что настойчивость может рассматриваться как одна из ключевых мишеней психологического сопровождения взрослых в ситуации карьерного перехода. Диагностика данного показателя может быть значима на этапах формирования карьерного замысла, переобучения, поиска новой профессиональной позиции и адаптации к изменившейся роли. С прикладной точки зрения дефицит настойчивости может проявляться в остановке на уровне намерения, в отказе от цели при столкновении с первыми неудачами, в трудностях выдерживания отсроченного результата и в снижении активности на этапе вхождения в новую профессиональную среду. Соответственно, психологическое сопровождение карьерного перехода может быть ориентировано не только на уточнение

профессионального выбора, но и на развитие способности удерживать долгосрочную цель, продолжать усилия в ситуации неопределённости и преодолевать повторяющиеся препятствия переходного периода.

Выводы. Настойчивость занимает особое место в системе личностных ресурсов, связанных с реализацией смены карьеры в среднем возрасте. В сравнении с другими показателями эмоционально-волевого блока именно настойчивость демонстрирует максимальную выраженность межгрупповых различий, что позволяет рассматривать её как наиболее чувствительный показатель перехода от карьерного намерения к его практическому осуществлению. Полученные данные не доказывают причинной функции настойчивости, однако позволяют обоснованно утверждать, что реализованный карьерный переход связан с более высокой способностью удерживать значимую цель, продолжать усилия в условиях препятствий и выдерживать длительный процесс профессиональной трансформации. Тем самым настойчивость может быть рассмотрена не только как частное волевое качество, но и как психологический ресурс, имеющий существенное значение для диагностики, интерпретации и сопровождения карьерных переходов взрослых.

Библиографический список

1. Александрова Л.А., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы и совладание в затрудненных условиях развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 579–610.
2. Батурина Н.В., Батулин Н.А., Плакида Е.И. Психологические ресурсы лиц, сменивших профессию // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 11, № 3. С. 96–102.
3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Бобров В.В. Разработка русскоязычной версии краткой шкалы самоконтроля // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 88–95.

4. Duckworth A.L., Gross J.J. Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success // *Current Directions in Psychological Science*. 2014. Vol. 23, no. 5. P. 319–325. DOI: 10.1177/0963721414541462.
5. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92, no. 6. P. 1087–1101. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.
6. Ерофеева В.Г., Нартова-Бочавер С.К. Что такое «grit» и почему она может быть личностным ресурсом? // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 4. С. 22–31. DOI: 10.17759/jmfp.2020090402.
7. Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // *Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции*. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 116–126.
8. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
9. Клюева Н.В. Ресурсный подход в профилактике кризисных состояний студентов // *Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал*. 2025. № 3 (92). С. 35–43.

Раздел 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИЦИНЫ

УДК 376.37-053.4.:159.9

ББК 74.57+88.72

В.С. Голубева,

выпускник дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки ИвГУ «Основы психологического консультирования», учитель-логопед МБДОУ детский сад Мозаика № 5, г. Кохма, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается положительное влияние применения техник помогающего поведения на повышение эффективности коррекционной работы учителя-логопеда. Психологический комфорт снижает уровень тревожности дошкольника, обеспечивая высокую вовлеченность в коррекционный процесс. Именно психологический комфорт позволяет преодолеть отказ от речи, который часто встречается у детей с тяжелым нарушением речи. В педагогике дошкольного образования помогающее поведение рассматривается как сознательная стратегия взрослого, направленная на развитие автономности и эмоционального интеллекта ребенка.

Ключевые слова: дети, приемы, коррекция речи, психология, эффективность

V.S. Golubeva,

graduate of the additional professional program of professional retraining at IvSU "Fundamentals of Psychological Counseling", speech therapist, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten "Mozaika" No. 5, Kokhma, Russia

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH THERAPY FOR PRESCHOOLERS THAT ENHANCE ITS EFFECTIVENESS

Abstract. The article discusses the positive impact of using helping behavior techniques on improving the effectiveness of speech therapy. Psychological comfort reduces the level of anxiety in preschoolers, ensuring high engagement in the correction process. Psychological comfort helps to overcome the refusal to speak, which is common among children with severe speech disorders. In preschool education, helping behavior is considered a conscious strategy by an adult aimed at developing the autonomy and emotional intelligence of a child.

Keywords: children, techniques, speech therapy, psychology, effectiveness

Актуальность темы обусловлена переходом от авторитарной педагогики к гуманистической модели [1]. В логопедии, где успех зависит от психоэмоционального состояния ребенка, помогающее поведение становится фундаментом коррекционной работы.

Современная логопедия не ограничивается постановкой звуков, а работает на стыке с психологией. Успешная социализация детей с эмоциональными особенностями невозможна без особого подхода, учитывающего их ментальное состояние в процессе речевой коррекции.

Учитель-логопед работает с детьми, которые имеют разные речевые нарушения. Чистая, правильная речь – один из важнейших условий нормального психического развития человека. Дефекты речи негативно влияют на психическое состояние ребенка. Дети стесняются своей речи, чувствуют себя неуверенно, плохо идут на контакт с окружающими.

Логопедическая работа в детском саду предполагает единство теории, игры, театра и психологии. Конечно, требуется немало терпения, упорства, искренней увлеченности, огромной

самоотдачи, сострадания и любви к каждому ребенку, чтобы достичь результата.

В работе мне помогают техники помогающего поведения [6]. Применение таких техник как «Я-сообщение», «активное слушание» и «безоценочное принятие» играет ключевую роль в работе логопеда, так как эффективность коррекции речи напрямую зависит от психоэмоционального состояния ребенка и доверия между участниками процесса.

Эти техники помогают решать такие задачи, как:

1. Снижение речевой тревожности.

Многие дети с нарушениями речи (особенно при заикании или тяжелых нарушениях произношения) испытывают страх говорить из-за возможного осуждения.

Вместо критики («Ты опять неправильно сказал!»), я использую «Я-сообщения» («Мне было трудно тебя понять, давай попробуем еще раз медленнее»). Это смещает акцент с «ошибки» ребенка на чувства взрослого, снижая уровень стресса. Таким образом ребенок перестает бояться ошибаться, что критически важно для автоматизации новых звуков [4].

2. Установление доверительного контакта

Техника активного слушания (повторение фраз ребенка, уточнение его чувств) показывает малышу, что его слышат и понимают, даже если его речь пока несовершенна. Логопед отражает эмоции ребенка: «Я вижу, что ты расстроился, потому что этот звук не получается сразу». Таким образом формируется безопасная среда, в которой ребенок готов прикладывать волевые усилия для выполнения сложных артикуляционных упражнений [5].

3. Эффективное взаимодействие с родителями

Успех коррекции на 50% зависит от того, будут ли родители заниматься дома. Техника «Я-сообщения» используется для конструктивной обратной связи взрослыми.

Например, вместо «Вы не выполняете домашние задания», можно сказать: «Я беспокоюсь, что без регулярных тренировок дома наш прогресс замедлится, и мы потратим больше времени на закрепление звука». В итоге: снижается риск защитной агрессии со стороны родителей, они становятся союзниками специалиста.

4. Управление поведением на занятии

Логопедические упражнения часто монотонны и требуют усидчивости. Вместо запретов («Не крутись!»), техника «Я-сообщения» позволяет мягко вернуть внимание: «Мне сложно продолжать игру или занятие, когда ты отвлекаешься, давай закончим это упражнение и сделаем перерыв». Ребенок учится осознавать влияние своего поведения на процесс обучения, развивается самоконтроль.

Что еще активно используется нами в логопедии?

Позитивное подкрепление. Отмечается даже минимальный успех («Я заметила, как старательно ты сегодня поставил язычок»).

Проявление эмпатии (безоценочное принятие). Важно понимание того, что для ребенка с речевым дефицитом произнесение сложного слова – это тяжелый физический и психический труд.

Учитель-логопед – это педагог, в котором сочетаются артист, музыкант, психолог и т. д. Любое слово, фразу, предложение нужно так произнести, чтобы ребенок захотел говорить красиво. Дети с удовольствием втягиваются в театрализованное действо, в котором начинают слышать и понимать слово.

В своей работе мы широко используем технику драматизации. Она необходима для развития психических процессов (восприятие, внимание, память, речь, мышление и т. д.) и формирования личностных качеств детей.

Для дошкольников в рамках психологической коррекции используются:

Игры-драматизации с куклами бибабо – (на пальцы руки надевают куклы бибабо, которые обычно действуют на ширме, за которой стоит водящий). Вместе с воспитателем и ребятами мы организовали показ театрализованного представления по сказке Владимира Даля «Девочка Снегурочка», используя куклы «Бибабо». Актёрами кукольного театра стали дети. Сначала мы ребят обучили правилам кукловодства и интонационной выразительности речи. Куклы «ожили» в руках маленьких артистов и тем самым вызвали интерес у детишек – зрителей. Все вместе они перенеслись в сказочный мир, мир эмоций. Каждый ребенок

отождествляет себя с персонажем. В результате малыш учится разбираться в характерах, получает представление о добре и зле, избавляется от своих собственных страхов. Такие игры также способствуют развитию речи, фантазии, позволяют познакомиться с окружающим миром.

Инсценирование сказок – это логическое продолжение игр с куклами бибабо, но с более широким захватом психических процессов. Если в игре с куклой ребенок управляет предметом, то в инсценировке он работает всем телом, что дает ощутимый коррекционный эффект [2].

В рамках театрализованной деятельности с дошкольниками были реализованы постановки по мотивам известных произведений: классической сказки Корнея Чуковского «Муха-Цокотуха», знаменитой истории Шарля Перро «Красная Шапочка», а также авторской интерпретации русской народной сказки «Рукавичка».

Например, при инсценировании сказки «Муха-Цокотуха», мы заметили, что ребята сопереживают мухе-Цокотухе, боятся Паука и восхищаются храбростью Комара. Это помогает им лучше понимать и свои чувства. Процесс переноса чувств на персонажа как способ познания себя глубоко исследован в трудах Л.С. Выготского [3]. Выготский утверждал, что через персонажа ребенок оперирует не вещами, а смыслами(чувствами). Это и есть «способ познания себя», наделяя героя своими страхами или радостями, малыш выносит их вовне и делает объектом своего наблюдения.

Сказка «Красная шапочка» обучает осторожности при общении с незнакомцами, важности не доверять волку (чужому), не раскрывать личную информацию и не сворачивать с безопасного пути, помогает понимать и передавать через мимику и жесты разные состояния (страх, радость, хитрость), развивает воображение.

Эффекты, которые оказывает техника драматизации сказок на психологическое развитие детей дошкольного возраста - следующие:

- Развитие эмоциональной сферы. Ребёнок сопереживает персонажам, учится управлять своими эмоциями в жизни.

- Формирование нравственных ценностей. В процессе драматизации дети учатся сочувствовать героям, что помогает сформировать нравственные черты характера (например, доброту, смелость).

- Развитие речи. Исполняемая роль ставит ребёнка перед необходимостью ясно, чётко, понятно общаться, совершенствуется звуковая культура речи.

- Формирование коммуникативных навыков. В игре дети учатся взаимодействовать в коллективе, проявлять коллективное творчество.

- Осознание собственных недостатков на примере изображаемого персонажа. Это помогает узнать, как можно их победить, и сделать это.

Таким образом, техника драматизации сказок – это инструмент для гармоничного развития ребёнка, позволяющий ему выражать чувства, мысли и идеи в творческой и безопасной среде.

Работа логопеда обогащается за счет применения психологического инструментария. Необходимо не только выявлять и корректировать речевые нарушения, но и понимать их причины, которые могут скрываться в особенностях психического состояния ребенка.

Логопедическая деятельность сопряжена с высокими рисками эмоционального выгорания. Важную роль в его профилактике играют навыки помогающего поведения. Они позволяют перенаправить энергию с «истощающей» помощи на «ресурсную» [7]. Вместо того чтобы брать на себя всю ответственность за прогресс ребенка, важно выстроить систему взаимной поддержки и саморегуляции.

Следующие психологические техники и подходы, согласно нашему опыту, содействуют профилактике выгорания:

1. *Техники «Самопомощи»*. Прежде чем помогать другим, необходимо обеспечить устойчивость собственной психики.

- *Снижение уровня притязаний*. Необходимо признать, что темп развития каждого ребенка индивидуален; отказаться от идеи «исправить всё и немедленно». Это снимает лишнее напряжение.

- *Эмоциональная гигиена*. Здесь помогает «заземление» – короткая прогулка, дыхательные упражнения, смена деятельности.

2. *Техники разделенной ответственности.* Выгорание часто происходит из-за гиперреактивности – желания сделать за ребенка и родителя их часть работы.

- *Делегирование помощи* предполагает вовлечение родителей в процесс как активных партнеров, четкий инструктаж для выполнения с детьми домашних заданий. Это позволяет им перейти из пассивных зрителей в помощников, что снижает нагрузку на специалиста.

- *Заключение контракта.* Четкое обозначение границ своих возможностей защищает специалиста от чувств вины при отсутствии мгновенных результатов.

3. *Техники коммуникативной поддержки.*

Обсуждение сложных нарушений с коллегами позволяет разделить груз ответственности и получить новый взгляд на ситуацию, на проблему.

4. *Здоровьесберегающие технологии в работе* предполагают интеграцию элементов самопомощи в занятия с детьми.

- *Совместная релаксация* предполагает использование дыхательные упражнения и элементы логопедического массажа не только как терапию для детей, но и как паузу для собственной мышечной релаксации.

- *Микро-паузы* – 5-минутные «островки тишины» между занятиями, без гаджетов и профессиональных разговоров.

Выводы.

Таким образом, практика показывает, что применение техник помогающего поведения качественно меняет работу логопеда, превращая её из простого «исправления звуков» в полноценную педагогическую и психологическую поддержку. Детки меняются не только в плане речи, но и на глубоком личностном уровне, перестают бояться делать ошибки и охотнее вступают в контакт. Дети начинают чувствовать себя успешными даже при минимальных достижениях. Это крайне важно для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), у которых часто занижена самооценка из-за осознания своего дефекта. Дети учатся не просто произносить звуки, а использовать речь как инструмент взаимодействия: задавать вопросы, выражать эмоции и просьбы, что способствует лучшей социальной адаптации.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Артемова Л.В. «Театрализованные игры дошкольников». М.: Просвещение, 1991.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с. ISBN 5-09-003421-4.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2014. 304 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Чудеса активного слушания. М.: АСТ, 2013. 192 с.
6. Карл Роджерс. Клиенто-центрированная терапия. Прикладные разделы: Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон, «Релф-бук», «Ваклер», 1997.
7. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2005. (Серия «Справочник практического психолога»).

УДК159.923:376.1
ББК 88.3 + 88.72

А.Н. Горбунова,

магистрант, Ивановский государственный университет, г. Иваново,
Россия, alinagorbu@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования психологической культуры личности студентов среднего профессионального образования с ОВЗ, представлены результаты исследования возможностей психологической работы в данном направлении. Анализируется основная теоретико-методологическая база исследования. Учитывая, что целью профессионального образования в настоящее время, является не только профессиональная подготовка и обучение, но и воспитание личности, ориентированное на развитие общей и психологической культуры студентов, рассматривается необходимость организации психологического сопровождения, направленного на формирование и повышение уровня психологической культуры. Результаты эмпирического исследования позволяют рассматривать эффективность предлагаемых мероприятий.

Ключевые слова: психологическая культура, воспитание личности, нравственные ценности, гармонизирующее саморазвитие, конструктивное общение, самосознание, саморегуляция

A.N. Gorbunova,

magistrate, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia,
alinagorbu@yandex.ru

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article discusses the issue of forming the psychological culture of students of secondary vocational education with disabilities, and presents the results of a study of the possibilities of psychological work in this area. The main theoretical and methodological framework of the study is analyzed. Given that the goal of vocational education is not only professional

training and education, but also personal development focused on the development of students' general and psychological culture, the article discusses the need for psychological support aimed at forming and improving the level of psychological culture. The results of the empirical study allow us to assess the effectiveness of the proposed measures.

Keywords: psychological culture, psychological culture of the student's personality, personality education, moral values, harmonizing self-development, constructive communication, self-awareness, self-regulation

В настоящее время профессиональное образование претерпевает большие изменения, становится многоаспектным, его целью является не только профессиональная подготовка и обучение, но и воспитание личности, однако все преобразования недостаточно ориентированы на развитие общей и психологической культуры студентов, учитывая, что это возраст формирования собственных критических взглядов, противоречивости внутреннего мира.

Молодые люди могут испытывать трудности вхождения в новую жизнь и новую профессиональную жизнь, с которой они начинают знакомство уже в период обучения в среднем профессиональном учебном заведении, тем более учитывая ограниченные возможности здоровья.

Задача взрослых состоит в том, чтобы пробудить сознание растущего человека, а это возможно лишь формированием психологической культуры, воспитанием нравственных ценностей.

Тем более, что студенческий возраст – это возраст собственных критических взглядов, что определяет необходимость формирования и повышения уровня психологической культуры.

Это и обусловило формулировку проблемы исследования: каковы психологические условия развития психологической культуры студента с ОВЗ учебного учреждения среднего профессионального образования.

Целью данного исследования является определение пути формирования психологической культуры личности студента с ОВЗ учебного учреждения среднего профессионального образования.

Гипотеза: для формирования и повышения уровня психологической культуры у студентов техникума с ОВЗ необходимо

психологическое сопровождение с применением коррекционных методик формирования психологической культуры.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют работы Л.С. Колмогоровой, О.И. Моткова. Л.С. Колмогорова одна из первых исследователей применила системный подход в изучении психологической культуры как самостоятельного феномена. С точки зрения Л.С. Колмогоровой, «психологическая культура есть часть культуры базисной, которая помогает человеку в понимании и гармонизации своего внутреннего мира, в адаптации личности в социуме, в самореализации, саморазвитии и решении внутриличностных проблем» [1].

Аналогичной точки зрения придерживается О.И. Мотков. Он представляет психологическую культуру как определённый механизм самопознания и саморегуляции личности, который обеспечивает конструктивность и последовательность действий. Необходимо отметить, что О.И. Мотковым были выделены основные компоненты психологической культуры – самопознание, конструктивное общение, саморегуляция, творчество, конструктивное ведение своих дел, гармонизирующее саморазвитие [2].

В качестве основных показателей развитой психологической культуры личности мы можем выделить психологическую грамотность, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, духовно-нравственный аспект ПК, рефлексию [3].

Базой исследования стал ФКПОУ «Кинешемский технологический техникум-интернат» Минтруда России г. Кинешма. Выборку составили студенты с ОВЗ 3–4 курсов специальность 09.02.07 «Информационные системы и программирование» в количестве 16 человек в возрасте от 18 лет до 21 года.

Теоретическую значимость исследования составляют выявление и обоснование условий развития психологической культуры студента с ОВЗ учреждения среднего профессионального образования; сформулированные диагностические признаки психологической культуры; обоснование методики диагностики уровня развития психологической культуры; обоснование пути формирования психологической культуры студента с ОВЗ учреждения среднего профессионального образования.

Для формирования и повышения уровня психологической культуры у студентов была применена разработанная нами программа «Психологическая культура личности студентов», включающая в себя различные формы работы.

Выбор технологий работы по формированию и развитию психологической культуры был обусловлен результатами эмпирического исследования. Поэтому в качестве основных стратегий работы по развитию психологической культуры предлагаем использовать следующие:

1. Стратегия обучения асертивному поведению, которая предполагает развитие умений внимательно слушать, стремление понять точку зрения другого человека, стремление к достижению компромисса. Для реализации стратегии мною были разработаны тренинговые мероприятия с использованием метода разбора критических случаев, дискуссии и ролевых игр. Использование метода ситуационного анализа.

2. Стратегия самоуправляемого обучения, которая основана на теориях развития эмоционального интеллекта и предполагает целенаправленное развитие или укрепление какого-то качества той личности, какой человек является и (или) какой хочет быть.

3. Коммуникативные стратегии обучения, целью которых является формирование умения понимать, прогнозировать и контролировать успех или неудачу в контактах.

4. Стратегические тренинги, цель которых - предоставление обучающимся инструментов для выполнения различных действий: самодиагностика, выделение сильных и слабых сторон; осознание того, что помогает наиболее эффективно развивать психологическую культуру.

Тематическое планирование программы «Формирование психологической культуры личности студента» представлено 14 занятиями:

1. «Введение в курс «Формирование психологической культуры личности студента. Развитая личность»

2. «Психологические особенности студенческой возрастной группы. Возраст. Зрелость»

3. «Конфликтология. Методы преодоления конфликтов. Пути выхода из конфликтной ситуации»

4. «Лидер. Лидерские качества»
5. «Семейные ценности. Моя семья»
6. «Ответственность. Формирование ответственности»
7. «Познай самого себя. Саморазвитие, как основа успеха»
8. «Коммуникативная компетентность. Учусь общаться грамотно»

9. «Самоорганизация. Искусство планирования жизни»
10. «Эмоции. Искусство саморегуляции»
11. «Воля. Учусь преодолению трудностей»
12. «Зависимость или Свобода. Выбор свободной личности»
13. «Воспитание. Ценности. Мой уровень воспитанности»
14. «Заключительное занятие. Мои итоги».

Программа работы каждого занятия разделена на блоки:

1. Введение: представление программы, темы, целей, создание мотивации участия, принятие правил, разминка 7–15 минут;
2. Основной: мини-лекция 10–15 минут, упражнения 35–45 минут;
3. Этап рефлексии: рефлексия участников 4–8 минут, обратная связь 4–7 минут; итого 60–90 минут.

Для выявления уровня развития психологической культуры личности студентов была использована диагностическая методика «Психологическая культура личности» О.И. Моткова на онлайн-платформе <https://psyttests.org/>. Обобщенные результаты измерений уровня развития психологической культуры студентов по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова представлены в таблице.

Результаты исследования уровня развития психологической культуры студентов по методике «Психологическая культура личности» О.И. Моткова до и после проведения тренинговых занятий представлены на диаграммах 1–3.

На начальном этапе диагностики выявлено, что 56% испытуемых обладают развитой психологической культурой, при этом средним уровнем обладают 26% опрошиваемых студентов, низким уровнем – 12%, здесь так же был выявлен небольшой процент псевдовысокого уровня гармоничности психологической

культуры, среднее арифметическое гармоничности психологической культуры составило 3,34, что соответствует среднему значению показателя (рис. 1).

**Результаты диагностики уровня
психологической культуры личности студентов**

№ ре-спондента	Результаты диагностики до проведения коррекционных психологических тренингов		Результаты диагностики после проведения коррекционных психологических тренингов	
	Результаты Шкалы А (Гармоничность стремлений к психологической культуре)	Результаты Шкалы В (Гармоничность осуществления психологической культуры)	Результаты Шкалы А (Гармоничность стремлений к психологической культуре)	Результаты Шкалы В (Гармоничность осуществления психологической культуры)
1.	3,00	3,00	3,94	3,39
2.	2,78	3,28	3,78	3,89
3.	2,33	2,17	3,67	3,28
4.	4,39	3,28	4,39	3,78
5.	4,17	2,94	3,78	3,83
6.	3,33	3,22	4,44	3,78
7.	5,00	5,00	4,94	4,56
8.	3,72	3,44	3,89	3,78
9.	3,39	3,72	4,00	3,94
10.	3,00	3,28	3,83	3,33
11.	2,44	2,17	3,06	3,06
12.	3,94	4,00	4,11	4,17
13.	4,17	4,22	4,11	4,22
14.	3,00	3,22	3,61	3,56
15.	2,78	3,17	3,72	3,72
16.	3,33	3,33	3,89	3,89

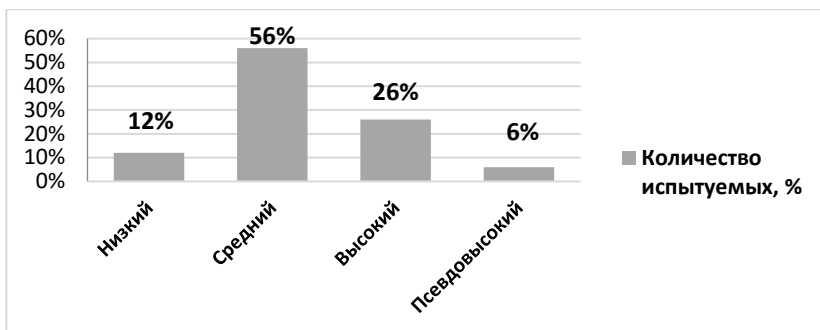


Рис. 1. Количество испытуемых по уровню гармоничности психологической культуры до проведения тренинговых занятий

После проведения коррекционно-развивающих занятий, уровень психологической культуры личности значительно повысился. Выросло число участников с высоким уровнем психологической культуры. Отсутствуют участники с её низким уровнем.



Рис. 2. Количество испытуемых по уровню гармоничности психологической культуры после проведения тренинговых занятий

Значение среднего арифметического значительно возросло до отметки 3,76, что соответствует высокому уровню измеряемого показателя гармоничности психологической культуры.

Данный факт также подтвержден при помощи параметрического метода математической статистики с использованием парного t-критерия Стьюдента. Было подтверждено наличие значимых различий между уровнем психологической культуры участников до и после проведения тренинга.

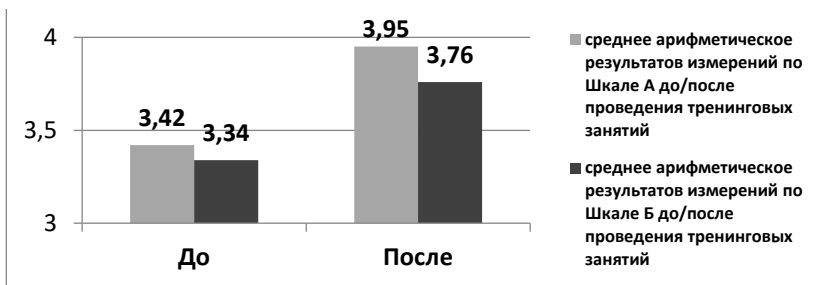


Рис. 3. Средние значения результатов измерений по Шкалам А и В до и после проведения тренинговых занятий

Таким образом, мониторинг результатов проведенной диагностики до и после занятий показал высокую эффективность предлагаемых коррекционных и развивающих мероприятий по формированию у учащихся психологической культуры.

Итак, психологическая культура – это продукт воспитания, образования и социализации. Закономерности ее становления мало изучены, хотя предполагается, что одной из задач техникума является формирование общей культуры и, следовательно, ее составляющей, психологической культуры.

Студент является представителем специфической социальной категории людей, которые готовятся к профессиональному труду, выполнению трудовой функций высококвалифицированного специалиста в той или иной области деятельности. Неопределённость и противоречивость современной социальной и культурной жизни вызывает довольно значительное психическое, личностное и межличностное напряжение, особенно у лиц данной возрастной социальной группы, особенно учитывая статус ограниченные возможности здоровья. В этих условиях особую роль играет психологическая культура.

Библиографический список

1. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Педагог. № 3. URL: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html
2. Мотков О.И. Психологическая культура в мозаике личности. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_kultura_v_mozaike_lichnosti_o.i._motkov
3. Мотков О.И. Методика «Психологическая культура личности» // Школьный психолог. 1999. № 15. С. 8–9.

УДК 37.015.3

ББК 88.6

Д.А. Земскова,

педагог-психолог МБОУ СШ № 29, волонтер-психолог Российского Красного Креста, г. Иваново, Россия, d.ponchikova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ: РОЛЬ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается развитие эмоционального интеллекта как значимого фактора профилактики школьной дезадаптации. Обосновывается роль психологического консультирования как ключевого инструмента сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта, что позволяет минимизировать риски дезадаптации и способствует успешной интеграции учащихся в школьное сообщество.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, школьная дезадаптация, адаптация учащихся, методы развития ЭИ, консультирование

D.A. Zemskova,

educational psychologist of Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School No. 29, volunteer psychologist of the Russian Red Cross, Ivanovo, Russia, d.ponchikova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN THE PREVENTION OF SCHOOL MALADJUSTMENT: THE ROLE OF COUNSELING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. This article examines the development of emotional intelligence as a significant factor in preventing school maladjustment. The role of psychological counseling is substantiated as a key tool for supporting students in developing emotional intelligence, which minimizes the risk of maladjustment and facilitates their successful integration into the school community.

Keywords: emotional intelligence, school maladjustment, student adaptation, methods of EI development, counseling

Актуальность. Сложности, возникающие при переходе учащихся из начальной школы в среднее звено, обуславливают необходимость внимательного отношения к вопросам школьной адаптации. Возрастающая учебная нагрузка, появление новых педагогов, усиление требований и изменение характера межличностных отношений создают серьезные вызовы для ребёнка. Эффективным средством чтобы справиться с этими проблемами выступает эмоциональный интеллект (ЭИ), определяемый как способность человека распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции окружающих [1, 2, 7, 8].

Эмоциональный интеллект рассматривается специалистами как важный ресурс для преодоления возрастных кризисов и стабилизации адаптационных процессов у младших школьников. Недостаточное развитие эмоционального интеллекта ассоциируется с повышенной тревожностью, низкой способностью к самоконтролю и недостаточностью социальных навыков, приводящих к росту вероятности школьной дезадаптации [3, 6].

Развитие эмоционального интеллекта через консультирование способствует профилактике школьной дезадаптации, формированию благоприятного психологического климата и повышению эффективности обучения. В условиях современной школы консультирование выступает важнейшим инструментом поддержки всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов [4].

Целью статьи является обоснование эффективности развития эмоционального интеллекта школьников как ключевого фактора профилактики школьной дезадаптации, а также определение роли и потенциала консультирования учащихся, родителей и педагогов в формировании эмоциональной компетентности и создании благоприятной образовательной среды.

Задачи статьи:

Обосновать роль развития эмоционального интеллекта в профилактике школьной дезадаптации.

Раскрыть потенциал консультирования учащихся, родителей и педагогов для формирования эмоциональной компетентности.

Описать структуру и содержание программы развития эмоционального интеллекта с акцентом на консультативное сопровождение.

Представить анализ результатов реализации программы, включая показатели консультативной работы.

Сформулировать выводы о влиянии консультирования на психологический климат, тревожность и учебную мотивацию.

Теоретические основы проблемы. Современные исследователи рассматривают эмоциональный интеллект как многоаспектную характеристику личности, включающую в себя следующие ключевые компоненты: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки [5, 7, 8, 10].

Недостаточность эмоционального интеллекта связана с повышенным риском дезадаптации, характеризующейся такими признаками, как низкая учебная мотивация, высокая тревожность, частые конфликты с педагогами и сверстниками, нестабильное поведение и склонность к психосоматическим расстройствам [1, 3, 5, 6].

В связи с этим консультирование в школе становится ведущим инструментом профилактики дезадаптации, позволяя целенаправленно развивать компоненты эмоционального интеллекта у учащихся, родителей и педагогов, формировать навыки саморегуляции и эмпатии, а также гармонизировать межличностные отношения в образовательной среде [4].

Для диагностики уровня эмоционального интеллекта и адаптации использованы психодиагностические инструменты. Тест эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) – широко применяемый инструмент для определения уровня эмоционального интеллекта у школьников [9]. Шкала тревожности Филлипса – оценивает уровень тревожности и предрасположенность к тревоге в критических ситуациях [11].

Опросники педагогов и родителей – позволяют дополнить субъективную оценку экспертов внешними впечатлениями. Стандартизированная карта наблюдения – предназначена для фиксации поведения детей в естественных условиях. Диагностика помогла разделить обследованных учащихся на три категории по уровню эмоционального интеллекта (высокий, средний, низкий) и три уровня адаптации (хорошая, средняя, плохая). Для укрепления эмоционального интеллекта учащихся была разработана **образовательная программа развития эмоционального интеллекта**, состоящая из четырёх последовательных этапов без учета каникул и выходных дней:

Диагностический этап (2 недели) – постановка диагноза относительно стартового уровня эмоционального интеллекта и выделения приоритетных направлений работы.

Подготовительный этап (1 месяц) – формирование комфортных условий для занятий, объяснение основ эмоционального интеллекта и введения необходимых терминов.

Основной этап (6 месяцев) – проведение тренингов и консультативной работы, направленных на развитие каждого компонента эмоционального интеллекта с активным вовлечением всех участников образовательного процесса:

Развитие самосознания через индивидуальные и групповые консультации с учащимися, направленные на идентификацию и интерпретацию собственных эмоций, формирование эмоциональной рефлексии и расширение эмоционального словаря.

Овладение навыками саморегуляции посредством тренинговых занятий и консультирования, включающих обучение техникам управления эмоциональным фоном, профилактики импульсивных реакций и конструктивного выражения чувств.

Стимуляция мотивации с помощью индивидуальных консультаций и групповой работы, ориентированных на помощь детям в постановке реалистичных целей, формировании внутренней учебной мотивации и выработке стратегии личностного роста.

Формирование эмпатии через тренинги и консультативные беседы, направленные на развитие умения понимать и учитывать эмоциональные состояния других людей, оказывать поддержку и выстраивать доверительные отношения.

Улучшение социальных навыков посредством интерактивных занятий и консультирования, развивающих умение эффективно общаться, разрешать конфликты, находить компромиссные решения и работать в команде.

Консультирование родителей по вопросам поддержки эмоционального развития ребёнка в семье, формирования доверительных отношений, профилактики школьной тревожности и дезадаптации.

Консультирование педагогов по вопросам создания благоприятного психологического климата в классе, применения методов эмоциональной поддержки учащихся и профилактики профессионального выгорания.

Завершающий этап (3 недели) – рефлексия, закрепление пройденного материала и выдача рекомендаций родителям и педагогам.

Анализ результатов. Исследование проводилось с 9 сентября 2024 года по 16 мая 2025 года на базе МБОУ СШ № 29 г. Иваново. Собранные в ходе обследования данные позволили нам провести сравнительную оценку первоначального и финального уровней эмоционального интеллекта школьников, участвующих в программе.

В нашем исследовании приняли участие 32 ученика из 4 класса. Класс был выбран по результатам ранее проведенной общешкольной диагностики, обращениям директора и учителей.

Низкий уровень ЭИ изначально наблюдался у 10 участников (№ 1, 4, 7, 11, 13, 16, 19, 22, 25, 28).

Средний уровень ЭИ был присущ 15 участникам (№ 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24).

Высокий уровень ЭИ имелись у 7 участников (№ 5, 26, 27, 29, 30, 31, 32).

По окончании программы изменения распределились следующим образом:

- 10 участников с низким уровнем ЭИ увеличили показатель, 6 из них достигли среднего уровня, остальные 4 поднялись до высокого уровня.

- Из 15 участников со средним уровнем ЭИ восемь повысили свой уровень до высокого, семь сохранили прежний статус.

- Семеро участников с изначально высоким уровнем ЭИ остались на высоком уровне, демонстрируя стабильно высокие показатели.

В течение основного этапа реализации программы было организовано комплексное консультативное сопровождение всех участников образовательного процесса.

Количество консультаций: индивидуальные консультации для учащихся – 24; групповые консультации для учащихся – 8 (по 4–5 человек); консультации для родителей – 7 (индивидуальные и групповые); консультации для педагогов – 5 (индивидуальные и групповые). Всего консультаций – 44.

Число участников. Учеников, охваченных консультативной работой – 32. Родителей, получивших консультации – 7. Педагогов, принявших участие в консультациях – 5.

Распределение консультаций по периодам. В течение шести месяцев основного этапа реализации программы консультативная работа была организована равномерно и системно. В среднем за неделю проводилось одна индивидуальная консультация с учащимися, а также периодически – одна групповая консультация для учеников, одна консультация для родителей и одна консультация для педагогов в месяц. За весь период было проведено 24 индивидуальные консультации для учащихся, 8 групповых консультаций для учеников, 7 консультаций для родителей и 5 консультаций для педагогов. Такой график позволил обеспечить регулярное сопровождение всех участников образовательного процесса и своевременную поддержку в вопросах развития эмоционального интеллекта и профилактики школьной дезадаптации.

Процентное соотношение консультаций распределилось следующим образом. По категориям участников: консультации с учениками (индивидуальные + групповые) – 72,7%; с родителями – 15,9%; с педагогами – 11,4%.

Индивидуальные консультации – 75%, групповые – 25%.

Показатели адаптации. Каждый участник проходил диагностику дважды – до начала программы и после окончания. Изменения уровня тревожности (по шкале Филлипса):

- До начала программы средний показатель составил $16,8 \pm 2,4$ балла.

- После программы этот показатель снизился до $10,3 \pm 1,8$ балла.

Изменения зарегистрированы индивидуально:

Наибольшее снижение уровня тревожности произошло у участников № 1, 4, 16 и 22 (до начала программы 19–21 балл, после программы 9–11 баллов).

Минимальное изменение (менее 2 пунктов) зафиксировано у троих участников (№ 3, 12, 24).

Показатель устойчивости к стрессу повысился у 25 из 32 участников, продемонстрировав общую тенденцию к повышению эмоциональной стабильности.

Обратная связь от родителей. 80% родителей отмечали заметные улучшения в поведении и эмоциональном состоянии своих детей. Почти половина респондентов отметила резкое снижение уровня конфликтности ребенка и улучшение взаимоотношений с семьей и друзьями.

Итоги и обобщение. В результате реализации программы у всех участников эксперимента отмечен рост уровня эмоционального интеллекта. Особенно заметные изменения произошли у учащихся с исходно низкими показателями: у них снизилась тревожность, нормализовался учебный процесс и почти вдвое сократились проявления дезадаптации. Дети стали более мотивированными, уверенными в себе и самостоятельными в решении учебных задач.

Консультирование стало ключевым инструментом сопровождения, обеспечив системность и преемственность работы. За шесть месяцев проведено 44 консультации (73% – с учащимися, 16% – с родителями, 11% – с педагогами). Индивидуальные и групповые формы работы позволили адресно решать личные трудности, формировать навыки конструктивного взаимодействия, гармонизировать детско-родительские отношения и создавать благоприятный психологический климат в классе.

Опыт подтвердил высокую эффективность комплексного консультирования для профилактики школьной дезадаптации. Родители отметили улучшение психоэмоционального состояния детей и снижение частоты заболеваний. Результаты доказали прямую зависимость успешности адаптации от уровня развития эмоционального интеллекта и подтвердили выдвинутую гипотезу.

Выводы. Работа по развитию эмоционального интеллекта оказалась высокоэффективной в плане профилактики школьной дезадаптации. Приведенные результаты наглядно иллюстрируют эффективность программы по развитию эмоционального интеллекта. Даже за короткий срок участники значительно улучшили свое эмоциональное состояние, снизили уровень тревожности и повысили уровень адаптации к школьным условиям. Дети стали лучше разбираться в собственных эмоциях, могли контролировать своё настроение и справляться с жизненными трудностями, уверенно двигаясь вперёд в своем обучении и взаимодействии с социумом.

Основную долю консультативной работы составили индивидуальные встречи с учащимися (75% от всех консультаций для учеников), что подтверждает значимость персонализированного подхода. Работа с родителями и педагогами была системной и охватила ключевые группы, что способствовало формированию

единого пространства для развития эмоционального интеллекта и профилактики школьной дезадаптации.

Организация специальных курсов и семинаров по развитию эмоционального интеллекта должна стать обязательной частью работы любого современного образовательного учреждения, нацеленного на обеспечение полноценного психологического здоровья подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Борисова Н.А., Белобрыкина О.А., Гейдебрехт Н.А., Штайц Т.К. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123–165.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ Храниетль, 2016. 458 с.
3. Горскова Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения. СПб., 1999. С. 237–241.
4. Деклер Д., Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребёнка. Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023.
5. Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. Ч. 1. С. 108–112.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина: Ленингр. отд-е, 1988. С. 20.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 145.
9. Люсин Д.В. Возможности диагностики эмоционального интеллекта // Психологическая диагностика. 2004. № 1. С. 34–45.
10. Bradberry T., Greaves J. Emotional Intelligence 2.0. Talent Smart Publishers, 2009.
11. Phillips B.N. School stress and anxiety theory, research, and intervention. New York: Human Sciences Press, 1978. 165 p.

УДК 159.9.019.4:378.147

ББК 88.6 + 74.484.4

Т.Б. Крюкова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры истории психологии и права, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, г. Иваново, Россия, tanya183@yandex.ru

ГРУППОВЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК КОНСУЛЬТАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

Аннотация. В статье теоретически обосновано применение групповых психологических упражнений как консультативных технологий для преодоления диффузной идентичности студентов вузов. Разработана феноменологическая модель, систематизирован четырехэтапный стандарт воздействия и определены методологические условия интеграции в образовательный процесс. Обоснована диагностическая ценность иерархической системы инструментов («Колесо баланса», «Пирамида Дилтса», «Матрица Эйзенхауэра», «Чертова башня»).

Ключевые слова: групповые психологические упражнения, консультативные технологии, диффузная идентичность, профессиональная идентичность, фасилитация, рефлексивная образовательная среда

T.B. Krukova,

cand. Sc (Psychology), Department of History of Psychology and Law, associate Professor, Ivanovo State University of Energy, Ivanovo, Russia, tanya183@yandex.ru

GROUP PSYCHOLOGICAL EXERCISES AS CONSULTATIVE TECHNOLOGIES IN UNIVERSITY EDUCATIONAL PRACTICE

Annotation. The article theoretically substantiates the use of group psychological exercises as consultative technologies to overcome diffuse identity among university students. A phenomenological model has been developed, a four-stage impact standard has been systematized, and methodological conditions for integration into the educational process have been defined. The diagnostic value of the hierarchical system of tools ("Wheel of

Balance", "Dilts Pyramid", "Eisenhower Matrix", "Devil's Tower") has been substantiated.

Keywords: group psychological exercises, consultative technologies, diffuse identity, professional identity, facilitation, reflective educational environment

Современное образовательное пространство высшей школы трансформируется в гибридную информационно-насыщенную среду. Студенты в периоде «становящейся взрослости» переживают кризис личностного и профессионального самоопределения, характеризующийся диффузной идентичностью, дефицитом рефлексии и пассивностью в целеполагании [1, с. 245–246]. Эмпирические данные свидетельствуют о росте этого феномена: с 25,2% на 1-м курсе до 34,8% на 5-м [1, с. 246].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) требуют формирования метапредметных социально-психологических компетенций. Однако содержание дисциплин преимущественно когнитивно ориентировано. Низкая эффективность психологических служб вузов усугубляет проблему: охват студентов составляет лишь 12–15% контингента [4, с. 52, 60].

Таким образом, необходимы консультативные технологии, интегрируемые в образовательную инфраструктуру и реализуемые педагогами вуза без специальной психологической подготовки.

Цель исследования – теоретически обосновать групповые психологические упражнения как консультативную технологию развития профессиональной идентичности студентов вузов.

Задачи:

1. Разработать теоретическую модель технологии.
2. Систематизировать четырехэтапный стандарт группового воздействия.
3. Определить методологические условия реализации.
4. Обосновать диагностическую ценность инструментов.

Групповые психологические упражнения определяются как специально организованные формы групповой деятельности, опосредованные знаковыми системами и динамикой группы,

направленные на активацию рефлексии. В отличие от дидактических методов, упражнения обеспечивают экспериенциальное проживание опыта и его рефлексивное осмысление [3, с. 23–24].

Консультативная технология отличается от психотерапии контекстом (реализуется в образовательной среде), контингентом (адресована здоровым студентам) и целями (профилактика проблем идентичности, поддержка профессионального самоопределения и пр.).

Преподаватель-фасилитатор выполняет функции технологической рамки и обеспечения безопасности.

Модель опирается на три механизма преодоления диффузной идентичности:

1. Экстернализация опыта – перевод внутренних переживаний в знаковую форму (схемы, рисунки), обеспечивающий психологическое дистанцирование и структурирование.

Конфликтная ситуация, существующая в сознании студента как недифференцированное эмоциональное напряжение, объективируется в виде артефакта. Возникает функциональное разделение и субъект наблюдает свою проблему как объект, что делает возможным аналитическое исследование.

2. Направленный рефрейминг – изменение восприятия через смысловой и контекстный рефрейминг, разрушающее паттерны пассивности. Технология разрушает устойчивые фреймы восприятия, высвобождая студента из ограничивающих когнитивных структур и инициируя внутреннюю мотивацию [5, с. 84].

Механизм разрушения пассивности заключается в создании когнитивного диссонанса, побуждающего студента к осознанному смысловому выбору и преодолению страха неопределенности [5, с. 84].

3. Социальная интеграция – валидация смыслов через факторы групповой динамики: универсальность, зеркало самопознания, социальное тестирование реальности, групповая нормировка.

Технология реализуется в курсе из 4 занятий по 90 минут. Каждый этап акцентирует один диагностический уровень, но все три механизма модели (экстернализация → рефрейминг → интеграция) работают синхронно, создавая накопительный эффект через артефакты.

Занятие 1. Диагностика («Колесо баланса»). Студенты получают бланк с кругом, разделенным на 8 секторов. Самостоятельно определяют ключевые сферы жизни: карьера/профессия, образование, здоровье, семья/отношения, друзья/социум, финансы, саморазвитие, отдых/хобби. Каждая сфера оценивается по субъективному уровню удовлетворенности по шкале 0–10 баллов («совсем не удовлетворен» – «полностью удовлетворен»). Точки оценки соединяются в замкнутую кривую, визуализирующую дисбаланс жизни. Дефицитные сектора (<5 баллов), особенно в профессиональной сфере, становятся объектом дальнейшей проработки. Артефакт – индивидуальные схемы «Колеса баланса» с выделенными приоритетными зонами дефицита.

Занятие 2. Смыслы («Пирамида Дилтса»). На основе дефицитных секторов из «Колеса баланса» студенты выбирают одну сферу для анализа по логической вертикали Роберта Дилтса (6 уровней восприятия). Последовательность вопросов снизу вверх:

- Окружение («Что я имею?»): физическое пространство, коллеги, ресурсы.
- Поведение («Что я делаю?»): ежедневные действия, привычки.
- Способности («Как я это делаю?»): навыки, компетенции.
- Ценности/убеждения («Почему это важно?»): ограничивающие установки.
- Идентичность («Кто я?»): профессиональная роль.
- Миссия («Зачем я живу?»): вклад в мир.

Спуск сверху вниз переводит глобальные смыслы в конкретные действия. Доминирует рефрейминг: «отсутствие времени на обучение» → «я выбираю приоритет развития».

Артефакт – заполненные пирамиды с планом развития способностей и поведенческими целями.

Занятие 3. Действия («Матрица Эйзенхауэра»). Студенты проводят «выгрузку мозгов»: фиксируют 30–50 задач/барьеров из предыдущих артефактов плюс все актуальные заботы. Каждая задача шкалируется по двум осям: важность (1–10): вклад в достижение миссии/ценностей из пирамиды и срочность (1–10): горизонт исполнения (1 = месяц, 10 = сегодня).

Задачи распределяются по 4 квадратам:

I (срочные/важные) – авралы (кризисы, дедлайны) – решать немедленно;

II (несрочные/важные) – инвестиции (планирование, развитие, здоровье) – основное время;

III (срочные/неважные) – делегировать (просьбы, рутина).

IV (несрочные/неважные) – исключить (ловушки).

Анализ выявляет перегрузку авралами (>30% в квадранте I). Артефакт – заполненные матрицы + план ТОП-3 приоритетов на месяц с дедлайнами.

Занятие 4. Аprobация («Чертова башня»). Командная игра (группы по 12–16 человек). Каждый участник получает уникальную карточку из 16 правил постройки Башни, кажущихся противоречивыми (например: «только синие/зеленые кирпичи» и «только зеленые/красные»). За 5 попыток по 10 минут (переговоры → требования → строительство → молчаливое строительство) команды ищут решение, удовлетворяющее ВСЕ условия.

Дебрифинг ORID: Опыт: Что происходило? Какие шаги предпринимали? Рефлексия: Какие чувства испытывали? Когда был вовлечен/отстранен? Обобщение: Какая твоя роль в команде? Эффективность поведения? Применение: Какие изменения в командном поведении планируешь?

Артефакт – протоколы рефлексии с самооценкой ролей и планом изменений.

Накопительный эффект: артефакты Занятия 1 питают анализ на Занятии 2, выводы пирамид конкретизируются в матрицах Занятия 3, командный опыт Занятия 4 валидирует личные планы. Система обеспечивает переход от диагностики дефицитов к устойчивой профессиональной идентичности.

Диагностическая ценность инструментов отражена в таблице.

Диагностическая ценность инструментов

Инструмент	Параметр диагностики	Метрика
Колесо баланса	Дисбаланс сфер жизни	<5 баллов = риск
Пирамида Дилтса	Ограничивающие убеждения	Уровни 4–5
Матрица Эйзенхауэра	Стиль тайм-менеджмента	>30% квадрант I
Чертова башня	Командные роли	ORID-протоколы

Артефакты создают траекторию мониторинга идентичности от выявления дефицитов до командной апробации.

Реализация консультативной технологии в учебном процессе требует соблюдения трех методологических условий:

1. Квалификация фасилитатора – владение компетенциями групповой динамики, техниками активного слушания.

2. Подготовка группы – 10–14 студентов 2–3 курсов, предварительный мини-контракт.

3. Интеграция в учебный план – зачетное занятие по дисциплине «Психология профессионального развития».

Условия гарантируют эффективность и исключают терапевтические риски – технология остается педагогической, а не клинической.

Работа с консультативными технологиями в учебной аудитории требует строгого соблюдения «техники безопасности». Методы качественного анализа работают только при наличии доверия. Принуждение к «искренности» в учебной группе ведет к имитации инсайтов и искажению данных.

Технология применима исключительно к студентам с нормативным уровнем психологического функционирования. При наличии выраженной социальной тревоги, депрессивных тенденций или когнитивных нарушений требуется предварительный скрининг и перенаправление к психологической службе.

Преподаватель работает исключительно с образовательным запросом и профессиональной идентичностью, не касаясь клинических аспектов личности.

Особо стоит отметить, риск эмоционального обнажения. При работе с «Пирамидой Дилтса» возможен выход на глубокие личностные кризисы. Преподаватель-фасилитатор должен удерживать рамку учебного упражнения, не превращая его в сеанс психотерапии.

Наглядность матриц может создать у студента ложное ощущение, что проблема решена самим фактом её визуализации. Важно подчеркивать, что артефакт – это лишь карта, а не сам путь.

Заключение. Разработанная технология обеспечивает преемственную трансформацию диффузной идентичности в профессиональную через диагностику → смыслообразование → планирование → апробацию. Четырехэтапный стандарт и методологические

условия гарантируют педагогическую природу технологии. Диагностическая ценность артефактов определяет практическую значимость для реализации ФГОС ВО 3++ в вузах.

Библиографический список

1. Ариас А.М., Карпова Е.А., Кукулите Т.Г. Динамика профессиональной идентичности студентов вуза (психологический анализ) // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 3. С. 241–250.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М.: ИНФРА-М, 2000. 248 с.
4. Ерицын К.Ю., Антонова Н.А., Клопкова Е.А., Цветкова Л.А. Психологические службы российских вузов // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 5. С. 49–61.
5. Мироненкова Н.Н., Абакумова И.В. Рефрейминг как дидактическая технология // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 3. С. 82–106.
6. Ялом И.Д., Лещ М. Теория и практика групповой психотерапии. М.: Эксмо, 2021. 656 с.

УДК 159.922.7

ББК 88.41

С.В. Кудряшова,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
ГАУДПО ИО «Университет непрерывного образования и инноваций»,
г Иваново, Россия, phtevs@mail.ru

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМЕ
ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения нейропсихологических подходов в консультировании родителей по вопросам формирования и развития самостоятельности у детей и подростков. Особое внимание уделено взаимосвязи между развитием высших психических функций и ошибками в воспитании, которые допускают родители. Подчёркивается значимость сотрудничества между специалистами и семьёй для успешного формирования самостоятельности у подрастающего поколения.

Ключевые слова: нейропсихология, самостоятельность, психологическое консультирование

S.V. Kudryashova,

senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology
at the University of Continuing Education and Innovations in Ivanovo,
Russia, phtevs@mail.ru

**TO THE QUESTION OF USING NEUROPSYCHOLOGICAL
APPROACHES IN CONSULTING PARENTS
ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF INDEPENDENCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS
(FROM EXPERIENCE)**

Abstract. The article examines the experience of applying neuropsychological approaches in counseling parents on the formation and development of independence in children and adolescents. Special attention is paid

to the relationship between the development of higher mental functions and the mistakes in parenting that parents make. The importance of cooperation between specialists and families for the successful formation of independence in the younger generation is emphasized.

Keywords: neuropsychology, independence, psychological counseling

Формирование и развитие самостоятельности – тема одна из наиболее частных в практике консультирования психолога в образовании: она связана с разными причинами, в том числе с образом жизни современных людей – наличие практически неограниченных ресурсов рождает проблему выбора и рядом с ней перекладывания ответственности за принятие решений, активные действия для достижения результата, прокрастинацию и многое другое. Откликается данная тема и здесь в разработке субъектных подходов к различным сферам жизни. Мне бы хотелось сегодня взглянуть на расширение подходов к консультированию родителей в данном направлении.

В монографии Римаса Кочюнаса «Основы психологического консультирования» [4, с. 6], автор, рассматривая различные подходы к консультированию, обращает внимание на общие позиции консультанта, его стрессовые установки. При этом цель консультирования, при сохранении этих стержневых установок, определяется как помощь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора. Что невозможно без ресурсирования, в частности информационной поддержки клиента. При этом здесь будет важно наблюдение, что родители, запрос которых на усиление самостоятельности детей, зачастую сами испытывают сложности в самоорганизации, в том числе в сфере воспитания, с точки зрения его целенаправленности.

При этом значимо, что попытка квалифицированно помочь другому человеку в разрешении его проблем без опоры на систему теоретических воззрений, подобна полету без ориентиров. «Такой “летчик” в консультировании не только не эффективен, но иногда и опасен. В психологическом консультировании роль карты выполняет теория личности, которая помогает консультанту формулировать динамичные гипотезы, разъясняющие клиенту проблемы, и позволяет чувствовать себя в безопасности при

столкновении с хаотичным, дезорганизованным внутренним миром некоторых клиентов» [4, с. 11]. Однако, в каждом конкретном случае возникает необходимость не только пребывания в общем контекстуальном поле проблемы клиента, но расширение его информационного поля в различных областях психологии и смежных науках.

Использование нейропсихологических знаний и методов открывает новые возможности для поддержки родителей в этом процессе, предлагая научно обоснованные стратегии формирования и развития самостоятельности у детей и подростков. В последние годы наблюдается значительный рост обращений за нейропсихологической поддержкой, особенно в крупных городах среди семей с детьми школьного и подросткового возраста. Этот тренд отражает повышение осознанности родителей и понимание важности профессиональной помощи в развитии самостоятельности и решении поведенческих и учебных проблем. Центр Нейропсихологии РФ (2023) отмечает, что такие обращения становятся ключевым инструментом повышения качества воспитания и социальной адаптации детей в современных условиях [5].

Нейропсихологический подход видит ключ к развитию самостоятельности в следующих условиях [3, с. 32]:

А) в созревании и развитии управляющих функций мозга, произвольной саморегуляции (включая передние отделы КБП, к которым относятся лобные доли коры и в наибольшей степени их префронтальные области), ответственной за планирование, внимание и контроль за поведением. Данный подход представлен в работах А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга;

Б) в таком важнейшем механизме – как нейропластичность, которая позволяет мозгу адаптироваться к особенностям индивидуального развития и образовательной среды, тем самым влияет на скорость и глубину формирования независимости;

В) в ориентации на возрастные задачи развития самостоятельности в каждый конкретный период времени, где особо значимы младший школьный возраст и подростковый период, когда происходит интенсивное развитие исполнительных функций, формирующих базу для самостоятельного принятия решений.

Раскрывая перед родителями этапы развития произвольного поведения как основы формирования самостоятельности,

обращая внимание на то, как постепенно мозг ребенка, опираясь на произвольные порывы, учится управлять своим поведением, мы даем родителям возможность пересмотреть организацию взаимодействия и воспитания в семье. Данный подход многим родителям кажется убедительным, знания позволяют пересмотреть подходы к воспитанию, способствуя более осознанному взгляду на взросление ребенка и свою роль родителя в этом процессе.

Однако специалисты в области нейропсихологии говорят об амбивалентности восприятия данных знаний [1]. Они отмечают, что «нередко за «интересом к мозгу» у родителей стоит на самом деле по сути нейрофизиологическая редукция – стремление за счет анализа мозговых процессов не искать психологические механизмы той или иной проблемы». Интеллектуализация данной проблемы может сработать как психологическая защита, которая уводит разговор из поля стратегии воспитания и формах общения, в разговор о среде, в которой развивается ребенок.

Выход из данной ситуации в консультировании нам видится в опоре на субъектную позицию клиента, а также в удержании в фокусе внимания психолога своей главной задачи – пробудить клиента к активному поиску истины, при этом не так важен конечный результат, сколько стремление познавать. Погружая родителей в контекст нейропсихологических основ формирования самостоятельности, соотнося процессы, протекающие в мозговых структурах с воспитательным воздействием окружающей среды, акцентируя эту связь, мы даем возможность родителю как клиенту ощутить ответственность за процесс воспитания. Примеры базовых опор для диалога представлены в таблице.

Базовые опоры родителей в диалоге с ребёнком

Возраст	Нейропсихологические основы формирования самостоятельности	Основные ошибки родителей
1 год	Регуляция поведения через экспрессивно-побудительные средства	Присутствие взрослого 24\7
2,5–3 года	Развитие способности подчинять свои действия инструкции взрослого	«Я сама, так проще»
4 года	Способность подчинять свои действия инструкции взрослого даже когда есть конфликт с непосредственным впечатлением	«Лебедь, рак и щука»

Организация работы психолога в сфере образования дает возможность еще одной опоры. В частности, хорошо себя зарекомендовавший порядок консультативных встреч с родителями после открытых родительских собраний, на которых психологом и представляется данная информация. Здесь важно формирование особой атмосферы общения – контакта и доверия, которые способствуют лучшему пониманию между людьми и могут быть достигнуты использованием в практике психолога жанра «лекция-рефлексия» (авторский термин), когда информация родителям преподносится с возможностью «воспоминания» их действий в момент взросления детей, в каждый конкретный период развития, на примере детских ощущений их самих. Информирование в данном ключе о признаках зрелой самостоятельности помогает корректировать воспитательные цели и ожидания, минимизируя конфликтные ситуации. Возможность вновь прожить свои достижения и ошибки, почувствовать хрупкость убегающего в каждый конкретный момент взросления ребенка времени, позволяет настроить родителей на позицию исследователя, столь важную в консультировании.

В этой ситуации модель консультирования родителей будет отличаться от классической- наличием превентивно частично реализованных этапов 2 и 4, отработанных в момент просветительских встреч (см. рис.).



Порядок этапов консультирования родителей

При таком подходе выбор эффективной консультационной тактики, основывающийся на четком анализе потребностей семьи и ребёнка, становится легче за счет роста готовности родителей к изменениям и открытостью к принятию рекомендаций. Данный подход обеспечивает гибкость и адаптивность консультирования, обеспечивая системность, прозрачность и персонализированность в работе с родителями. Эта синергия способствует более глубокому пониманию и поддержке индивидуального развития, что подтверждается успешными кейсами интегративного подхода.

Библиографический список

1. Агрис А.Р. и Захарова М.Н. Нейропсихологическое сопровождение детей и подростков: основные принципы организации // Практическая психология и психоанализ. 2021. № 2.
2. Вассерман Ф.Е. Нейропсихологические стратегии в воспитании самостоятельности // Современные исследования в психологии. 2022. https://vk.com/wall-79819405_6445
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 4-е изд., стер. М.: Academia, 2006.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. С. 6.
5. Центр Нейропсихологии РФ. Годовой отчет о деятельности и тенденциях. М., 2023.

УДК 159.9.072:378
ББК 88.92+88.6

Н.С. Манахова,

руководитель Центра психолого-педагогического сопровождения обучающихся и сотрудников, Ивановский государственный медицинский университет, г. Иваново, Россия, clin.psych@ivgmu.ru

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЗАПРОСА К СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается модель психологического консультирования студентов медицинского университета, основанная на переходе от индивидуального запроса обучающегося к системе психолого-педагогического сопровождения. Обоснована необходимость многоуровневой организации психологической помощи, включающей профилактический, консультативный и кризисный уровни. Показано, что индивидуальное обращение студента может рассматриваться как входная точка в более широкую систему поддержки, направленную на адаптацию, сохранение психологического благополучия и профессиональное становление будущего врача.

Ключевые слова: психологическое консультирование, студенты медицинского университета, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая служба вуза, адаптация студентов, профилактика, кризисное сопровождение

N.S. Manakhova,

head of the Center for Psychological and Pedagogical Support of Students and Staff, Ivanovo State Medical University, Ivanovo, Russia, clin.psych@ivgmu.ru

MODEL OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS: FROM AN INDIVIDUAL REQUEST TO A SUPPORT SYSTEM

Abstract. The article considers a model of psychological counseling for medical university students based on the transition from an individual student request to a system of psychological and pedagogical support.

© Манахова Н.С., 2026

The need for a multilevel organization of psychological assistance is substantiated, including preventive, counseling and crisis support levels. It is shown that an individual student request can be considered as an entry point into a broader support system aimed at adaptation, maintaining psychological well-being and professional development of a future physician.

Keywords: psychological counseling, medical university students, psychological and pedagogical support, university psychological service, student adaptation, prevention, crisis support

Проблема психологического благополучия студентов в условиях интенсивного образовательного процесса в последние годы становится всё более актуальной для системы высшего образования. Это связано как с возрастающим вниманием к развитию психологических служб в образовательных организациях высшего образования, так и с необходимостью создания условий для сохранения психического здоровья, адаптации и успешного обучения студентов [1, с. 4–6; 2, с. 2–4; 4, с. 6–8].

Подготовка будущего врача связана не только с освоением большего объёма профессиональных знаний, но и с высокой академической и психологической нагрузкой. Уже на первых курсах медицинского университета студенты сталкиваются с интенсивным темпом обучения, необходимостью усвоения значительного объёма информации, адаптацией к новым требованиям образовательной среды и повышенным уровнем учебного стресса [6, с. 5–7; 7, с. 1039–1041]. В то же время профессиональная деятельность врача требует эмоциональной устойчивости, способности принимать ответственные решения и сохранять психологическую стабильность в сложных клинических ситуациях [6, с. 5–6].

В этих условиях особую значимость приобретает система психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе. Право обучающихся на получение психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи закреплено в российском законодательстве [5, ст. 42]. Современные методические документы Минобрнауки России рассматривают психологическую службу вуза как важный элемент образовательной среды, обеспечивающий психологическую помощь обучающимся и работникам образовательной организации [4, с. 6–8].

Однако практика психологической помощи в вузе не должна ограничиваться реактивным реагированием после возникновения выраженных психологических трудностей. В связи с этим особую значимость приобретает не только индивидуальная работа со студентом, но и выстраивание системной модели сопровождения, включающей профилактику, консультирование, психологическое просвещение и взаимодействие с другими специалистами при необходимости [1, с. 10–14; 3, с. 24–28; 4, с. 33–36].

Как правило, взаимодействие студента с психологической службой начинается с индивидуального обращения. Первичная консультация выполняет диагностическую и поддерживающую функцию: уточняется содержание запроса, оценивается эмоциональное состояние обучающегося, определяются факторы возникновения трудностей и возможные направления дальнейшей помощи [4, с. 33–34].

Анализ обращений показывает, что запросы студентов носят разнородный характер и могут быть связаны с учебным стрессом, тревожностью перед экзаменами, трудностями адаптации к образовательной среде, снижением учебной мотивации, межличностными трудностями, страхом ошибки и повышенной ответственностью за профессиональное будущее [4, с. 33–36; 6, с. 5–8; 7, с. 1039–1043]. В отдельных случаях обращение студента может быть связано с более сложными психологическими состояниями, требующими углублённого сопровождения и взаимодействия с профильными специалистами [4, с. 35–36].

Индивидуальное психологическое консультирование выступает одной из ключевых форм психологической поддержки студентов. Вместе с тем эффективная помощь обучающимся не может ограничиваться только индивидуальными консультациями. Это обуславливает необходимость перехода к более системной организации психологического сопровождения студентов в образовательной среде медицинского университета [1, с. 10–14; 4, с. 33–36].

Новизна предложенной модели заключается в том, что индивидуальное обращение студента рассматривается не как изолированная форма психологической помощи, а как элемент системной организации психологического сопровождения обучающихся. Такая модель предполагает организацию работы

психологической службы на нескольких взаимосвязанных уровнях: профилактическом, консультативном и кризисном [1, с. 15–17; 4, с. 63–64].

В структуре модели можно выделить три основных уровня психологической помощи и сопровождения обучающихся.

Первый уровень – профилактический. Он направлен на формирование психологически безопасной образовательной среды и предупреждение дезадаптации студентов. Основными формами работы на данном уровне являются программы психологической адаптации первокурсников, психологическое просвещение, занятия по снижению учебной тревожности, а также развитие навыков эмоциональной саморегуляции [3, с. 24–28; 4, с. 36–37; 7, с. 1039–1043].

Второй уровень – индивидуальное психологическое консультирование. Данный уровень предполагает оказание адресной психологической поддержки студентам, испытывающим различные трудности в процессе обучения. Консультирование направлено на преодоление учебного стресса, снижение тревожности, поддержку учебной мотивации, развитие адаптационных ресурсов обучающихся и формирование более устойчивых способов совладания с трудными ситуациями [4, с. 33–34; 6, с. 5–8].

Третий уровень – кризисное сопровождение. Этот уровень реализуется при выявлении выраженных психологических трудностей и предполагает организацию своевременной помощи студенту. При необходимости такая помощь может включать взаимодействие психологической службы с медицинскими организациями, профильными специалистами и другими участниками системы сопровождения в пределах их компетенции [4, с. 35–36; 5, ст. 42].

Реализация подобной модели психологического сопровождения позволяет рассматривать деятельность психологической службы не только как оказание индивидуальной помощи, но и как важный элемент образовательной среды университета. Системная организация психологической поддержки способствует формированию благоприятного психологического климата в студенческой среде, повышению адаптационных возможностей обучающихся и развитию их психологической устойчивости в условиях высокой учебной нагрузки [1, с. 15–17; 4, с. 41; 6, с. 5–7].

Таким образом, переход к системной организации психологического сопровождения позволяет рассматривать психологическую помощь студентам как важный элемент образовательной среды медицинского университета, направленный на поддержку их адаптации, психологического благополучия и успешного профессионального становления [1, с. 15–17; 4, с. 33–36; 6, с. 5–8; 7, с. 1039–1043].

Библиографический список

1. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 6. С. 4–18.
2. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации: утв. Минобрнауки России 29 августа 2022 г. № ВФ/1-Кн.
3. Методические рекомендации по организации психологического просвещения в образовательных организациях высшего образования: утв. протоколом № 9 заседания Межведомственной рабочей группы по развитию психологических служб образовательных организаций высшего образования от 27 ноября 2023 г.; направлены письмом Минобрнауки России от 06 декабря 2023 г. № МН-11/5565. 37 с.
4. Методические рекомендации по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования: утв. протоколом № 9 заседания Межведомственной рабочей группы по развитию психологических служб образовательных организаций высшего образования от 27 ноября 2023 г.; направлены письмом Минобрнауки России от 06 декабря 2023 г. № МН-11/5565. 99 с.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Чевжик Ю.В., Милушкина О.Ю. Адаптация студентов медицинских вузов к обучению // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2023. № 4. С. 5–18.
7. Чижкова М.Б. Динамика адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза: к постановке проблемы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 4. С. 1039–1049.

УДК 159.98: 376.1

ББК 88.9+88.72

А.В. Пшеничнова,

педагог-психолог, Ивановский радиотехнический техникум-интернат, магистрант 2 курса направления подготовки 37.04.01 Психология, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, annapshen@yandex.ru

Е.Н. Комарова,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, kkatie1988@mail.ru

МЕТОД ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе среднего профессионального образования. Представлен метод эмоционально-образной терапии, направленный на изменение внутренних установок и эмоциональных переживаний, лежащих в основе агрессивного поведения. Результаты работы эмпирически подтверждены.

Ключевые слова: Агрессивность, эмоционально-образная терапия, профилактика агрессии, юношеская агрессия, обучающиеся с ОВЗ

A.V. Pshenichnova,

Teacher-psychologist, Ivanovo Radio Engineering College-boarding school, 2nd year master's student of the direction of training 37.04.01 Psychology, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, annapshen@yandex.ru

E.N. Komarova,

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, kkatie1988@mail.ru

THE METHOD OF EMOTIONAL-IMAGINATIVE THERAPY IN WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article examines the problem of aggressiveness among students with disabilities in the secondary vocational education system.

The article presents a method of emotional-imaginative therapy aimed at changing the internal attitudes and emotional experiences underlying aggressive behavior. The results of the work have been empirically confirmed.

Keywords: Aggression, emotional-imaginative therapy, aggression prevention, and growing up

Проблема изучения и управления эмоциями имеет огромное значение для понимания человеческого поведения и адаптации к окружающему миру. Эмоциональные состояния влияют на наши решения, формируют нашу личность и определяют отношение к окружающим событиям. Особое внимание уделяется исследованию негативных эмоциональных проявлений, среди которых особое место занимает агрессивность.

Согласно исследованиям Н.Д. Линде, эмоции являются основной мотивацией поведения, поскольку именно стремление испытывать конкретные эмоциональные состояния определяет наше повседневное поведение [2]. Воспоминания о пережитых чувствах сохраняются в памяти надолго, оказывая значительное воздействие на последующие поступки и восприятия действительности. Подтверждение этому мы находим также в трудах Зигмунда Фрейда, подчеркивающего, что эмоциональные впечатления остаются свежими даже спустя много лет, находясь глубоко в подсознании [8].

Агрессивность представляет собой устойчивое качество личности, характеризующее предрасположенность к проявлению агрессивных действий. Согласно классическим теориям, агрессию рассматривают как поведение, направленное на нанесение вреда другим, тогда как агрессивность является индивидуальной чертой, определяющей частоту и интенсивность такого поведения [9]. Немаловажна связь агрессии с физиологическими реакциями организма, которая отражается в быстрых изменениях самочувствия и поведения [3].

Юношеский возраст – ключевой этап формирования личности, когда закладываются основы самопринятия и оценки себя. Агрессивность у юношества обусловлена отсутствием благоприятных условий воспитания и социализации. По данным А. А. Ренана, причины юношеской агрессии многообразны и зависят от особенностей пола: мальчики склонны проявлять агрессию преимущественно в ситуациях учебного и спортивного характера,

девочки же – в случаях недостаточной психологической поддержки и низкой самооценки [5].

Для учащихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) и инвалидов характерна особая специфика проявления агрессивности. Их поведение связано с рядом специфических факторов, среди которых выделяют низкий уровень интеллектуальной зрелости, низкую самооценку, дефицит коммуникативных способностей и нестабильность психики вследствие нарушений функционирования центральной нервной системы [1]. Такие студенты испытывают трудности в обучении, характеризуются быстрой утомляемостью и нервозностью, что создает дополнительные препятствия в процессе освоения новых знаний.

Приведем результаты обследования обучающихся ФКПОУ "Ивановского радиотехнического техникума-интерната" Министерства труда и социальной защиты РФ. Выборка-31 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Остановимся на результатах опросника агрессивности Басса-Дарки.

Таблица 1

Результаты изучения агрессивного поведения (опросник агрессивности Басса-Дарки)	
Шкалы	Средние значения (n = 31)
Индекс агрессии	16,3
Чувство вины	5,3
Индекс враждебности	11,5
Физическая агрессия	5,2
Косвенная агрессия	5,1
Раздражение	5,1
Вербальная агрессия	6,3
Обида	4,5
Подозрительность	5,4
Негативизм	2,4

Итак, в результате подсчета среднего значения по всем шкалам методики были получены следующие результаты. Индекс агрессивности составляет 16,3 – умеренно выраженное агрессивное поведение. Этот показатель отражает общую тенденцию респондентов демонстрировать агрессию в своей жизни. По шкале «чувство вины» (5,3) были получены низкие баллы. Можно предположить, что у респондентов недостаточно развита ответственность за свои действия. Это может повышать риск деструктивного поведения. Значение индекса враждебности составляет 11,5 баллов (средний уровень), что может говорить о том, что респонденты демонстрируют негативное отношение к окружающим. Умеренно низкие показатели по шкале физической агрессии (5,2). Скорее всего респонденты не склонны демонстрировать данный вид агрессии. Косвенная агрессия составляет 5,1 балл, что свидетельствует о невысокой вероятности выражать негативизм скрытым способом. Небольшой показатель по шкале раздражение (5,1) позволяет говорить о нормальной способности контролировать свое настроение. Средний уровень вербальной агрессии (6,3) показывает, что респонденты используют слова и высказывания для выражения недовольства или критики окружающих. Показатель обиды составляет 4,5 балла, что указывает на способность адекватно реагировать на внешние стимулы и поддерживать конструктивные взаимоотношения. Невысокий уровень подозрительности (5,4) положительно влияет на социальную адаптацию и снижение вероятности межличностных конфликтов. Крайне низкое значение негативизма (2,4) демонстрирует устойчивость к формированию негативного взгляда на мир и относительную легкость принятия решений.

Анализ полученных данных показал, что респонденты характеризуются умеренно-высоким уровнем общей агрессии и достаточно низким чувством вины. Наиболее выражены шкалы вербальной агрессии и раздражения, что требует повышенного внимания в сфере профилактической работы и коррекционных мероприятий.

Эффективным методом работы с подростковой агрессией является индивидуальный подход, основанный на изменении внутренних установок и эмоциональных переживаний, лежащих

в основе агрессивного поведения. Основные шаги такой консультативной работы включают в себя следующие этапы:

- Установление контакта.
- Выявление источников агрессии. Необходимо определить конкретные ситуации, провоцирующие негативное поведение.
- Символизация агрессии. Можно предложить клиенту визуализировать свою агрессию в виде символического образа и в дальнейшем детально описать этот образ.
- Изменение образа агрессии. С клиентом проводится работа, направленная на то, чтобы трансформировать образ в положительном аспекте, уменьшить его разрушительную силу.
- Закрепление положительных изменений. Юному человеку даются задания, которые ориентированы на то, чтобы применить новые модели поведения уже в практических ситуациях.
- Рефлексия достижений. Обсуждение прогресса и дальнейшей работы.
- Диагностический контроль. Повторная диагностика агрессивного поведения.
- Рекомендации родителям для поддержки ребенка дома и создания безопасного снятия напряжения в круг семьи.

Данный подход основан на концепции взаимосвязи между внутренними установками и поведением, разработанной различными авторами, включая: Вильгельм Райх (теория мышечной брони), Макс Шур (концепция телесного реагирования), Питер Сифнеос (понятие алекситимии) [4, 10, 7].

Они отмечают, что невозможность осознавать и выражать свои эмоции ведет к накоплению напряжения и возникновению физических и эмоциональных блоков. Для освобождения от заблокированных эмоций эффективно применять методы работы с телом, предложенные Мэрион Розен («Работа с телом»), которая описывает мышечные преграды для выражения чувств и предлагает способы преодоления ограничений тела [6].

Важным инструментом в борьбе с агрессией является техника преобразования негативных эмоциональных состояний посредством мысленных образов (Альберт Лазарус, Кермани) [11, 12]. Упражнения, основанные на создании и трансформации образов, позволяют трансформировать внутреннее напряжение и снизить агрессивные импульсы.

После завершения терапевтического курса обучающимся, ранее показавшим высокий уровень агрессивного поведения (количество респондентов – 18 обучающихся), проводится повторная диагностика уровня агрессии. Это позволяет объективно оценить эффективность использованных методик и спланировать дальнейшую работу по поддержке и коррекции поведения.

Таблица 2

**Сравнительные результаты обследования уровня агрессии
до и после консультирования
(опросник агрессивности Басса-Дарки)**

Шкалы	До консультирования (n = 18)	После консультирования (n = 18)	Уровень значимости
Индекс агрессии	18,6	15,0	0,010
Чувство вины	6,3	5,8	0,006
Индекс враждебности	16,8	9,3	0,074
Физическая агрессия	5,8	4,5	0,275
Косвенная агрессия	6,4	4,3	0,185
Раздражение	6,3	4,8	0,054
Вербальная агрессия	7,1	6,2	0,323
Обида	5,6	4,2	0,023
Подозрительность	6,5	6,0	1,000
Негативизм	3,6	2,5	0,117

Статистически значимые различия с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок были выявлены по следующим шкалам методики: индекс агрессии, чувство вины, обида.

После консультирования значительно снизился уровень агрессивности (с 18,6 до 15,0). Респонденты стали меньше переживать чувство вины, что, возможно, связано с тем, что респонденты научились регулировать собственные эмоции. Отмечается существенное уменьшение уровня обиды с 5,6 до 4,2 ($p = 0,023$), что обозначает улучшения в способности прощать и преодолевать негативные переживания.

Таким образом, индивидуальная работа с помощью эмоционально-образно терапии положительно сказалась на снижении уровня агрессивности обучающихся техникума с ОВЗ. Наибольшее улучшение наблюдается в общем индексе агрессии, ощущении вины, степени враждебности и уровне раздражения. Некоторые аспекты, такие как вербальная агрессия и подозрительность, требуют продолжения работ и углубленной диагностики. В целом, полученные результаты подтверждают высокую эффективность предпринятых терапевтических вмешательств.

Библиографический список

1. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 101–110.
2. Линде Н.Д. Эмоциональные основы человеческого поведения: монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2023. 312 с.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для вузов: в 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. 5-е изд. М.: Владос, 2013. 688 с.
4. Райх В. Характероанализ: техники и основные положения для обучающихся психоанализу / пер. с нем. Е.Н. Волкова. М: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 480 с.
5. Реан А.А. Психология личности в условиях социальных изменений. СПб.: СПбГУ, 1996. 256 с.
6. Розен М. Работа с телом: принципы, теории и практика терапии движением / пер. с англ. И.Б. Шапиро. Киев: София, 2001. 224 с.
7. Сифнеос П.Е. Алекситимия и психосоматическое заболевание // Неврозы: психологические проблемы диагностики и лечения. М.: Медпрактика-М, 2003. С. 314–325.

8. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1989. 456 с.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с англ. М. И. Левиной. М.: Республика, 2015. 656 с.
10. Шур М. Бессознательное и его значение в медицине / пер. с англ. Ю.М. Колкер. Л.: Лениздат, 1968. 368 с.
11. Kermeni G. Imagery Techniques for Anxiety Reduction // *Clinical Psychology Review*. 2003. Vol. 23, iss. 3. P. 341–354.
12. Lazarus A.A. Multimodal Therapy and the Use of Imagery in Psychotherapy // *Journal of Psychotherapy Integration*. 1992. Vol. 2, no. 2. P. 151–165.

УДК 159.98:376.1
ББК 88.9 + 88.72

Н.Р. Романова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры истории, философии и права, Ивановский государственный энергетический университет, г. Иваново, Россия, nromanova@mail.ru

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ, РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ

Аннотация. В работе рассматривается специфика психологического консультирования студентов с особыми потребностями из числа лиц с ОВЗ или инвалидностью. Анализируются проблемы консультирования в условиях образовательного процесса, основные направления и условия эффективности.

Ключевые слова: инклюзия, направления консультирования, темы консультирования, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, особые потребности, отношения, внутригрупповой статус, проблемы консультирования, результативность

N.R. Romanova,

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Law, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin», Ivanovo, Russia, nromanova@mail.ru

COUNSELING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: FEATURES, CHALLENGES, AND EFFECTIVENESS

Abstract. This paper examines the specifics of psychological counseling for students with special needs, focusing on individuals with disabilities and health impairments. It analyzes the challenges encountered during the counseling process within an educational setting, outlines the primary directions of support, and identifies the key conditions for ensuring its effectiveness.

Keywords: inclusion, counseling focus areas, counseling topics, health impairments, disability, special needs, relationships, in-group status, counseling challenges, effectiveness

Российская Федерация взяла на себя обязательство внедрения инклюзии в образовательный процесс всех уровней еще в 2012 году, ратифицировав Конвенцию о правах инвалидов, принятую Генеральной Ассамблеей 13 декабря 2006 года. За прошедшее время страна существенно продвинулась в этом направлении. Законодательно введены понятия «обучающийся с инвалидностью» и «обучающийся с ОВЗ» [4]. Были приняты необходимые нормативные акты, федеральные целевые программы (в частности ФЦП «Доступная среда»), разработаны новые ФГОСы, вузовские положения об обучении лиц с инвалидностью и ОВЗ, заключены соглашения образовательных учреждений с общественными организациями и обществами инвалидов, создана сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ), которые курируют образовательные учреждения страны.

В декабре 2025 года на международной научно-практической конференции высокого уровня под эгидой ЮНЕСКО «Актуальные проблемы инклюзивного образования в мире: контекст, политика и практика» была принята декларация, которая стала основным документом, закрепляющим принципы и современные вызовы инклюзивного высшего образования. Инклюзия в понимании участников конференции должна включать не только лиц с особенностями здоровья, но всех, кому требуется особый индивидуальный подход, а обозначать таких обучающихся стало принято лицами с особыми образовательными потребностями.

В 2025 году сеть РУМЦ разработала блок *принципов комплексного сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ* в процессе их обучения в вузе, которые были утверждены Минобрнауки в сентябре 2025 года. Это принципы нормализации, реабилитации, целостности, ценностной ориентированности, свободы, гуманности, семейноцентрированности, дифференциации, партнерства, актуализации и превенции, партисипативности, самостоятельности, конфиденциальности [1]. Все они базируются на более общих педагогических принципах, в частности на принципе индивидуализации и коллективизма, а их реализация в практике образовательного процесса предполагает глубокое проникновение в личность обучаемого, познание его индивидуально-личностных качеств, формирование доверительных отношений

с ним и его группой членства. Для решения этих задач часто требуется проводить со студентами консультирование.

Обобщая практику работы со студентами, имеющими инвалидность или статус ОВЗ (в рекомендуемых Минобрнауки терминах это обучающиеся с особыми образовательными потребностями), обозначим основные направления консультирования таких студентов.

В зависимости от тематической направленности преобладает психолого-педагогическое консультирование. Чаще всего это вопросы закрытия академических задолженностей; решения проблем, связанных с проживанием в общежитии; развития навыков учения и планирования своей учебной деятельности; налаживания отношений в студенческой группе или с преподавателем; пути повышения самооценки. Но также есть запросы и на тематику отношений в семье (семейное консультирование); консультирование по разрешению конфликтов; деловое консультирование; сексуальное консультирование; интимно-личностное. Выделим основные темы консультирования:

1) *Отношения с родителями* (пьет отец; развод с супругой; супруга считает, что переросла мужа; родители запрещают вступать в отношения с представителем иной национальности; как обсудить с родителями свою половую идентичность, чтобы они поняли и др.).

2) *Измена в близких отношениях*. Вот некоторые примеры обсуждаемых вопросов: девушка, с которой студент планировал создать семью, «изменила» с лучшим другом, и он разорвал с ней отношения, но «хотел бы вернуть все назад»; «парень изменяет с другими, но всегда возобновляет отношения и это изматывает»; девушка встречается с друзьями своего парня и выбирает с кем пойдет по жизни. Последний случай примечателен тем, что у парня был статус ОВЗ по зрению, внешне он соперникам проигрывал и очень сильно ревновал, досаждая тем самым своей девушке. На консультации мы с ним пришли к выводу, что девушка – не его вещь, она имеет право выбирать спутника жизни. Была выработана стратегия поведения «благородный рыцарь без страха и упрека» и проблема ревности решилась, отношения наладились. Спустя четыре года этот же студент, уже обучавшийся к тому времени в магистратуре, на мимолетной встрече сообщил,

что он открыл свой бизнес, женился на той самой девушке, и она работает в его же компании.

3) *Мысли о суициде, ощущение своей ненормальности.* Примеры обсуждаемых тем: студент из-за несчастной любви покончил с собой и у большинства членов группы после похорон возникла депрессия, нежелание жить, мысли о самоубийстве; девушка изменила, студент порвал с ней отношения и перестал ходить на учебу.

4) *Проблема «девственника».* Переживания таких студентов сопровождаются вопросами «Как принять себя? Что делать со своей девственностью? Нормально ли быть девственником, когда тебе уже 23 года?». Отметим, что с этими вопросами обращаются только студенты мужского пола. Как правило, это студенты с хорошо развитыми коммуникативными навыками и развитым интеллектом. Недостаточно общительные и болезненно закомплексованные студенты не решаются подходить с этим вопросом. Основная проблема, которую приходится решать с такими студентами – падение самооценки.

5) *Проблемы здоровья* (киста мозга, муковисцидоз, фистула желудка, болезни кожи, заикание и др.). Зачастую такие студенты ждут от консультации именно решений своих проблем со здоровьем. Не получив ожидаемой помощи от официальной медицины, они ждут «прорывных решений» от консультанта. И если проблема имеет психогенный характер, то часто она действительно решается. Например, студент с заиканием, сам себя определивший как инвалида, попросил помочь избавиться от проблем с речью. В данном случае разобраться в механизме происхождения его проблемы помог психоаналитический метод вкупе с бихевиоральной оценкой сформировавшихся невротических речевых паттернов. В ходе беседы, мы выявили, что пример он начал брать со своего заикающегося отца в раннем детстве и пойдя в школу стал неожиданно для себя получать «выгоду» из своего статуса ОВЗ: его реже вызывали к доске, жалели и завышали оценки. И дома он тоже подсознательно пользовался своим статусом «ранимого мальчика, которого нельзя травмировать, чтобы не усугубить проблему». А в вузе студент уже начал задумываться о дальнейшей карьере, где речевые навыки, умение налаживать контакты и развивать отношения – конкурентное

преимущество. Это и побудило его начать избавляться от заикания. Осознание механизма формирования дефекта стало первым шагом на пути к успеху.

б) *Проблемы выбора жизненного пути* (чаще всего это поиск смысла жизни, своего предназначения). За консультацией по этим вопросам обращаются крайне редко. Но все-таки бывают такие студенты, и у них, как правило, есть ментальные отличия от нормотипичных. Один такой студент, занимавшийся восточными единоборствами, попал под влияние своего тренера, который внушил ему идеологему «Путь воина – путь смерти». Все это выяснилось в процессе беседы. Не так важно какие объяснения и смыслы вкладывались в данный лозунг наставником, важнее, что это деструктивная нейро-лингвистическая программа, которая может привести человека к разрушительным последствиям. В ходе бесед мы совместно вышли на позитивную формулировку «Путь воина – путь победы», оставляющую больше оптимизма в отношении судьбы этого особенного студента. Вскоре студент перевелся в другой вуз и возможность работать с его жизненными установками исчезла. Но через несколько лет пришла информация о его смерти, обстоятельства которой позволяют сделать вывод, что сработал тот самый «путь смерти», как жизненная программа.

7) *Помощь другу* (как помочь приятелю выйти из депрессии; как помочь подруге с тяжелой инвалидностью и нежеланием жить, обрести смысл жизни; как помочь только что родившей подруге, которую бросил партнер, он же отец ребенка).

Причем, все описанные тематические направления могут быть задействованы с одним и тем же обучающимся.

Приведем пример. Студент с инвалидностью запросил консультацию по поводу необходимости научиться планировать свою учебную деятельность. Его отличительными особенностями были высокий интеллект и повышенная требовательность к самому себе. Он отказался от адаптированной основной профессиональной образовательной программы (АОПОП), чтобы «не иметь никаких преференций» и учиться наравне с однокурсниками, в тех же условиях. Будучи перфекционистом, студент старался выполнять все требования преподавателей и все пункты программы. Там, где его однокурсники могли что-то пропустить,

что-то списать, что-то сделать по минимуму, наш клиент стремился выполнить все добросовестно. И конечно, ему стало не хватать времени и сил. В беседе мы вместе пришли к выводу, что он вполне может применить профессиональные навыки, получаемые в ходе обучения по специальности, для анализа системы своей учебной деятельности и определить, куда вкладывать свои жизненные ресурсы максимально, а где можно сэкономить силы. Так студент и поступил, перепланировал свои временные траты на учебу, успешно закончил бакалавриат и поступил в магистратуру. Этот же студент и в процессе учебы, и после окончания вуза не раз обращался с просьбой о консультативной беседе по поводу своих отношений с отцом, любимой девушкой и др.

В процессе консультирования приходится опираться на самые различные методологические направления, но чаще всего это психоанализ, когнитивизм и экзистенциализм. Выбор направления зависит от коммуникативной ситуации и проблемы консультируемого.

Приведем пример. Студент с особенностями, препятствующими успешной коммуникации, но амбициозный и умный, вызвался быть старостой группы. И вот на семинаре подгруппа, выбрав его объектом анализа, устроила под видом плана развития «прожарку». Пришлось в срочном порядке заканчивать занятие групповым тренингом позитивного восприятия партнеров (цель: повысить пошатнувшуюся самооценку «объекта критики» и побудить самих критиков видеть в людях не только недостатки, но и достоинства). После этого занятия студент остался для беседы, предметом которой были внутригрупповые отношения.

Работа со студентами с ОВЗ и инвалидностью имеет свои особенности и специфические проблемы.

Во-первых, это проблема конфиденциальности личных данных. Согласно принятому Федеральному закону от 08.08.2024 N 315-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» [5], образовательная организация отныне *обязана создавать специальные условия* для получения образования обучающимися с инвалидностью и ОВЗ, в соответствии с рекомендациями ПМПК и с учетом индивидуальной программы реабилитации и абилитации. Но по результатам мониторинга Минобрнауки РФ 38% обучающихся не сообщают о своей

инвалидности и не претендуют на адаптированные программы обучения, специальные условия и ассистивные технологии [3].

Вторая проблема состоит в том, что клиенты часто уже «испорчены» психологически. Начитавшись модных блогеров про токсичных партнеров и личные границы, они возвели усвоенные принципы «в абсолют». Новую информацию на тему отношений воспринимают критично и, чтобы возникла атмосфера полного доверия, необходимо на практике показывать результативность применяемых методов. Если педагогу удастся продемонстрировать свой профессионализм на семинаре, то количество желающих получить консультацию резко возрастает. Например, это может быть анализ продуктов проективного теста «Несуществующее животное» (в общем плане – публично, в индивидуальном – лично).

Часто особенными являются и мотивы обращения за консультацией. Основным мотивом у большинства обращающихся является пробуждение интереса педагога к своей личности. Задача консультанта здесь упрощается: в процессе консультирования удовлетворить эту потребность в позитивном аспекте. Но это не значит, что надо избегать проблемные зоны студента. Если их не обозначать, то доверия к практической компетентности педагога у студента не возникнет. А вот четкое попадание в тему выглядит для них убедительно. Вопрос только в том, как преподнести студенту его же проблемы. Здесь надо выбирать формулировки, позволяющие ему не понизить самооценку, а сохранить или даже повысить. Например, студент с ментальными особенностями, который всегда сидел один и отказывался от участия в исследовательских тестах, проективный тест «Несуществующее животное» все-таки выполнил. Он дождался, когда одnogруппники покинут помещение, чтобы получить более подробную расшифровку, где и были озвучены его проблемные зоны (склонность к персеверации, перфекционизм, философская интоксикация и др.), причем преимущественно в комплиментарной для него форме (способность глубоко погружаться в проблему, стремление к совершенству и др.). С тех пор студент на каждой паре успевал нарисовать очередной рисунок и остаться для обсуждения. В конечном итоге он взялся за выполнение научной работы на философскую тему.

Еще одной особенностью консультирования студентов с ОВЗ и инвалидностью является обычное стремление к более лояльному отношению со стороны преподавателя, предпочтениям, а не решению проблемы. Это вполне привычно для таких особенных учащихся еще со школьной скамьи, где они научились извлекать выгоды из жалости учителей. Конечно, жалость неприятна, но если она транслируется неявно в приемлемых формах, подкрепляется выгодами и послаблениями, то многие к ней быстро привыкают.

Отметим также, что каждый второй, обращающийся за консультацией, не формулирует свою потребность и желание, а просто заявляет о своих ОВЗ и ждет помощи. Такие студенты сами недостаточно осознают свои проблемы или не хотят их озвучивать. В какой-то мере они «ждут чуда». В частности, студентка после тренинга саморегуляции пришла на кафедру и сказала педагогу всего одну фразу «У меня заболевание мозга». Стоит и молчит, а на лице надежда. Консультация заключалась в обсуждении возможностей мозга, его пластичности, великой силы психологии как науки, методах самопрограммирования, планах решения проблемы. В конечном итоге мы договорились о консультации через полгода, с условием, что накануне встречи студентка сделает МРТ мозга. По истечении этого срока она не пришла, а прибежала и радостно сообщила, что проблемы больше нет.

Иногда, студенты, чтобы заявить о себе провоцируют конфликт. Приведем пример из практики дистанционной работы. Студент-аутист в переписке с преподавателем целый месяц спорил об оформлении реферата. Наконец, студенту была назначена очная индивидуальная консультация для пояснения требований к реферату. На встрече студент проявил неожиданную понятливость и сразу согласился со всеми требованиями, диалог пошел не столько об оформлении реферата, сколько о философии жизни.

Студенты с особыми потребностями из числа инвалидов и лиц с ОВЗ в целом проявляют большую осторожность, могут долго присматриваться к преподавателю, чтобы решить для себя вопрос доверия и откровенности. Но если студент не обратился за консультацией, он остается один на один со своими проблемами. Иногда ему помогают друзья и родственники. Но среди них редко встречаются компетентные помощники. Для стимулирования обращений, как мы заметили, очень хорошо подходят

рассказы об аналогичных ситуациях с другими студентами, описанные преподавателем на занятиях. Это формирует доверие.

Основной проблемой консультирования студентов с особыми потребностями остается проблема результативности, вернее ее фиксации. С развитием соцсетей, пока студенты учатся в вузе, есть возможность мониторить динамику ситуации, т. к. контакты в мессенджерах сохраняются какое-то время. Но с окончанием вуза выпускники чаще всего исчезают из поля зрения. Они либо меняют оператора, либо меняют мессенджеры, либо чистят свои гаджеты от ставших неактуальными контактов. Многие просто не хотят обременять педагога своими обращениями, считают это неприемлемым и неэтичным. Но есть и такие, кто стремится поддерживать связь (поздравляют с праздниками, задают вопросы, запрашивают консультацию). В этом случае удастся получить от них желаемую информацию. Основной путь получения обратной связи в условиях вуза – краткие беседы об успехах, которые можно инициировать при встрече; информация из деканатов; обмен информацией с коллегами, которые принимают преподавательскую эстафету и ведут занятия в группах членства таких студентов.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии [Электронный ресурс]. URL: <https://minobraz.kamgov.ru/files/5937d180e49e88.90379978.pdf>.
2. Романова Н.Р. Методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса в вузе: учебно-методическое пособие / ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина». Иваново, 2025. 166 с.
3. Создание специальных условий, обеспечивающих инклюзивное обучение лиц с инвалидностью и ОВЗ различных нозологических групп в образовательных организациях [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Special_cond_inclusive.pdf.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>.
5. Федеральный закон от 08.08.2024 N 315-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» (вступает в силу с 1 марта 2025 года). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408080115>.

Раздел 3

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ

УДК 159.923:159.9.072

ББК 88.92+88.573.22

А.В. Зонтова,

выпускник дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки ИвГУ «Основы психологического консультирования», магистрант 2 курса образовательной программы «Психология развития и образования», Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, zontova.a@gmail.com

КРИЗИСНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СУБЪЕКТОВ, СТОЛКНУВШИХСЯ С МОШЕННИЧЕСТВОМ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы кризисного консультирования субъектов, столкнувшихся с мошенничеством. Описаны индивидуально-личностные особенности жертв мошенничества, которые необходимо учитывать для эффективной организации психологического консультирования. Адаптированы существующие способы и методы работы с данной категорией клиентов и описана пятиэтапная модель консультирования, структурирующая процесс оказания психологической помощи пострадавшим от мошеннических действий.

Ключевые слова: кризисное консультирование, психологическое консультирование, пострадавшие от мошенничества

A.V. Zontova,

graduate of the additional professional program of professional retraining at IvSU "Fundamentals of Psychological Counseling", 2nd year master's student of the educational program "Psychology of Development and Education", Ivanovo State University, Ivanovo, Russia,
zontova.a@gmail.com

CRISIS COUNSELLING FOR INDIVIDUALS AFFECTED BY FRAUD

Abstract. The article examines the challenges of crisis counselling for individuals who have fallen victim to fraud. It describes the individual and personal characteristics of fraud victims that must be taken into account to organise effective psychological counselling. Existing approaches and methods of working with this client group are adapted, and a five-stage counselling model is presented, which structures the process of providing psychological support to those affected by fraudulent actions.

Keywords: crisis counselling, psychological counselling, fraud victims

Проблема мошенничества (преступление для достижения личной корыстной выгоды с использованием неблагоприятных жульнических действий, в основе которых лежит обман или искажение истины) приобретает все более масштабный характер. По данным МВД России за 2025 год, мошенничество занимает второе место по распространенности среди преступлений в России [9], причем количество открытых дел ежегодно растет, даже не смотря на то, что часть жертв не заявляет в полицию.

Традиционно мошенничество рассматривается преимущественно представителями правовой сферы, однако его рост и масштаб в современном обществе имеет последствия не только в правовой, но и в социально-психологической сфере. Социально-психологическая опасность заключается в нарастании недоверия в обществе, стремлении человека оградить себя от контактов с незнакомыми людьми из-за боязни быть ими обманутым [7, с. 8] и в деструктивных последствиях этого воздействия на личность (индукция неуверенности, рассеянность, повышенный уровень тревожности, генерация вины, подавленность) [3, с. 99].

Проблема в том, что в психологическом консультировании отсутствуют специализированные подходы к консультированию

клиентов, столкнувшихся с мошенничеством. Столкновение с мошенничеством – это серьезное испытание, которое может привести к глубокому психологическому кризису. Кризисное психологическое консультирование, по определению В.А. Смарышевой, представляет собой вид психологической помощи, направленный на работу с человеком в кризисной ситуации с целью нормализации его эмоционального состояния, восстановления способности к адаптации и осмыслению новых жизненных условий. Как отмечает В.А. Смарышева, кризисная ситуация связана с невозможностью жить как прежде, с невозможностью реализовывать устоявшиеся мотивы, ценности или преодолевать проблему известными методами [6]. Жертвы мошенничества переживают потерю (финансовую, психологическую), схожую с переживаниями при других травматических событиях, однако в учебниках по кризисному консультированию отсутствуют специальные разделы, посвященные работе с этой категорией клиентов.

Таким образом, мы видим необходимость рассмотрения способов работы, подходов и методов кризисного психологического консультирования объектов, столкнувшихся с мошенничеством.

Кратко рассмотрим какие группы населения чаще становятся мишенью мошенников и, как следствие, нуждаются в кризисном психологическом консультировании.

По данным статистики, среди жертв мошенничества 54% составляют женщины и 46% – мужчины. Что касается возраста потерпевших, то это главными образом лица в возрастных группах 25–39 лет и 40–59 лет. Средний возраст пострадавших – 48 лет. Реже жертвами мошенничества становятся люди старше 60 лет и крайне редко лица до 18 лет. Уровень образования большинства пострадавших – высшее или среднеспециальное [9].

Большинство исследователей манипулятивного воздействия (Е.Л. Доценко, Р. Чалдини, Р.Р. Гарифуллин и др.) отмечают, что наиболее подверженными к манипулятивному воздействию считаются люди, которые обладают такими индивидуально-личностными особенностями, как застенчивость, доверчивость, низкая самооценка (или наоборот завышенная), недостаток общения, слабо развитое критическое мышление, повышенная эмоциональность, склонность фантазировать. Кроме

этого, исследователи делали множество попыток классифицировать жертв мошенничества в зависимости от личностных и поведенческих характеристик. Например, Д.В. Ривман выделяет два типа жертв мошенничества: некритичный (легковерен, не видит необычности ситуации и ее последствий, пассивен, легко внушаем, не корыстен, суеверен) и с корыстной мотивацией (жаден, эгоистичен, пренебрежительно относится к общественным нормам) [4, с. 90].

Исходя из вышесказанного, в ходе кризисного консультирования необходимо учитывать, как социально-демографические, так и личностные характеристики пострадавших. Дальнейшее изучение этих факторов повысит эффективность реабилитационных и профилактических мер.

Далее, опираясь на 15 проведенных нами интервью с жертвами мошенничества и концепции психологии травмы И. Ялома [8], рассмотрим комплекс эмоциональных реакций, испытываемых жертвами мошенничества. Это снижение доверия к людям, подозрительность, избегание социальных контактов; тревожные состояния (беспокойство о будущем, нарушение сна); гнев (как на мошенников, так и на себя за доверчивость), чувства вины и стыда, мешающие обратиться за помощью.

Основываясь на принципах кризисного консультирования и результатах, проведенных интервью с жертвами мошенничества, мы адаптировали существующие способы и методы для работы с данной категорией клиентов, а также выделили 5 этапов работы.

В процессе кризисного психологического консультирования жертв мошенничества целесообразно применять комплекс проверенных методов, способствующих стабилизации эмоционального состояния и формированию конструктивных стратегий преодоления кризиса. Согласно положениям, Р. Кочунаса о фундаментальных техниках психологического консультирования [2], ключевыми *способами работы выступают*:

1. *Активное слушание*, позволяющее клиенту ощутить принятие и безопасность, что особенно важно на начальном этапе консультирования. В 12 из 15 проведенных интервью, пострадавшие отмечали, что возможность «выговориться без осуждения»

существенно снижала уровень тревоги и чувства стыда за произошедшее.

2. *Валидация эмоционального состояния.* Признание и нормализация переживаний клиента («То, что вы чувствуете – это нормальная реакция на ненормальную ситуацию») помогает снизить самообвинение. Респонденты в интервью подчеркивали, что осознание того, что их эмоции нормальны, уменьшало ощущение собственной глупости и изоляции.

3. *Поиск ресурсов для преодоления кризиса* предполагает фокусировку на сильных сторонах клиента, на социальной поддержке клиента и прошлом успешном опыте совладания. Например, поддержка семьи, профессиональные навыки, опыт решения сложных задач позволяли пострадавшим перейти от позиции «жертвы» к позиции «действующего субъекта».

4. *Помощь в составлении плана действий.* Структурирование конкретных шагов (обращение в полицию, блокировка карт, информирование близких) снижает ощущение беспомощности.

Этапы работы с субъектами, столкнувшимися с мошенничеством:

Этап первый. Помощь в признании факта обмана. Основная тема состоит в том, что «Я столкнулся с мошенничеством, и это не моя вина». Ожидаемый результат – снижение чувства вины и стыда, запуск процесса принятия реальности (предполагает опору на принципы когнитивно-поведенческой терапии [10]).

Этап второй. Работа с эмоциями. Основная тема состоит в следующем: «Что я чувствую в связи с мошенничеством в мой адрес?». Ожидаемый результат – снижение эмоционального напряжения (предполагает использование техник эмоциональной регуляции [1]).

Этап третий. Работа с установками. Основная тема – отделение клиента от ситуации. Например, можно предложить клиенту представить, что это случилось с другом, и подумать, что бы он ему сказал. Ожидаемый результат – снижение самокритики, переход от установки «я плохой» к установке «со мной случилось плохое» (предполагает использование методов рационально-эмоциональной терапии А. Эллиса [11]).

Этап четвертый. Поиск ресурсов. Основная тема связана с поиском ответов на вопрос «Что может помочь преодолеть кризис?» (например, поддержка близких, хобби, маленькие радости). Ожидаемый результат – снижение уровня стресса, нахождение опоры для восстановления психологического равновесия (предполагает использование ресурсно-ориентированного подхода в психологии [5]).

Этап пятый. Составление плана действий, например, обратиться в полицию, собрать доказательства, уведомить банк. Ожидаемый результат – возвращение чувства контроля над ситуацией, снижение чувства беспомощности (предполагает опору на принципы проблемно-ориентированного консультирования [12]).

Таким образом, проблема кризисного консультирования тех, кто столкнулся с мошенничеством требует особого внимания со стороны психологической науки и практики. Несмотря на высокую распространенность этого вида преступлений, специализированные методы работы с пострадавшими практически не разработаны.

Адаптация существующих подходов кризисного консультирования, основанных на принципах когнитивно-поведенческой и рационально-эмоциональной терапии, позволяет оказать эффективную экстренную помощь жертвам мошенничества. Ключевыми задачами психолога являются: снижение чувства вины и стыда; эмоциональная регуляция; коррекция негативных установок; активизация внутренних и внешних ресурсов клиента; восстановление чувства контроля над ситуацией.

Дальнейшее изучение психологических особенностей жертв мошенничества и разработка специализированных программ кризисного консультирования могут существенно повысить эффективность психологической помощи в этой области.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 480 с.
2. Кочюнас Р. Психологическое консультирование: учебное пособие. 10-е изд. М.: Академический проект, 2024. 222 с. ISBN 978-5-8291-3920-9.

3. Полянская В.А. Анализ личности потерпевшего как объекта скрытого психологического воздействия по делам о мошенничестве // Сибирский юридический вестник. 2011. № 4 (55). С. 94–100.
4. Ривман Д.В. Криминальная виктимология. СПб.: Питер, 2002. 234 с.
5. Селигман М. В поисках счастья. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. 352 с.
6. Смартышева В.А. Кризисное психологическое консультирование: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2015. 168 с.
7. Хмелева М.Ю. Уголовная ответственность за мошенничество: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Омск, 2008. 25 с.
8. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999. 576 с.
9. МВД России. Статистический отчет за 2025 год [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/статистика> (дата обращения: 20.02.2026).
10. Beck A. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: Guilford Press, 1976. 288 p.
11. Ellis A. Rational Emotive Behavior Therapy. Kyiv: Sfera, 1997. 240 p.
12. Renny D. Problem-Oriented Counselling. London: Sage Publications, 1994. 192 p.

УДК 159.923:159.9.072
ББК 88.92

А.С. Когаловская,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, социальной работы и управления персоналом, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, askogal@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С НЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются различные аспекты переживания одиночества. Разводятся понятия одиночество и уединение, как его осознанный выбор. В статье говорится о важности для любого человека чувствовать себя причастным к тому или иному сообществу, и факторах, которые этому препятствуют. Автор разделяет позицию, что отношение человека к своему одиночеству является критерием личностной зрелости. Рассматриваются основные стратегии психологической работы с проблемой одиночества.

Ключевые слова: одиночество, уединение, личностная зрелость, самоидентификация, достоинство, самооценność, самоуважение

A.S. Kogalovskaya,

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Sociology, Social Work, and Human Resources Management, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, askogal@yandex.ru

THE PROBLEM OF ALONGE AND APPROACHES TO DEALING WITH IT

Abstract. The article reveals various aspects of the experience of loneliness. The concepts of loneliness and solitude are distinguished as a conscious choice. The article discusses the importance of feeling a part of a community for any individual, as well as the factors that hinder this. The author shares the view that a person's attitude towards their loneliness is a measure of their personal maturity. The article explores the main strategies for dealing with the issue of loneliness.

Keywords: loneliness, solitude, personal maturity, self-identification, dignity, self-worth, and self-respect

Одиночество многолико. Это и когда нет рядом людей, с которыми можно было бы общаться. Это – и когда нет рядом тех, с кем возможно взаимопонимание, глубокая личностная встреча, возможность говорить на одном языке. Это и экзистенциальное одиночество, связанное с осознанием своей неповторимости и невозможности быть до конца понятым, принятым, разделенным.

Клиенты, обращающиеся к психологу, даже если эти обращения не связаны напрямую с темой одиночества, тем не менее ощущают себя одинокими, хотя и не всегда осознают это. Их одиночество может быть хроническим или ситуативным.

Человек ощущает себя одиноким независимо от наличия или отсутствия рядом близких. Например, когда ощущает невозможность почувствовать эмоциональную связь с кем-то другим.

При этом важно различать одиночество и уединение, как личный выбор человека, а возможно и низкую потребность в общении. *«Задумчивая душа склоняется к одиночеству»* (Омар Хайям).

Переживание одиночества индивидуально и за этим переживанием может стоять многое. Переживание одиночества как недостатка общения связано в значительной степени с представлением об идеальных отношениях, которым не соответствует реальное положение вещей. Это может быть связано и с неумением общаться. Только возникает вопрос, неумение общаться - причина это или следствие одиночества? Скорее и то, и другое. Навыки общения формируются в ходе коммуникации или хотя бы наблюдения за ней. Брошенный, одинокий ребенок, чьи чувства, потребности, интересы не важны заботящимся о нем взрослым, не получает должного опыта общения, представления о своей ценности и у него не формируется внимание к своим внутренним процессам, эмоциями потребностям. Это все не может не сказываться на процессе коммуникации с другими людьми.

Совместная деятельность является известным средством преодоления такого одиночества, конечно, при условии, что такая деятельность сложится и человек, испытывающий трудности, не будет отторгнут социальной группой.

Мучительное, разрушающее чувство одиночества связано скорее с внутриличностными проблемами человека [1, с. 18].

Например, одиночество, вызывающее страдания человека, одновременно является средством избегания боли. Оно возникает как результат ранней детской эмоциональной травмы, связанной с ранним болезненным опытом разлуки со значимым взрослым, либо с нарушением детско-родительских отношений в семьях. Страх близости оказывается сопоставим, со страхом одиночества, а возможно переживается значительно сильнее, что мешает человеку вступать в отношения.

Испытывая разные состояния, и в радости, и в печали, человек, как правило, нуждается в том, чтоб быть не одному, чтоб его состояния были приняты и разделены окружением. Но травматический опыт, осознаваемая или нет, но глубоко запрятанная боль препятствуют его открытости и готовности делиться своим и чувствами и тем, что для него значимо, с другими.

Чувство одиночества возникает тогда, когда человек ощущает себя неувиденным, не услышанным, непринятым, неподдержанным; возникает ощущение пустоты, когда то, что для него важно, не принято и не разделено его значимым окружением, когда он ощущает себя лишними и ненужными.

Чувство одиночества может быть связано с тем, что человек чувствует себя не на своем месте, но где свое место – понять трудно. Человек может воспринимать это как то, что он живет не свою жизнь и переживает как утрату связи с собственным бытием.

Чувство одиночества, пустоты может быть связано с утратой самооценности, используя терминологию Ролло Мэй, утрату «ощущения ценности собственного бытия», что не исцеляется ни любовью, ни дружбой, ни принадлежностью к семье [1, с. 22], ни иными социальными связями. Восстановление ощущения безусловной ценности собственной жизни и личности требует восстановления связи со своим бытием, своей самооценности.

Человек приходит в мир, чтоб найти в нем себя, реализовать себя, обогатить свой опыт, постичь новые смыслы, раскрыть себя. Все это невозможно без участия других людей. Потому, находясь всю свою жизнь среди других людей, человек нуждается в них, хочет быть увиденным, испытывает потребность в их внимании, в их реакции. Виктор Франкл писал: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [3]. И смысл

человеческой жизни всегда лежит вне его самого, смысл – это то, что должно быть привнесено в мир, исполнено благодаря этому человеку. Человек неизбежно связан с миром. Чтобы ответить на вопросы жизни, ему неизбежно придется встретиться с собой и узнать кто он такой.

О.М. Красникова считает отношение человека к своему одиночеству критерием личностной зрелости. Но на этом пути человеку нужен надежный спутник, которым может стать психолог.

Помощь человеку в состоянии одиночества – это прежде всего сочувствие, сострадание к нему. Когда есть кто-то, кто принимает всерьез твои переживания, способен разделить их – ты уже не один.

Среди основных слагаемых помощи людям, страдающим от одиночества в [1] отмечаются следующие: быть рядом, слушать, понимать и сопереживать. Это присутствие в жизни другого человека. Это личностное присутствие предполагает уважение, принятие меня как личности. Наконец человек может почувствовать, что он увиден, услышан, что он имеет для кого-то значение. Это рождает ощущение, что я есть. Я есть для других. Я могу быть и для себя.

Следующие слагаемые помощи: понимание, сочувствие и готовность прийти на помощь, слушать и слышать. Понимание тесно связано с принятием другого как отдельной непохожей личности. Это внимание к словам и к тому, что не высказано словами, и к тому, о чем другой осознанно или неосознанно умалчивает. Это внимание к контексту. Это рождает переживание, что я и то, что со мной связано (мои мысли, чувства), – не просто есть, но имеют значение для кого-то.

В каком-то смысле работа с клиентом, заявившим проблему одиночества – это «дородительство», требующее длительных усилий.

Работа с клиентом с проблемой одиночества – это путь встречи с собой, самоидентификации, возвращения своего достоинства, самооценности, самоуважения. Это путь формирования внутреннего диалога (в том смысле, который вкладывает А. Ленгле). Через внешний диалог человек имеет возможность прийти к внутреннему диалогу, при котором уединение становится не

тягостным, но желанным, позволяющим не только собрать, восстановить и услышать себя, ощутить своё вне посторонних влияний. В конечном итоге, это возможность стать важным, интересным и ценным для самого себя. А через внутреннюю связь с собой ощутить более прочные связи с миром.

Библиографический список

1. Красникова О.М. Одиночество. М.: Никая, 2015. 208с.
2. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей: пер. с нем. / вступ. ст. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 2009. 159 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник. М.: Прогресс, 1990. 368 с. [Электронный ресурс]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/uSUS_ICvM8Re-qsbO6C15DAY3nfsxqAWVexxgcIUnUc6ttO_rEmOdRjOHTQWMB_mQlaLOtM_7-r4YgfnNsFpMTkpQjYtb5p6htm2gjqSNh806H2N-V9cSQ/Frankl_V_-_Chelovek_v_poiskakh_smysla_-_1990.pdf (дата обращения: 17.05.2026).

УДК 159.
ББК 88

Е.Д. Корнева,

студент-магистрант, Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, lizakorneva03@mail.ru

О.С. Пашкина,

старший преподаватель кафедры консультационной психологии,
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,
г. Ярославль, Россия, helga-0906@mail.ru

ЗАНЯТИЕ ИСКУССТВОМ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ

Аннотация. В связи с нестабильностью окружающего мира у людей возрастает уровень стресса и потребность в психологической помощи. Одним из возможных способов совладания со стрессом является занятие искусством и применение творчества в психотерапии и консультировании. Эффективность применения различных видов творческого метода доказана во многих исследованиях. Это создает основу для исследования роли творчества не только в работе со стрессом, но и с личностными кризисами.

Ключевые слова: стресс, искусство, творческий метод, личностные ресурсы

E.D. Korneva,

master-student, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia,
lizakorneva03@mail.ru

O.S. Pashkina,

senior Lecturer, Department of Counseling Psychology, Demidov Yaroslavl
State University, Yaroslavl, Russia, helga-0906@mail.ru

ART AS A PERSONAL RESOURCE FOR COPING WITH STRESS

Abstract. Due to the instability of the world around us, people's stress levels and needs for psychological support are increasing. One possible way to cope with stress is through art and the use of creativity in psychotherapy and counseling. The effectiveness of various types of creative methods has

been proven in numerous studies. This provides a basis for exploring the role of creativity not only in stress management but also in personal crises.

Keywords: stress, art, creative method, personal resources

Введение. В настоящее время окружающий мир характеризуется социально-экономической и политической нестабильностью. Жизнь современного человека сопровождается развитием стресса, а условия жизнедеятельности и поддержание психического здоровья и психологического благополучия становятся все более трудными [2].

В России на 2025 год практически на 50% возросло число обращений за психологической помощью. Запрос о поддержании своего психологического благополучия становится все более актуальным [5]. Одним из возможных вариантов совладания со стрессом является занятие искусством и применение творческих методов в процессе психологического консультирования и психотерапии.

Настоящая работа вносит вклад в магистерское исследование, посвященное изучению стресса, личностных кризисов и возможностей совладания с ними с помощью занятия искусством.

Целью работы является обзор теоретических и эмпирических статей по проблеме использования творчества в совладании со стрессом.

Цель актуализируется в следующих задачах:

1. Провести теоретический анализ ключевых понятий;
2. Проанализировать эмпирические исследования по проблеме преодоления стресса с помощью творчества;
3. Обобщить результаты рассмотренных исследований.

Основные понятия. Прежде чем перейти к обзору конкретных исследований по данной проблеме, необходимо объяснить понятия, которые составляют основу нашей работы.

Из концепции Г. Селье следует, что стресс является неспецифической приспособительной реакцией организма на внешние раздражители. Основной функцией стресса ученый считал формирование устойчивой адаптации. Если стресс-реакция сохраняется, является чрезмерно длительной и интенсивной и не приводит к успешной адаптации организма, то создается повышенная

чувствительность к различным вредным влияниям и формируется состояние дистресса. Происходит нарушение деятельности различных структур организма, приводя к развитию пограничных состояний и психосоматических заболеваний [7, с. 3–4].

В психологии стресс понимается как внутреннее психическое давление, позитивное или негативное, чаще всего связанное с тягостным внешним событием (конфликт, траур, потеря значимого человека и т. д.), а также с любой ситуацией изменения жизненного стереотипа (брак, отпуск, рождение ребенка, попадание в новые обстоятельства и т. д.) [7, с. 4].

Для совладания со стрессом используются копинги. Копинг – поведенческие и когнитивные усилия, необходимые для управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напрягающие или превышающие ресурсы личности [3, с. 349].

Важным в нашей работе является понятие личностного ресурса. Следует отметить, что данное понятие имеет неоднозначные трактовки и включает в себя несколько компонентов. Н.Е. Водопьянова в понятие ресурса включает поведенческий, когнитивный, аффективный и мотивационно-волевой компоненты. Они используются человеком для перехода к взаимодействию со стрессовой ситуацией [9, с. 106]. По мнению, Л.А. Александровой ресурсы также входят в структуру жизнестойкости. Таким образом, они являются условиями, обеспечивающими эффективное совладание со стрессом. Их наличие или отсутствие определяет субъективный уровень стрессогенности ситуации [9, с. 106].

Одним из ключевых ресурсов в контексте планируемого нами исследования является творчество или занятие искусством. В нашей работе эти понятия носят тождественный характер. В науке и практике творчество рассматривается как процесс создания нового, общественно значимого [1, с. 5]. В психотерапии существует «творческий метод»— способ работы с запросом клиента через применение художественного творчества: музыкального, литературного, изобразительного, драматургического и др. Механизмами воздействия в данном подходе являются эмоциональная регуляция и катарсис, символическое выражение, развитие самосознания и получение инсайтов, укрепление самооценки и самоэффективности [6, с. 137].

Далее представим обзору исследований, раскрывающих механизмы влияния творческого метода на совладание со стрессом.

Обзор исследований. Исследование Деулина Д.В. и Петрова В.Е. (2024) носило характер пилотажного эксперимента, где проверялась гипотеза о влиянии арт-терапевтического инструментария на уровень стресса студентов. Было выделено 2 группы: экспериментальная и контрольная. Участники экспериментальной группы в течение 9 месяцев (включая экзаменационный период) были вовлечены в различные мероприятия, предполагающие занятия изобразительным искусством. В результате данного исследования было обнаружено, что арттерапия действительно оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние студентов в условиях интенсивного стресса: снижается субъективное восприятие стресса и повышается уровня психологической комфортности [4, с. 32].

В статье Ц. Юйци (2024) акцент был сделан на возможностях применения музыкальной (вокальной) терапии в лечении симптомов ПТСР. Участники экспериментальной группы в течение 8 недель проходили индивидуальные сеансы вокальной терапии. Терапевтическая работа была направлена на выражение эмоционального опыта посредством звука, а также на осознание внутренних конфликтов и состояний. В результате исследования у участников наблюдалась положительная динамика симптомов ПТСР, в частности, снижение выраженности флэшбеков, ночных кошмаров, избегания мест, напоминающих травмирующее событие, тревожного ожидания, напряжения и соматических жалоб. Кроме того, было обнаружено влияние уровня профессиональной подготовки терапевтов на эффективность данного вида работы с клиентами, а также особенности перенесенной травмы [8, с. 257–258]. Основным ограничением представленного исследования мы считаем однородность выборки по полу. В нем принимали участие только женщины, поэтому вывод об эффективности работы для мужчин остается неизвестным.

Еще одно исследование, которое мы рассмотрим, заключалось в изучении эффективности краткосрочной интенсивной программы танго [10]. Данную программу можно отнести к танцевально-двигательной терапии, которая также входит в творческие методы работы. В процессе работы оценивались депрессия,

тревожность, стресс, бессонница, самооффективность, удовлетворенность жизнью и осознанность. По итогам прохождения программы у участников было зафиксировано снижение уровня депрессии, тревожности, стресса и бессонницы и значительное повышение уровня удовлетворенности жизнью и самооффективности по сравнению с контрольной группой [10, с. 19–20]. Важно обратить внимание на то, что уровень изучаемых аспектов измерялся и спустя месяц после прохождения участниками программы танго.

Заключение. По итогам обзора теоретических и эмпирических статей мы можем сделать вывод об эффективности применения нескольких видов творческого метода для совладания со стрессом. В исследованиях доказано положительное влияние арт-терапии, музыкальной терапии и танцевально-двигательной терапии на снижение уровня стресса, тревоги, депрессии и повышение психологического благополучия.

При этом мы отмечаем ограничения исследований, такие как однородность выборки или отсутствие долгосрочного наблюдения в некоторых работах.

Представленная работа является основой для магистерского исследования. Акцент в нем будет сделан на активной роли субъекта, переживающего кризис или стресс – роли «творца» в отличие от пассивной роли «созерцателя», который только воспринимает произведения искусства. Для сбора данных планируется использовать ретроспективный анализ самоотчетов, а также изучение особенностей ценностно-смысловой сферы респондентов.

Библиографический список

1. Аверьянова Г.А. К вопросу об истории развития понятия творчества // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 3-2 (59). С. 13–18.
2. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье: укрепление нашего ответа на нужды населения: [веб-сайт]: [факты и цифры] // WHO: офиц. сайт. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
3. Газиева М.В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // МНКО. 2018. № 3 (70). С. 236–239.
4. Деулин Д.В. Арт-терапия в формате стресс-преодолевающего поведения в условиях организации творческой работы студентов /

- Д.В. Деулин, В.Е. Петров // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 1. С. 26–33.
5. Обращения к психологам ВСК выросли в полтора раза за год: тревога, отношения и подавленность в лидерах [Электронный ресурс] // Ведомости: справочник компаний. 2026. 4 февр. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2026/02/04/obrascheniya-k-psihologam-vsk-virosli-v-poltora-raza-za-god-trevoga-otnosheniya-i-podavlennost-v-liderah
 6. Попова Т.А. Творческие методы преодоления стресса: сравнительный анализ различных подходов в психотерапии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2025. Т. 18, № 3. С. 134–146.
 7. Саковская О.Н. Психология стресса: рабочая тетрадь / сост. О.Н. Саковская; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 72 с.
 8. Цянь Юйци. Музыкальная терапия через вокал: эффективность и приложения в клинической практике // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-1 (74).
 9. Шипова Н.С. Понятие ресурса в психологии: определение и ассоциативные связи / Н.С. Шипова, У.Ю. Севастьянова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 98–104.
 10. Pinniger R. Intensive tango dance program for people with self referred affective symptoms / R. Pinniger, E.B. Thorsteinsson, R.F. Brown, P. McKinley // Music and Medicine. 2013. Vol. 5, no. 1. P. 15–22.

УДК 159.922.6–055.2
ББК 88.4

Е.В. Прогонская,

выпускник дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки ИвГУ «Основы психологического консультирования», магистрант 2 курса ИвГУ направления 37.04.01. «Психология»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЖЕНЩИНАМИ ВОЗРАСТА ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических детерминант переживания одиночества женщинами возраста поздней зрелости. Установлена связь между высоким уровнем одиночества и экстернальным локусом контроля, высокой тревожностью, ригидностью, интроверсией и сензитивностью. Исследованы ценностные ориентации женщин данного возраста. Описаны типы переживаемого женщинами одиночества. Произведен психологический портрет типичной представительницы данного возраста.

Ключевые слова: одиночество, возраст поздней зрелости, локус контроля, тревожность, сензитивность, ценностные ориентации

E.V. Progonskaya,

graduate of the additional professional retraining program of IvSU "Fundamentals of psychological counseling", 2nd-year master's student of IvSU direction 04/37.01. "Psychology"

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF LONELINESS IN LATE ADULTHOOD WOMEN

Abstract. The article presents the results of a study of the psychological determinants of loneliness in women of late adulthood. A connection has been established between a high level of loneliness and an external locus of control, high anxiety, rigidity, introversion, and sensitivity. The value orientations of women of this age have been studied. The types of loneliness experienced by women have been described. A psychological portrait of a typical representative of this age has been created.

Keywords: loneliness, late adulthood, locus of control, anxiety, sensitivity, value orientations

Современное общество характеризуется увеличением средней продолжительности жизни, что приводит к росту числа пожилых людей. Мир пожилых очень сложен и своеобразен. Особого внимания и интереса со стороны психологов требуют женщины пенсионного возраста [6].

Несмотря на значительное количество исследований одиночества в пожилом возрасте, комплексный анализ его психологических детерминант – личностных, ценностно-смысловых и локус-контрольных – у женщин этой возрастной группы остается недостаточным. Наше исследование направлено на то, чтобы восполнить данный пробел.

Цель работы – выявление психологических детерминант переживания одиночества женщинами возраста поздней зрелости.

Выдвинуты гипотезы:

1. Неудовлетворенная потребность в доверительных отношениях и социальном взаимодействии напрямую связана с уровнем одиночества;

2. Существует прямая связь между уровнем личностной тревожности и уровнем субъективного одиночества;

3. Женщины с экстернальным локусом контроля демонстрируют более высокий уровень одиночества, чем женщины с интернальным локусом контроля.

Эмпирическая база данного исследования сформирована на основе анонимного анкетирования женщин, проживающих самостоятельно и имеющих близких родственников; женщин, находящихся на обслуживании в департаменте социальной защиты населения Ивановской области, а также женщин, проживающих в Богородском доме-интернате. В исследовании приняли участие 40 респондентов.

Для диагностики использовались: «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон [3], диагностический опросник «Одиночество» С.Г. Корчагиной [1], шкала Д. Роттера для измерения локуса контроля [2], индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик [5], методика ценностных ориентаций М. Рокича [4], авторская анкета «Индивидуальная характеристика женщины возраста поздней зрелости».

Результаты показали, что в выборке преобладают вдовы, что является ключевым фактором риска. Утрата супруга, особенно, если женщина видела в нем опору, влечет за собой не только разрушение привычного уклада жизни, но и эмоциональную травму.

80% респондентов не работают. 56% в прошлом работали рядовыми сотрудниками организации.

80% респондентов имеют детей и внуков, но лишь 55% общаются с ними достаточно часто и удовлетворены общением. Таким образом, чуть менее половины респондентов показывают неудовлетворенную потребность в близких отношениях. Этот факт может составлять первую детерминанту одиночества.

45% респондентов не участвуют ни в каких сообществах, а половина чувствует себя не востребованными обществом.

С точки зрения социальной поддержки только 45% респондентов имеют близких людей, на которых можно опереться.

Анализ данных выявил высокий уровень переживания одиночества, что является тревожным показателем. Это не просто объективная изоляция, а глубокое переживание, подкрепленное личностными особенностями (ригидностью, тревожностью, сензитивностью), а также пассивной жизненной позицией (экстернальностью). Экстернальность проявляется у 60% женщин, что формирует устойчивое убеждение: «От меня ничего не зависит, ситуацию определяют внешние обстоятельства». Такая позиция выступает барьером к поиску новых отношений и смыслов жизни.

Преобладание отчуждающего и диффузного типов одиночества указывает на переживание непонимания со стороны окружающих, потребность в близости при неспособности ее реализовать и фиксацию на утраченных отношениях (особенно после вдовства). Женщины объясняют одиночество поведением других: «дети забыли», «внукам не до меня».

Высокая сензитивность, т. е. повышенная чувствительность к внешним воздействиям и внутренним переживаниям, свойственна 70% исследуемых женщин, что делает их крайне чувствительными к малейшим признакам пренебрежения. Они ощущают пустоту (особенно после потери супруга или выхода на пенсию), но их ригидность, т. е. неспособность гибко менять своё

поведение, которую проявляют 70% респондентов, мешает им выстраивать новые связи. Женщины хотят общения, но «застревают» на воспоминаниях о прошлом или требуют от нового окружения идеального соответствия ушедшим людям.

Высокая тревожность (60%) в совокупности с ригидностью и интроверсией (70%) создают устойчивый фон, на котором любые изменения в жизни воспринимаются как угрожающие и трудно преодолимые. Кроме того, эти три показателя приводят к избеганию новых контактов, что в свою очередь ведет к социальной изоляции, и, как следствие, усилению экстернатности, т. е. мыслей о том, что отношения не складываются, потому что женщину отвергают окружающие. Возрастает сензитивность, что приводит к еще большему избеганию новых контактов и одиночеству.

Главной ценностью для себя респонденты считают здоровье, что является условием всей остальной их жизненной активности.

Семья и материальное состояние также занимают высокие позиции, но судя по анкете, реальное общение с близкими не соответствует реализации данной ценности.

Наименее значимыми ценностями являются творчество, красота природы и искусство. Эти сферы жизни нередко требуют физических и материальных затрат, в которых респонденты испытывают дефицит.

Среди инструментальных ценностей женщины выделяют заботливость, вежливость и аккуратность, т. е. традиционные женские качества. В то же время они отвергают независимость, смелость и высокие притязания. Это говорит о пассивной жизненной позиции, снижающей активный поиск новых контактов.

Полученные данные позволяют описать типичную представительницу исследуемой группы, для которой характерны:

1. Тревожность, проявляющаяся в постоянном ожидании неприятностей, переживаний о будущем, фиксации на возможных угрозах со стороны здоровья, одиночества, финансовых проблем.

2. Интроверсия, характеризующаяся сужением круга общения, напряжения от появления новых контактов, стремление к уединению, и в тоже время, страдания от него.

3. Сензитивность, проявляющаяся в острой реакции на малейшие признаки пренебрежения или холодности, склонность к обидам и долгому переживанию даже мелких неудач.

4. Низкая спонтанность, когда сложно неожиданно позвонить подруге, предложить кому-то помощь, выйти одной на прогулку.

5. Подавленная агрессивность, проявляющаяся в ворчливости, пассивной раздражительности, соматических жалобах.

6. Ригидность, выражающаяся в приверженности привычным способам поведения, отказа от новых форм общения, верность устоявшимся стереотипам.

Ригидность (например, жесткий распорядок дня, неизменные ритуалы, привязанность к привычным вещам) – это психологически оправданная стратегия сохранения себя в условиях снижения жизненных ресурсов и неопределенности будущего. Она создает иллюзию стабильности, что снижает тревогу. Ригидность нормальна до тех пор, пока не начинает разрушать жизнь самой женщины и ее близких.

На основании выше изложенного, можно сделать вывод, что личностные особенности являются важной детерминантой переживания одиночества.

Таким образом, эмпирические данные доказывают, что переживание одиночества женщинами возраста поздней зрелости детерминировано не только объективными социальными обстоятельствами: вдовством, редким общением с детьми, но и устойчивым личностно-типологическим комплексом: высокой тревожностью, интроверсией, сензитивностью, ригидностью, сниженной спонтанностью, а также экстернальным локусом контроля.

Полученные характеристики соответствуют личностным особенностям женщин возраста поздней зрелости. Многие из них имеют накопленный опыт общения, часто негативный. Важно понимать, что они нуждаются в бережном и уважительном подходе, психологической поддержке, помощи в принятии своего возраста.

Результаты исследования могут быть использованы в психологическом консультировании женщин возраста поздней зрелости и членов их семей, а также при разработке и внедрении

психологических программ, способствующих снижению переживания одиночества.

Психологическая работа с пожилыми людьми может способствовать укреплению их самооценки, снижению тревожности, поиску новых ориентиров, улучшению качества жизни и адаптации к возрастным изменениям.

Дальнейшие исследования планируется направить на изучение влияния на переживание одиночества таких факторов, как религиозность, увлечения, оказание помощи и поддержки другим людям.

Библиографический список

1. Корчагина С.Г. Психология одиночества. М.: МПСИ, 2008.
2. Ксенофонтова Е.Г. Локус контроля – более полувека исследований. М.: Проспект, 2021.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара: БАХРАХ-М, 2002.
4. Рокич М. Природа человеческих ценностей. 1973.
5. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств. СПб.: Речь, 2003.
6. <https://bdex.ru/naselenie/russia/>

УДК 159.9:316.356.2
ББК 88.576.4

О.А. Прусова,

слушатель дополнительной профессиональной программы
профессиональной переподготовки ИвГУ
«Основы психологического консультирования»

ПОЯВЛЕНИЕ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ КАК СРЕДСТВО ИЗБЕГАНИЯ РЕШЕНИЯ СУПРУЖЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические составляющие семейной ситуации, когда решение о рождении ребёнка принимается не только из желания стать родителем, но и как попытка справиться с супружескими проблемами. Анализируются задачи развития семьи на разных стадиях, нормативные кризисы, связанные с рождением ребёнка. Особое внимание уделяется мотивам рождения детей. Описаны психологические механизмы, влияющие на семейную динамику. Делается вывод о значимости осознанного родительства для гармоничного развития семьи и личности ребёнка.

Ключевые слова: семья, родительство, мотивация, психологические проблемы, семейные отношения

О.А. Prusova,

student of the additional professional program of professional retraining
at IvSU "Fundamentals of Psychological Counseling"

THE APPEARANCE OF A CHILD IN THE FAMILY AS A MEANS OF AVOIDING MARITAL PROBLEMS

Abstract. The article examines the psychological components of a family situation where the decision to have a child is made not only out of a desire to become a parent, but also as an attempt to cope with marital problems. The article analyzes the challenges of family development at different stages and the normative crises associated with the birth of a child. Special attention is given to the motives behind the decision to have children. The article describes the psychological mechanisms that influence family dynamics. The article concludes that conscious parenthood is essential for the harmonious development of the family and the child's personality.

Keywords: family, parenting, motivation, psychological problems, family relationships

Как психология объясняет родительство

Семья с точки государства и общества является социальным институтом. Она рассматривается как группа людей, проживающих вместе и ведущих совместный быт. Однако психологический подход к пониманию семьи имеет свою специфику. В рамках этого подхода семья рассматривается как пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями [4]. Семья, так же, как и индивид, проходит различные стадии развития. Момент перехода от одной стадии к другой обозначается кризисом. На каждой стадии жизненного цикла семьи по аналогии с жизненным циклом индивида можно выделить задачи развития. Задачи развития семьи – это те требования, предъявляемые внешней средой, с которыми члены семьи и семья как система должны справиться для того, чтобы семья могла успешно развиваться дальше и становиться более высокоорганизованной и сложной системой. Выделяют следующие задачи развития семьи, начиная с фазы молодой семейной пары без детей.

1. Молодая семья:
 - дифференциация от родительской семьи;
 - установление границ общения с друзьями и родственниками;
 - разрешение конфликта между личными и семейными потребностями.
2. Семья с маленьким ребенком:
 - реорганизация семьи для выполнения новых задач;
 - поощрение роста ребенка с одновременным обеспечением его безопасности и родительского авторитета;
 - согласование личных и семейных целей.
3. Семья с ребенком-школьником:
 - перераспределение обязанностей;
 - проявление участия при наличии проблем с учебой;
 - распределение обязанностей для помощи ребенку в учебе.
4. Семья с ребенком-подростком:

- перераспределение автономии и контроля между родителями и подростками;
 - изменение типа родительского поведения и ролей;
 - подготовка к уходу подростка из дома.
5. Семья как «стартовая площадка» для ребенка:
- сепарация ребенка от семьи;
 - корректный уход из дома;
 - поступление в колледж, на военную или иную службу.
6. Семья, в основном выполнившая свою родительскую функцию:
- пересмотр супружеских взаимоотношений;
 - пересмотр распределения обязанностей и времени;
 - адаптация к уходу на пенсию [4].

На каждой стадии семейного цикла родители должны не только справляться с трудностями воспитания детей, но и преодолевать трудности, возникающие в супружеском взаимодействии. Семьи должны научиться преодолевать конфликты таким образом, чтобы каждый из ее членов мог оставаться целостной и уважающей себя личностью [4].

С точки зрения развития личности, родительство – это естественный этап взрослой жизни. Э. Эриксон связывал его с задачей генеративности, то есть стремлением заботиться о следующем поколении и передавать свой опыт [3]. Но на практике не всегда всё происходит именно так. Если у человека есть внутренние конфликты, неуверенность в себе или сложности в отношениях, идея о ребенке может восприниматься как способ быстро «наладить жизнь».

Системный подход к семье, описанный А.Я. Варгой, показывает, что семья всегда стремится к равновесию. Если в ней есть напряжение, система может «искать способ стабилизироваться» – и иногда таким способом становится появление ребенка [8].

Пары, которым удалось достичь чувства близости без существенного ущерба для автономии и научиться разрешать конфликты, с большей вероятностью успешно справятся и с ролями родителей [4].

Почему люди решаются на рождение ребёнка

Мотивы появления ребенка в семье можно поделить на две группы:

1. «Ребенок – объект» – средство для удовлетворения психологических потребностей родителей: желание получить любовь, почувствовать свою ценность, укрепить отношения в семье или получить материальную выгоду.

2. «Ребенок – субъект» – когда ребенок ценен сам по себе, а не как инструмент решения взрослых проблем.

Причины принятия решения о рождении ребёнка могут быть разными. Обычно их делят на несколько групп:

– желание соответствовать нормам общества;

– стремление реализовать себя;

– эмоциональная потребность в любви и близости;

– попытка решить внутренние или семейные проблемы.

Именно последние (попытка решить внутренние или семейные проблемы) мотивы чаще всего создают трудности в будущем.

На практике это может выглядеть так:

– «ребёнок укрепит отношения»;

– «с появлением ребёнка всё наладится»;

– «он/она даст мне смысл жизни».

Но такие ожидания не всегда связаны с реальностью. Т.В. Андреева отмечает, что компенсаторные мотивы редко приводят к устойчивому улучшению семейной ситуации [2].

Что происходит психологически

Когда ребёнок появляется как способ решить внутренние проблемы, в семье, начинают работать определённые психологические механизмы – механизмы психологической защиты. Назовём основные из них:

Проекция: Родители могут ожидать от ребёнка того, чего не получили сами – успеха, любви, признания.

Замещение: Если в отношениях между супругами есть дистанция, ребёнок может занять место главного источника эмоциональной близости.

Избегание: Иногда появление ребёнка помогает не думать о реальных проблемах, которые есть в жизни пары.

А.И. Захаров отмечал, что такие ситуации могут приводить к формированию завышенных ожиданий от ребёнка и эмоциональной перегрузке в семье [1].

Как это влияет на семью

На первый взгляд кажется, что ребёнок должен объединять семью. Часто так и происходит, но не всегда надолго.

Рождение ребёнка приводит к возникновению разнообразных трудностей. Среди них наиболее частыми являются следующие:

- у родителей становится меньше времени друг для друга;
- появляется усталость и стресс;
- распределение ролей становится сложнее;
- могут обостряться старые конфликты.

В.С. Торохтий подчёркивает, что рождение ребёнка – это нормативный кризис семьи, который требует перестройки всех её систем [5]. Если до этого были проблемы, они становятся более заметными.

Как чувствует себя ребёнок в такой ситуации

Важно учитывать, что ребёнок в такой семье тоже оказывается в сложной позиции. Иногда он:

- чувствует, что «от него зависит настроение родителей»;
- становится слишком значимым для взрослых;
- испытывает повышенную тревожность;
- труднее отделяется от семьи в будущем.

А. И. Захаров писал, что эмоциональное состояние родителей напрямую влияет на психологическое развитие ребёнка [1]. Если ребёнок становится «центром» семейной системы, это может мешать формированию его самостоятельности.

Психологическая помощь молодым родителям

При обращении за психологической помощью молодых родителей особое внимание нужно обратить на следующие параметры семейной системы: сплоченность, внутренние и внешние границы семьи, ролевое взаимодействие. Данные аспекты второго нормативного кризиса семьи можно диагностировать на основании анализа беседы с супружеской парой и проведения диагностических процедур. Их маркерами выступают:

–непринятие новых ролей (отца и матери) и связанных с ними обязательств;

–снижение уровня сплоченности за счет дистанцирования супругов, обусловленного беременностью и концентрацией матери на ребенке;

–рост напряжения в супружеской паре, которое выражается в периодическом росте конфликтов, взаимных обидах и претензиях, в переживаниях собственного одиночества, ревности у одного из партнеров (чаще всего отца);

–практически полное отсутствие контактов с членами родительских семей в это период либо чрезмерное количество контактов с ними, что, в свою очередь, может грозить ситуацией «украденного материнства»;

–дисфункция сексуальных отношений в супружеской паре.

Проверка терапевтических гипотез может осуществляться с помощью следующих методик:

–анализ семейной истории и характерных паттернов взаимоотношений – методика «Генограмма» (М. Боуэн)

–выявление уровня сплоченности семьи (длины психологической дистанции) – методики FAST (тест Геринга), «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин), FACES-3 (Д.Х. Олсон, Дж. Портнет, И. Лави, в адаптации М. Перре)

–анализ ролевой структуры семьи – методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова), анкета «Семейные роли» (в модификации А.В. Черникова;

–выявление уровня удовлетворенности браком – методика «Удовлетворенность браком» (В.В. Столин, Т.М. Романова, Г.П. Бутенко) [6].

А.Я. Варга отмечает, что семейная терапия помогает увидеть скрытые причины напряжения и изменить взаимодействие в семье [8].

Библиографический список

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учебное пособие. СПб.: Речь, 2005. 244 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 1996. 160 с.

4. Жедунова Л.Г., Можаровская И.А., Посысоев Н.Н., Юрасова Е.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Владос-Пресс, 2004. 328 с.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: Союз, 2004. 336 с.
6. Олифинович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
7. Прохорова О.Г. Психология семьи. Психологическое здоровье: учебное пособие для вузов / О.Г. Прохорова, В.С. Торехтий. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 151 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 448 с.

УДК159.964.26
ББК 88.3

К.А. Русецкая,

практикующий психолог, гештальт-терапевт, г. Иваново, Россия,
without_www@mail.ru

РАБОТА С НЕОЧЕВИДНЫМИ ЗАПРОСАМИ В ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. Работая с клиентами, гештальт-терапевт придерживается их запросов. Однако, по мере развития терапевтического процесса, запросы могут трансформироваться, детализироваться или меняться на другие – более точные и глубокие. В статье описано, как обнаружить неочевидные запросы и что с ними делать. Приведены примеры из практики.

Ключевые слова: гештальт-терапия, контакт, фигура, фон, перенос, контрперенос

К.А. Rusetskaia,

practicing psychologist, Gestalt-therapist, Ivanovo, Russia,
without_www@mail.ru

WORKING WITH UNOBVIOUS REQUESTS IN GESTALT-THERAPY

Abstract. Working with clients, Gestalt-therapist adheres to their requests. However, as the therapeutic process progresses, these requests may be transformed, detailed, or replaced by others, more precise and profound. This article describes how to identify unobvious requeries and what to do with them. It also provides practical examples.

Keywords: Gestalt-therapy, contact, figure, background, transference, countertransference

Гештальт-терапия появилась в 50-х годах 20 века благодаря Ф. Перлзу. Основу методологии данного подхода составили психоанализ, популярная в те годы гештальт-психология, экзистенциализм, феноменология, восточные духовные практики и гуманистическая психология. Гештальт-терапия «ставит своей

целью помочь человеку обрести новое, удовлетворяющее его равновесие с окружающей средой – уникальное для данной личности и ситуации – уникальным, подходящим для нее способом» [3, с. 225]. Другими словами, восстановить гармоничное контактирование с самим собой и внешним миром.

Психотерапевтический процесс всегда начинается с запроса клиента. Это сформулированная им проблема или результат, к которому он хотел бы прийти. Скорее всего, клиента что-то не устраивает в его жизни – он сам или окружение. Стрдание является маркером нарушенного контакта «организм-среда». Начальные запросы клиентов зачастую размыты, не конкретны, ограничены уровнем его осознания и способностью дифференцировать внутренние психические процессы. По мере продвижения в терапии запросы часто трансформируются.

Например, клиент может обратиться с сильной тревогой, которая мешает ему жить, так как влияет на все сферы жизни. Острые переживания могут быть сняты и за 1–3 сессии (формат консультирования), но более глубоко понять природу своей тревоги возможно в формате терапии (работа в сеттинге 1 раз в неделю в течение длительного времени). В первом случае запрос клиента не потребует изменения, а во втором – он будет уточняться, детализироваться, затрагивать более глубокие процессы психики. Изначально совместная работа клиента и терапевта направлена на прояснение достаточно очевидных для клиента процессов. Фигурой обсуждения будет именно тревога – как она проявляется? как влияет на жизнь? в каких ситуациях возникает? в каких случаях усиливается? При продвижении терапевтического процесса в фокус внимания будут попадать все новые фигуры. Например, невротические конфликты – «Хочу..., но должен...», нерешенность того, кому понравиться – себе или другим (Перлз). В таком случае уже важно не убирать тревогу как неудобный симптом, а скорее учиться организовывать контакт с внешним миром и собой иначе, обрести зрелость, способность выбирать и адаптироваться в каждой отдельной ситуации. Такой запрос звучит более точно и глубоко, но требует достаточного уровня зрелости клиента, способности быть наблюдателем за происходящими внутренними процессами и готовности преодолевать возникающие на пути сопротивления (например, уклонение, вытеснение).

Для того, чтобы прийти к более зрелым запросам, от клиента и гештальт-терапевта требуется присутствие, экспериментирование. «Гештальт-терапевт не нейтрален, он вовлечен в отношения с клиентом. Он участвует в исследованиях клиента... центрируется как на клиенте, проявляя к нему внимание и интерес, так и на самом себе, внимательно относясь к собственным чувствам, возникающим «здесь и теперь»» [3, с. 354].

Гештальт-терапия, поскольку была основана как некое отвлечение от психоанализа, заимствует у него многие идеи, адаптируя их. Например, важную диагностическую роль выполняют переносы и контрпереносы. Более четко их возможно дифференцировать после 5–7–10 встреч с клиентом. В отличие от психоанализа, где психоаналитик нейтрален, гештальт-терапевт может размещать замеченные им процессы и возникающие гипотезы непосредственно в контакте с клиентом, что может значительно продвигать последнего в осознании и формировании позиции наблюдателя.

Перенос – это бессознательный психический механизм, «особый тип объектных отношений, главной характеристикой которого является переживание некоторых чувств по отношению к личности, которые не подходят к ней и которые в действительности обращены к другой личности. В сущности, на личность в настоящем реагируют так, как будто это личность из прошлого» [2, с. 177].

Контрперенос – совокупность всех чувств и отношений к клиенту, которые возникают у терапевта, или вся совокупность реакций терапевта (эмоциональных, когнитивных, поведенческих) в адрес клиента на происходящее с ним в поле терапевтических отношений [3, с. 406].

Особенно переносы и контрпереносы помогают в диагностике подавленных чувств и остановленных переживаний.

Например, клиент изначально обратился с проблемой procrastination (откладыванием важных дел на потом). Несмотря на проработку сопротивлений к конкретным действиям, ощущалось длительное «стояние на месте», отсутствие результатов терапии. Но позже, по мере углубления, благодаря обнаружению переноса, стало понятно, что клиенту не хватает опыта принятия значимым Другим своей неидеальности. В силу того, что такое

принятие было в дефиците, снова и снова запускался сценарий – «ничего не буду делать, вдруг мне скажут, что я все равно молодец». А терапевт может обнаруживать разные чувства по отношению к данному родительскому переносу клиента – возмущение от переложенной на него ответственности или желание «взять с теплотой на ручки» и сказать, что все равно молодец. И то, и другое может быть честно размещено в поле терапевтических отношений, и будет встречено откликом клиента. В любом случае, это уже совсем другая терапевтическая задача по сравнению с изначально сформулированной, включающая формирование опор на себя, ответственности за свою жизнь, сепарацию.

Другой пример – клиент обращается с достаточно рационально сформулированным запросом, который заключается в невозможности сделать выбор между значимыми альтернативами. Речь его звучит по-взрослому, но безэмоционально. При этом терапевт обнаруживает внутри себя сильную тревогу, больше даже похожую на панику или ужас (конкордантный контрперенос). Эти подавленные чувства и становятся далее предметом обсуждения. По мере проживания их, у клиента меняется отношение к изначальной проблеме. Становятся доступны собственные чувства, которые являются не только отражением ситуации, но еще и отношением к ней. Одна из конфликтующих альтернатив утрачивает актуальность (оказывается интроектом – «в обществе принято, что надо...»). Выбор становится более очевидным – в пользу того, что основано именно на реализации своих собственных потребностей.

Таким образом, можно прийти к пониманию, что терапия – это живой и не всегда предсказуемый процесс. Начинается он как работа с выделенными клиентом фигурами, а развивается скорее как работа с прояснением, дифференциацией и проживанием более глубоких, фоновых процессов. Это требует немало времени. Проблемы клиентов, с которыми они обращаются, зачастую возникли давно и их за несколько часов качественно проработать невозможно. От клиента требуется интерес к собственной феноменологии, открытость опыту, доверие терапевту. От гештальт-терапевта требуется «спонтанность и креативность: скорее работа чувств, нежели напряжение ума» [3, с. 284]. «Терапевтическое лечение понимается в Гештальт-терапии как поддержка, которая

оказывается клиенту до тех пор, пока он не сможет приобрести спонтанность бытия, способность к естественной реализации контакта с Другим, что соответствует целостности, гармонии и здоровью... Это не отточенная техника, которую использует одна личность относительно другой, а создание границы контакта... Это сотрудничество двух людей, общими усилиями находящих возможности для реализации прерванных интенциональностей [5, с. 37–38]. Терапевтический процесс – это сначала творческий поиск невыразимого, а затем поиск подходящей формы для возможности его выражения.

Библиографический список

1. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб.: Специальная литература, 1999. 287 с.
2. Григсон Р.Р. Техника и практика психоанализа. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994. 491 с.
3. Лебедева Н.М., Иванова Е.А. Путешествие в Гештальт: теория и практика. СПб.: Речь, 2004. 560 с.
4. Перлз Ф.С. Эго, голод, агрессия. М.: Смысл, 2000. 358 с.
5. Франчесетти Д. (ред.) Панические атаки (Гештальт-терапия в единстве клинических и социальных контекстов.) М., 2015. 264 с.

УДК 159.9.072.43
ББК 88.5

М.В. Тихомирова,

психолог-практик, специалист по групповой работе, г. Иваново,
Россия, mari6754@mail.ru

ЗНАКОМСТВО С ТЕРАПИЕЙ: КАК ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ ПОМОГАЮТ ЖЕНЩИНАМ РЕШИТЬСЯ НА РАБОТУ С ПСИХОЛОГОМ

Аннотация. В статье рассматривается феномен страха перед индивидуальной психологической терапией у современных женщин. Автор анализирует причины этого страха. Особое внимание уделяется потенциалу групповой работы как подготовительного этапа к личной терапии. Описываются ключевые механизмы воздействия группы: эффект нормализации, создание безопасной среды, переход от теоретического знания к проживанию опыта, формирование доверия к психологу. Делается вывод о том, что группа не заменяет индивидуальную работу, а помогает женщине преодолеть внутренние барьеры и принять осознанное решение о дальнейшей работе с психологом.

Ключевые слова: групповая психологическая работа, женские группы, страх перед терапией, психологическое просвещение, клиповое мышление, внутренний запрос, режим буферизации

M.V. Tikhomirova,

practicing psychologist, group work specialist, Ivanovo, Russia,
mari6754@mail.ru

INTRODUCTION TO THERAPY: HOW GROUP SESSIONS HELP WOMEN DECIDE TO WORK WITH A PSYCHOLOGIST

Abstract. The article examines the phenomenon of fear of individual psychological therapy among contemporary women. The author analyzes the causes of this fear. Special attention is paid to the potential of group work as a preparatory stage for personal therapy. The key mechanisms of group influence are described: the normalization effect, the creation of a safe environment, the transition from theoretical knowledge to lived experience, and the development of trust in the psychologist. It is concluded that the group does not replace individual work but helps a woman overcome internal barriers and make an informed decision about further work with a psychologist.

Keywords: group psychological work, women's groups, fear of therapy, psychological education, clip thinking, internal request, buffering mode

Введение. В практике часто приходится сталкиваться с парадоксом: женщины, которые испытывают острую потребность в психологической помощи, приходят на групповые встречи, но при этом категорически отвергают идею обращения за индивидуальной психологической помощью. Они могут быть начитанными, подкованными в терминологии, но при слове «терапия» испытывают тревогу.

Мой путь в профессию не был простым. Имея за плечами высшее инженерное образование и опыт работы в проектной деятельности, я пришла в психологию через личный кризис, через поиск опоры и себя. Профессиональная переподготовка на базе вуза и последующая практика ведения групп дали мне уникальную возможность увидеть этот путь изнутри – глазами не только специалиста, но и человека, который когда-то сам боялся сделать первый шаг.

В практической деятельности нередко приходится сталкиваться с феноменом, который, мы назвали «режимом хронической буферизации». Информация загружена, индикатор заполнен до конца, система показывает «готово», но воспроизведения не происходит. Женщина знает все секреты счастья и методы принятия себя, но ее собственная счастливая жизнь так и не начинается. Группа в данном случае выступает не как источник новой информации, а как «кодек», который переводит теоретические файлы в формат живого проживания чувств. Мы задались вопросами, почему женщины боятся идти к психологу, но при этом готовы прийти в группу? Как групповая работа становится тем самым «мягким входом», который приводит их к осознанному решению о начале индивидуальной терапии?

Почему женщинам страшно идти к психологу

Прежде обратимся к природе страха. На основе наблюдений и обратной связи от участниц проводимых нами групп можно выделить несколько ключевых препятствий.

Первый и, пожалуй, самый глубокий страх – это страх стигматизации. «А вдруг со мной что-то не так?» Он отражает боязнь

непрития со стороны общества, страх отвержения [1, с. 45]. Признать необходимость помощи для многих означает признать свою «ненормальность», что является мощным стереотипом, особенно среди женщин, привыкших быть «сильными» и «всё тянущими на себе».

Второй барьер связан со страхом интимности. Страх говорить о себе – это боязнь оказаться в центре внимания, страх собственной уязвимости. Часто за этим стоит отсутствие опыта, когда тебя слушают, не перебивают и не оценивают.

Третий барьер – барьер экономический – «Это дорого и непонятно, поможет ли». Он отражает страх инвестировать ресурсы в «кота в мешке». В отличие от товара, результат психологической работы неосязаем и отсрочен во времени, что вызывает опасение.

Четвертый барьер. Иллюзия самодостаточности («Я справлюсь сама, зачем мне мнение чужого человека»). За этим убеждением часто стоит глубокий страх зависимости и потери контроля. Признать, что самому справиться сложно, для многих женщин, приходящих на такие группы, означает признать свое поражение в борьбе с жизненными обстоятельствами.

Пятый барьер связан воздействием информационной среды, и в особенности социальных сетей, которые создали иллюзию компетентности [2, с. 112]. Потребляя большое количество психологического контента, человек начинает верить, что он «всё знает про психологию». Формируется так называемое клиповое мышление, когда знание становится набором разрозненных фактов без глубины и связи с реальностью.

Современные исследования в области нейробиологии, в частности работы Стивена Порджеса, объясняют этот страх на физиологическом уровне [4, с. 215]. Мозг женщины, находящейся в условиях информационной перегрузки и социального давления, часто пребывает в состоянии «замирания» или «отключения».

Обращение к психологу предполагает встречу с подавленными чувствами. Это страшно и болезненно. Группа же, за счет эффекта «резонанса» и безопасного контакта с ведущим, содействует социальной вовлеченности и делает возможным принятие помощи.

Как работает группа: ключевые механизмы

Групповая работа проходит в формате женских мастер-майндов с элементами арт-терапии. Она позволяет мягко обойти перечисленные выше барьеры.

Во-первых, срабатывает эффект «я не одна в подобной ситуации». Когда женщина попадает в группу и слышит истории других участниц, её собственные переживания перестают восприниматься как уникальные и постыдные.

Во-вторых, создается безопасная среда общения. В группе действуют четкие правила, в том числе правило конфиденциальности и уважения друг к другу. У участниц появляется желание рискнуть и проявить себя, например, впервые сказать «нет», прилюдно заплакать, выразить злость и др. В результате этого они могут увидеть, что мир не рухнул, а другие женщины их не осуждают, а часто, наоборот, поддерживают. Для многих это первый в жизни опыт безусловного принятия.

В-третьих, в группе возможно не только рассуждать, но и проживать свои чувства. Мы использовали в групповой работе методы арт-терапии, работу с метафорическими ассоциативными картами (МАК), телесные практики. Так, тема «границ» может обсуждаться бесконечно, но в упражнении она проживается через ощущения (например, чувствование различной дистанции в общении, ощущение контакта). Этот опыт является целительным и формирует новые паттерны реагирования [3, с. 78].

В-четвертых, формируется доверие к ведущему. В групповом формате участницы видят ведущего живым, эмпатичным, реагирующим. Они наблюдают за его манерой общения, этичностью, устойчивостью. К тому моменту, когда у женщины созревает внутренний запрос на важные для нее вопросы, страх перед специалистом уже проходит.

Практическая реализация: структура мягкого входа.

В ходе ведения женских групп, формат встреч был выстроен таким образом, чтобы за одно занятие участница могла прожить путь от поверхностного напряжения до первого прикосновения к тому, что обычно скрыто за ежедневной суетой. Логика одной встречи выстраивается как последовательное прохождение трех ступеней, каждая из которых плавно вытекает из предыдущей.

Первая ступень получила название «Легитимизация». Это первые 20–30 минут групповой работы. Основная задача этого

этапа – снять телесные зажимы и показать женщине, что её чувства имеют право быть. Мы начинали с обсуждения тем: «С чем я сегодня пришла», «Моё настроение в цвете» и др.

Вторая ступень названа «Контакт с тем, что обычно не замечаешь». Это следующие 40–50 минут групповой работы. На этом этапе начинается аккуратное соприкосновение с теми эмоциями и желаниями, которые обычно заглушаются ежедневными «надо» и социальными ожиданиями. В этом нам помогают проективные методики. Например, предлагается упражнение с использованием МАК: «Выбери карту, которая отражает то, как ты чувствуешь себя в жизни сейчас, и карту – как бы тебе хотелось себя чувствовать». Работа с образами позволяет говорить о сложных вещах метафорически, не погружаясь в травму слишком глубоко. Но при этом участницы уже начинают замечать то, что обычно остается за кадром.

Третья ступень называется «Проживание и интеграция». Это заключительные 30–40 минут. На этом этапе, когда у участниц уже появилось новое понимание или ощущение, мы переходим к его закреплению. Здесь используются простые телесные практики, например, дыхательные, или короткие упражнения на заземление. Важно, чтобы новый опыт не остался просто «красивой мыслью», которая забудется через час после выхода из зала, а оставил хотя бы небольшой телесный след. Именно это отличает проживание от очередного теоретического знания.

Приведем типичный случай, в котором клиентка продвинулась от привычного теоретизирования к первому соприкосновению со своими чувствами.

Женщина среднего возраста отмечала, что в целом у нее хорошая работа, семья, но такое чувствую, что ее не замечают. Все в семье заняты своими делами. А ей хотелось, чтоб близкие ее видели, принимали и ценили. Выход ей первоначально виделся в саморазвитии, самореализации через какое-то новое дело, хотя она и не понимала, какое. Она: прослушала десятки вебинаров, прочитала все популярные книги по самореализации. Но чем больше информации она поглощала, тем сильнее становилась тревога. Каждый новый эксперт предлагал свой путь, а свой внутренний голос она не слышала уже много лет.

Когда участнице предложили выбрать метафорическую карту, показывающую, где она находится сейчас, она выбрала

карту, где изображен одинокий маяк. «Я как этот маяк. Я так стараюсь, я свечу изо всех сил, я отдаю себя всей семье, работе. А они будто не видят моего света. Наверное, мне нужен более мощный прожектор».

Карту, символизирующую ее желаемое состояние, выбрать ей оказалось очень трудно. Ей помог вопрос: «Если убрать слово “надо“ и слово “хочет муж или дети“ чего хочешь ты прямо сейчас, в эту секунду? Не на всю жизнь, а сейчас?» Женщина закрыла глаза, помолчала и тихо сказала: «Я хочу, чтобы меня никто не трогал. Хочу лечь на диван, укрыться пледом и читать. Я хочу быть просто женщиной, которая отдыхает». Участница расплакалась. Впервые за многие годы она сказала вслух не то, что «надо» и не то, что «правильно для развития», а то, что чувствует на самом деле. Я предложила ей закрыть глаза, положить руку на ту область тела, где отозвались эти слова (она положила руку на грудь), и просто побыть в этом ощущении минуту. Подышать в это место. Это был момент закрепления опыта, чтобы он не улетучился сразу после выхода за дверь.

Что дала эта одна встреча участнице?

Во-первых, в историях других женщин она увидела себя, перестала чувствовать себя «странной» и «неправильной».

Во-вторых, она впервые разрешила себе сказать о своем желании «просто лежать» без страха, что её осудят.

В-третьих, она получила опыт контакта с чувством. Через метафору маяка и карты она впервые за долгое время не прочитала о чем-то в книге, а почувствовала свое истощение.

После завершения встречи женщина ушла не с готовым решением, а с важным ориентиром: она начала замечать, что вопрос «куда развиваться» постоянно уводит её от другого, более важного вопроса: «А что я сейчас чувствую?».

Выводы и практическая значимость. Что же получают женщины в результате организованной нами групповой работы?

1. Опыт контакта с собой. Ощувив себя в безопасной среде, женщина впервые слышит свой голос и учится доверять своим чувствам.

2. Разрешение на чувства. участницы перестают бояться своих эмоций, приходит понимание, что чувства – не враги, а важные сигналы, подсказки со стороны психики.

3. Формирование конкретного запроса. Участница уходит не с абстрактным желанием «быть счастливой», а с четким пониманием: «Я хочу разобраться в отношениях с собой», «Я хочу перестать бояться проявляться на работе», «Я хочу понять, чего хочу на самом деле». Именно такой запрос является продуктивным для начала индивидуальной терапии.

Основываясь на полученном опыте, можно сформулировать несколько практических рекомендаций для коллег, желающих использовать формат «мягкого входа».

1. Использовать принцип «трех Да»: Первые 20 минут группы должны быть построены так, чтобы участница могла трижды сказать «да» (согласиться с простыми утверждениями, сделать легкое упражнение), чтобы снизить кортизол и сформировать доверие к пространству.

2. Обязательно включать в программу хотя бы одно телесное упражнение (например, дыхание или заземление через стопы), чтобы «выключить» интеллектуализацию и перевести фокус на ощущения.

3. Работать с сопротивлением, то есть воспринимать опоздания или молчание не как саботаж, а как информацию о границах участницы, и мягко легитимизировать это право: «Ты имеешь право молчать всю встречу, если тебе так комфортнее».

Групповая работа не является заменой индивидуальной психотерапии. Это качественно иной, но крайне важный формат работы. Группу можно рассматривать как «мостик» или «первую ступень» на пути к себе.

Библиографический список

1. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2020. 256 с.
2. Курпатов А.В. Красная таблетка. Посмотри правде в глаза. М.: Капитал, 2018. 352 с.
3. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. М.: Психология, 2020. 624 с.
4. Порджес С. Поливагальная теория. Нейрофизиологические основы эмоций, привязанности, общения и саморегуляции. М.: Городец, 2021. 368 с.
5. Твендж Д. Поколение I. Почему поколение интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни. М.: Рипол-Классик, 2019. 405 с.

УДК 159.98

ББК 88.92

Ю.В. Фадеева,

выпускник дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки ИвГУ «Основы психологического консультирования», магистрант 2 курса ИвГУ направления 37.04.01. «Психология», г. Иваново, Россия, orifree@yandex.ru

ГРУППОВАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН

Аннотация. В статье описываются групповая психологическая работа как инструмент развития самопознания и саморегуляции эмоционального состояния женщин. Приводится обзор авторов, повлиявших на рождение и формирование групповой терапии. Приводится опыт и результаты групповой психологической работы с женщинами.

Ключевые слова: групповая работа психолога, Психотерапевтическая группа самопознание, саморегуляция

J.V. Fadeeva,

graduate of the additional professional retraining program of IvSU "Fundamentals of psychological counseling", 2nd-year master's student of IvSU direction 04/37.01. "Psychology", Ivanovo, Russia, orifree@yandex.ru

GROUP PSYCHOLOGICAL WORK AS A TOOL FOR DEVELOPING SELF-KNOWLEDGE AND SELF-REGULATION OF WOMEN'S EMOTIONAL STATE

Abstract. The article describes group psychological meetings as a tool for developing self-knowledge and self-regulation of women's emotional state. It provides an overview of the authors who influenced the birth and development of group therapy. The article also presents the experience and results of group therapeutic meetings.

Keywords: group work of a psychologist, psychotherapeutic group, self-knowledge, self-regulation

Введение. Эмоциональное состояние и психологическая устойчивость женщин важны не только сами по себе, но и в связи с тем, что от них в значительной мере зависит эмоциональный климат в семьях и психологическое здоровье детей.

В ВКР на тему «Личностные детерминанты удовлетворенности жизнью женщин молодого возраста» было выявлено, что на уровень удовлетворенности жизнью влияют такие особенности характера женщин, как мечтательность, доминантность, экспрессивность, низкая тревожность, а также преобладающее эмоциональное состояние (спокойствие, эмоциональная стабильность, расслабленность).

Однако, возникает вопрос, если личностные особенности и эмоциональная устойчивость так существенно влияют на ощущение удовлетворенности жизнью, можно ли создать условия, в которых человек сможет развивать эти качества?

Мы озадачились вопросом о том, каким образом психологическая практика может способствовать формированию внутренней опоры, снижению тревожности и развитию более устойчивого эмоционального состояния? В ходе поиска ответа на этот вопрос, мы увидели хорошие перспективы достижения этого в формате групповой психологической поддержки. Групповое пространство, основанное на принятии, эмпатии и совместной рефлексии, может стать важным ресурсом для осознания своих переживаний, развития эмоциональной регуляции и укрепления внутренней устойчивости.

В ходе практической работы нередко встречаются женщины, которые внешне социально успешны, активны, справляются с множеством ролей (и профессиональных, и семейных, и социальных). Но при этом за внешней устойчивостью часто скрывается состояние внутреннего напряжения, эмоционального истощения и ощущение потери внутренней опоры. Для многих из них характерны высказывания следующего содержания: «Я всё время стараюсь соответствовать ожиданиям других, но при этом не понимаю, чего хочу сама».

Это стало отправной точкой для создания и проведения цикла групповых психологических встреч, направленных на развитие самопознания и саморегуляции эмоционального состояния женщин.

Главное отличие групповой терапии от индивидуальной – это наличие групповой динамики, то есть процессов взаимодействия между участниками. В группе человек сталкивается не только с собственными переживаниями, но и с реакциями других людей, что позволяет увидеть свои паттерны поведения в социальном контексте. Кроме того, групповая терапия предоставляет возможность получить множественную обратную связь и поддержку от участников, что усиливает терапевтический эффект.

Формат групповой психологической работы имеет глубокие основания в психологической науке. Первыми психоаналитическими работами, в области изучению групп, стали работы Зигмунда Фрейда «Массовая психология и анализ человеческого Я», «Тотем и табу» и др. [1, 2].

Один из первых, кто начал использовать групповой подход в лечении клиентов, был специалист по внутренним болезням из Массачусетского госпиталя в Бостоне терапевт Джозеф Пратт. Именно его многие считают отцом-основателем групповой психотерапии [3].

Карл Роджерс внёс вклад в развитие гуманистического подхода в групповой психотерапии. Он придавал большое значение групповым формам работы, считая, что в них психотерапевт является моделью для участников, способствуя устранению тревоги и развитию самораскрытия. Он считал, что личностные расстройства – результат нарушенных отношений с другими людьми, социальным окружением. Он видел в группе инструменты коррекции нарушенных взаимоотношений, поскольку такая коррекция происходит в процессе общения, взаимодействия участников группы друг с другом.

Одним из исследователей терапевтического потенциала группы в русле экзистенциального подхода в психотерапии является Ирвин Ялом, который выделял следующие факторы групповой терапии:

- чувство универсальности (осознание, что мои переживания разделяют другие люди);
- поддержка и принятие;
- возможность самораскрытия;
- получение обратной связи.

По мнению И. Ялома, именно групповая динамика позволяет человеку лучше понять себя и свои эмоциональные реакции.

Опыт организации и проведения групповой работы для женщин

Нами была разработана программа еженедельных двухчасовых встреч для женщин. Основной целью цикла женских встреч стало создание безопасного пространства, где женщины учатся:

- распознавать и выражать свои чувства;
- понимать и слышать себя;
- замечать собственные потребности;
- развивать навыки саморегуляции.

Тематика встреч была следующей:

- «Самоценность. Возвращение к себе»
- «Тревога и контроль. Как научиться доверять»
- «Мои эмоции – мои друзья»
- «Коммуникации. Быть собой и не разрушать отношения»
- «Личные границы»

Основными задачами таких встреч явились:

1. Поддержка. Многие участницы отмечали, что они одиноки в своих переживаниях и им трудно открыто говорить о своих чувствах в повседневной жизни. В группе мы старались создавать условия для безопасного самораскрытия, обмена опытом, эмоционального принятия. Это позволяло участницам почувствовать, что их переживания являются нормальными и разделяемыми другими участницами группы.

2. Познание себя. Участницы исследовали свои эмоциональные реакции, внутренние убеждения, ожидания, касающиеся взаимоотношений, личные границы; осваивали навыки конструктивного диалога. Это помогало женщинам лучше понимать свои потребности и причины собственных реакций.

3. Работа с чувствами. Часто у участниц обнаруживалась склонность подавлять свои чувства, особенно такие, как злость, обида или страх. Работа с ними была направлена на распознавание эмоций, безопасное выражение чувств, снижение внутреннего напряжения, психологическое образование.

На каждой встрече участницам предлагались короткие теоретические блоки. Далее проходила групповая рефлексия и обсуждение их опыта. Участницы делились личностными ситуациями, получали обратную связь и поддержку от других участниц группы и находили новые способы осмысления происходящего.

В рамках встреч использовались различные методы психологической работы, сочетающие элементы нескольких подходов.

1. Письменные рефлексивные практики:

- «рисунок эмоций»;
- работа с таблицей чувств;
- ведение «Дневника чувств»;
- упражнение «Что я хочу»;
- проективная методика «Круги взаимоотношений»;
- практика «Утренние страницы»;
- фрирайтинг;
- таблица «Мои ожидания».

2. Телесно-ориентированные практики:

- упражнения для «Разморозки чувств»;
- техника «Зеркало»;
- дыхательные практики;
- техники расслабления;
- медитативные практики.

Такие упражнения помогали участницам структурировать переживания и выражать то, что ранее оставалось неосознанным.

В ходе проведения встреч можно было наблюдать несколько типичных изменений у участниц: снижался уровень внутреннего напряжения и тревоги, женщины начинали более открыто говорить о своих чувствах и потребностях. Женщины стали отмечать, что у них появилась свобода выбора своих реакций.

Также многие участницы отмечали появление большей ясности в отношениях, усиление чувства собственной ценности, увеличение внимания к себе и заботы о себе, развитие способности лучше понимать свои эмоциональные реакции.

Опыт проведения психологических групп поддержки показывает, что данный формат может быть эффективным инструментом развития самопознания и саморегуляции эмоционального состояния женщин.

Библиографический список

1. Фрейд З. Тотем и табу // Я и Оно: Сочинения. М.: Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 2001.
2. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я // Я и Оно: Сочинения. М.: Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 2001.
3. Основы групповой психотерапии: учебное пособие / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. Тесей, 2004.

Сетевое издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
НАПРАВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Материалы
межвузовской научно-практической конференции**

Иваново, 18 марта 2026 г.

[12+]

Издается в авторской редакции

Директор издательства *Л.В. Михеева*
Технический редактор *И.С. Сибирева*

Дата размещения на сайте 22.06.2026.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Уч.-изд. л. 8,1. Объем 2,3 Мб

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Ивановская обл., г. Иваново, ул. Ермака, 39

☎ (4932) 93-43-41. E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru