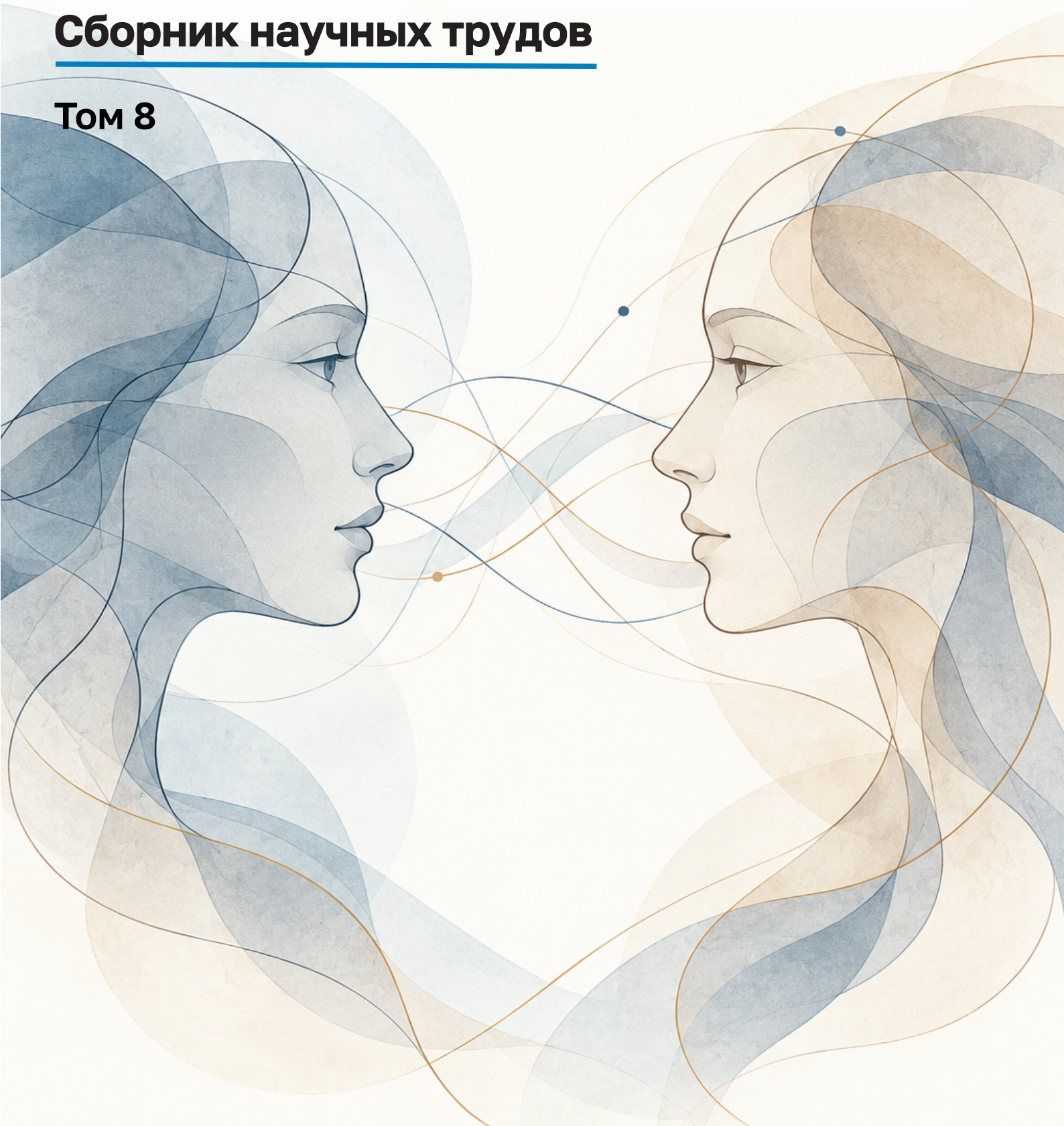
УФИМСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

приоритет2030^
лидерами становятся

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 8



Общероссийская общественная организация Российское психологическое общество
Министерство образования и науки Республики Башкортостан
ФГБНУ «Институт комплексных психологических исследований»
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан»
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х. М. Бербекова»
Южно-Казахстанский государственный университет имени М. О. Ауэзова
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
ФГБОУ ВО «Сибирский Федеральный Университет»
ФГКОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии
Российской Федерации»
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»
Минздрава России

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 8

Научное электронное издание сетевого доступа

Уфа
Уфимский университет
2026

УДК 159.922-923+316.37(082)
ББК 88.5я43
П86

Публикуется по решению кафедры общей психологии УУНиТ.
Протокол № 17 от 24.06.2026 г.

Редакционная коллегия:
д-р психол. наук, профессор **Л. Г. Дмитриева** (Уфа) *(отв. редактор)*;
д-р психол. наук, профессор **Т. И. Пашукова** (Москва);
д-р психол. наук, профессор **А. Г. Маджуга** (Уфа);
канд. пед. наук, доцент **Р. М. Кумышева** (Нальчик);
канд. филол. наук, доцент **Е. В. Полякова** (Уфа);
канд. психол. наук, доцент **А. В. Гайнуллина** (Уфа);
ст. преподаватель **М. С. Хухрин** (Уфа)

П86 **Психология диалога и мир человека:** сборник научных трудов. Том 8 / отв. ред. Л. Г. Дмитриева [Электронный ресурс] / Уфимск. ун-т науки и технологий. – Уфа: Уфимский университет, 2026. – 286 с. – URL: https://uust.ru/media/documents/digital-publications/2026/325.pdf – Загл. с титула экрана.
ISBN 978-5-7477-6546-7

Рассматриваются особенности виртуального и межличностного общения и диалога, кросс-культурные аспекты диалога, ориентация на диалог и психологическое сопровождение в деятельности медиатора и многие другие проблемы. В сборник вошли статьи ученых трех зеркальных секций конференции: Московского государственного лингвистического университета и Уфимского университета науки и технологий (зеркальная секция № 1), Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова (зеркальная секция № 2), Сибирского федерального университета (зеркальная секция № 3).

Предназначен для научных и практических работников в области педагогики и психологии, а также аспирантов, магистрантов и студентов.

УДК 159.922-923+316.37(082)
ББК 88.5я43

ISBN 978-5-7477-6546-7 © Уфимский университет, 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые читатели! Подготовлен к изданию новый сборник научных трудов «Психология диалога и мир человека». Этот сборник отличается от предыдущих тем, что организаторы VIII Международной научно-практической конференции по диалогу рискнули пойти на эксперимент и на деле реализовали сетевой принцип, о котором в настоящее время много пишут, пишут по-разному, предлагая свое понимание сетевого формата. Проанализировав и обобщив эти подходы в Информационном письме к конференции, мы реализовали следующую трактовку сетевого принципа:

- Принципиальное отличие нашей сетевой конференции от других – это масштабирование идей и проектов, а также формат пространства коллективной работы, в котором в значимой степени увеличивается возможность обмена опытом, свободный доступ к профессиональным сообществам и авторитетным экспертам, развитие и продвижение новых идей.

– Начиная с VIII Международной научно-практической конференции мы работаем, объединяя региональные пространства и зарубежье в единую научную сеть, чтобы совместно продвигать новое, еще более ответственно относиться к вызовам непростого времени, в котором происходит трансформация мира и человека.

В этой связи в значительной степени меняются цели конференции:

– объединить наших партнеров и активных участников в единое пространство диалога с учетом его междисциплинарности, так как диалог как метод, форма и средство общения играет определяющую роль в самых разных сферах жизнедеятельности человека;

– развивать далее теоретико-методологические исследования феноменологии диалога как фундаментальной основы существования человека в мире;

– с учетом вызовов современной реальности еще более совершенствовать практико-ориентированные инструменты и технологии психологической поддержки и сопровождения личности.

Активное участие в подготовке и проведении конференции и зеркальных секций принимали коллеги из Москвы, Уфы, Нальчика, Красноярска, Кемерово:

Далецкий Чеслав Брониславович – доктор философских наук, профессор, директор Института гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия);

Кумышева Римма Мухамедовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария);

Пашукова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия);

Смолянинова Ольга Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», член национальной ассоциации семейных медиаторов (Красноярск, Россия);

Маджуга Анатолий Геннадьевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии, ГАО ДПО Институт развития образования РБ (Уфа, Россия);

Поздяева Светлана Михайловна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии Высшей школы философии, психологии и социологии, ИГСН ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Россия, Уфа);

Белоногова Елена Валентиновна – кандидат психологических нааук, руководитель отдела восстановительных практик, медиации и служб примирения Кузбасского регионального центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности» (Кемерово, Россия).

Огромная благодарность за сотрудничество, партнерское взаимодействие, результатом которых стали реализация наших задумок и идей в организации проведении самой конференции и издании сборника, подготовленного в учетом возможностей и преимуществ сетевого формата.

Приглашаем к сетевому сотрудничеству всех заинтересованных коллег!

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Далецкий Ч.Б. (Москва, МГЛУ)
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА……..…..8
Леньков С.Л. (Москва, РАО), *Рубцова Н.Е. (Москва, РНУ)*
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ В ДИАЛОГЕ ЧЕЛОВЕКА С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ……...……..18
Пашукова Т.И. (Москва, МГЛУ)
КОНЦЕПЦИЯ Л.Б. ФИЛОНОВА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ КОНТАКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ……..……27
Подпругина В.В. (Москва, МГЛУ)
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КАК РЕСУРС ДИАЛОГА…….……...…..33
Маджуга А.Г. (Уфа, ИРО РБ)
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН……..…….....39

РАЗДЕЛ 1. «Психологические аспекты виртуального и межличностного общения и диалога»

Зеркальная секция № 1

Троицкая Е.А. (Москва, МГЛУ)
СВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ……...……45
Турчин А.С. (Санкт-Петербург, СПВИ ВНГ РФ)
ТРУДНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ»……49
Линевич В.Л. (Уфа, УУНиТ)
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ВЕРНУВШИХСЯ ИЗ ПЛЕНА……58
Халимов А.М. (Курчалой, МУ «Отдел образования Курчалоевского р-на», Чеченская Республика)
ИСТОРИОГРАФИЯ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ»: ОТ ВОЕННО-ГЕРОИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ К ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ……..……..64
Дмитриева Л.Г., Киселева Н.С., Володичева Е.В., Хамзина Д.В. (Уфа, УУНиТ)
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СЕПАРАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ……...68
Поздяева С.М. (Уфа, УУНиТ)
ТРУДНОСТИ ДИАЛОГА КАК СЛЕДСТВИЕ ПАРАДОКСОВ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ……..……..82
Гирфатова А.Р. (Уфа, БГПУ им. Акмуллы)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ……88
Гайнуллина А.В. (Уфа, УУНиТ)
ПРОБЛЕМА АССЕРТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ……...……..91

Забейворота Д.С. (Уфа, УУНиТ)
ВРЕМЯ КАК ОБЪЕКТ СИМВОЛИЧЕСКОЙ АТАКИ: ТРУДНОСТИ СИМВОЛИЗАЦИИ
У СОВРЕМЕННОГО КЛИЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ…..……95
Дабаева Г.Р., Полякова Е.В. (Уфа, УУНиТ)
ПСИХОЛИНГВИСТИКА БРЕНД-НЕЙМИНГА: ДОВЕРИЕ К КИРИЛЛИЦЕ
И ЛАТИНИЦЕ В РОССИИ…….…..102
Нурмухаметов Э.А., Нурмухаметова И.Ф. (Уфа, УУНиТ)
ДИАЛОГ КАК ИНТЕРСУБЪЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ
НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ……...….106
Архипова О.В. (Москва, МГЛУ)
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМАСРЕДИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ……111
Кадыров Р.В., Бобровник А.Э. (Владивосток, ТГМУ)
СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПТС У ЖЕНЩИН, РОДИВШИХ РЕБЕНКА……...…….….117
Полякова Е.В. (Уфа, УУНиТ)
РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТА…….123
Галяутдинов Р.Р., Волкова Н.В. (Уфа, БГПУ им. Акмуллы)
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТАНЦЕ И ХОРЕОГРАФИИ…….127
Линевич В.Л., Файзуллин А.Р. (Уфа, УУНиТ)
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ……..……131
Гайнуллина С.М. (Уфа, УУНиТ)
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ЛЖИВОСТЬ КАК РЕГУЛЯТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО
ДИАЛОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АГОНИСТИЧЕСКИХ
ОТНОШЕНИЙ…….……136
Халимов А.М. (Курчалой, МУ «Отдел образования Курчалоевского р-на, Чеченская Республика»
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ
КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ……142

РАЗДЕЛ 2. «Психологические и кросс-культурные аспекты диалога в контексте взаимодействия человека с миром»

Зеркальная секция № 2

Кумышева Р.М. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГИЗМ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИЙ
ПОЗИЦИИ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ…….……148
Багова Р.Х. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ОСОЗНАНИЯ ДЕФИЦИТОВ
РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ…..……..…..152
Хачетлова С.М. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГ В ЭТИКЕТНОМ ПОВЕДЕНИИ АДЫГОВ……..……..…..156

Малухова Ф.В. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ……161
Нагоев Б.Б. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ПРОДУКТИВНАЯ СЕМЬЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ДИАЛОГИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ……...….165
Хамизов А.Х. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ЗДОРОВЫХ
ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ……...…….170
Мокаева М.А. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ФОРМАТ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ……...…...174
Табишев Т.А. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР……..…177
Полякова Е.В. (Уфа, УУНиТ)
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИК
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ…….....182
Апшева С.Ю. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ…….……186
Башиева Ж.Д. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ……..…….…….191
Рыжикова А.Г. Полякова Е.В. (Уфа, УУНиТ)
РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ КУЛЬТУР
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА
«НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)…….……...195
Паштов Т.З., Паштов А.Т. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ…….……..199
Голодова А.П. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ДИАЛОГИЗМ И ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ С. МОЭМА
«БРЕМЯ СТРАСТЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ»…….…...….203
Байсиева Л.К., Фаргиева. З.Д. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ
ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ С ИСТОРИЕЙ: ОТ ИНФОРМАЦИОННОГО МОНОЛОГА
К ЭМПАТИИ РЕБЁНКА…….……..207
Байсиева Л.К., Шогенова К.Р. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО
КАК ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА КУЛЬТУР:
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ……..……213
Михайленко О.И., Миронова А.В. (Нальчик, КБГУ им. Х.М. Бербекова)
ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА КАК МЕХАНИЗМ ТРАНСЛЯЦИИ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ……....219

РАЗДЕЛ 3. «Переговорный процесс в разных сферах медиации»
Зеркальная секция № 3

Бушмелева И.В. (*Москва*, *Национальная ассоциация семейных медиаторов)*
РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМЕЙНОГО МЕДИАТОРА……..... 223
Подусова Н.С., Смолянинова О.Г. (*Красноярск, СФУ)*
РОЛЬ ЭМПАТИИ И АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕДИАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ……...……228
Иванов Н.А. (Красноярск, СФУ)
ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИАТОРОВ
ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ……...……..234
Вахнина А.А., Смолянинова О.Г. (Красноярск, СФУ)
ЭФФЕКТИВНАЯ СЕМЕЙНАЯ МЕДИАЦИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛОВ……..240
Захарова О.В. (Уфа, МАО Лицей № 155), *Гиниятова З.М. (Уфа, УУНиТ)*
МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ
МЕЖДУ ШКОЛОЙ И РОДИТЕЛЯМИ……..248
Дорофеева Е.В., Смолянинова О.Г. (Красноярск, СФУ)
КОРРЕЛЯЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕДИАЦИИ И ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОУЧЕНИЯ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ АНАЛИЗ…….251
Шадрина А.Г., Смолянинова О.Г. (Красноярск, СФУ)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИТАТИВНОГО ПОДХОДА
В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТА ОТДЕЛА ОПЕКИ…….255
Нижегородцев А.А., Ядрышникова Т.Л. (Красноярск, СФУ)
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ…….259
Поподько Е.А., Полякова Е.В. (Уфа, УУНиТ)
ИЛЛЮЗИЯ БЛИЗОСТИ: ВЛИЯНИЕ ПАРАСОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
С БЛОГЕРАМИ НА РЕАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ ПОДРОСТКОВ……...266
Турлина Е.А., Хох Л.А. (Красноярск, СФУ)
ТРЕНИНГ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ
ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ ИЗ ПРАКТИКИ МЕДИАЦИИ……269
Костарев В.В. (Красноярск, КГАУ), Кожевникова Т.А. (Красноярск, КГПУ)
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ,
ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДОМАШНИМ НАСИЛИЕМ……273
Щербаков С.В. (Уфа, УУНиТ)
ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОНФРОНТАЦИИ В КОНФЛИКТНЫХ
СИТУАЦИЯХ……278
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ……..... 281

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 130.2

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Далецкий Чеслав Брониславович
ФГБОУ ВО «Московский Государственный Лингвистический Университет»
119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1
dcb0059518@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль академического диалога как значимого механизма трансляции и присвоения духовно-нравственных ценностей в современном российском обществе. Анализируются сущностные характеристики диалогического взаимодействия в образовательной и научной среде, его отличие от монологических форм передачи знаний. Особое внимание уделяется потенциалу академического диалога в формировании духовно-нравственных ценностей, обосновывается системное внедрение диалоговых практик в систему высшего образования способствует не только интеллектуальному, но и нравственному развитию личности, готовой к конструктивному взаимодействию с обществом и государством.

Ключевые слова: культура, образование, диалог, духовность, ценности, коммуникации.

Культура как совокупность духовных ценностей, обычаев, традиций, искусств и языковых особенностей, характерных для определенного времени и общества, формируется под влиянием исторического контекста, социальных условий и мировоззрения участников культурного процесса. Каждое поколение вносит свой вклад в развитие культуры, создавая новые идеи, произведения искусства и социальные практики.

Межкультурный диалог представляет собой открытый и уважительный обмен коммуникациями между представителями различных культурных сообществ. Основой такого диалога является взаимное понимание, возникающее на основе признания ценностных ориентаров и мировоззренческих установок партнеров, а также готовности к сотрудничеству и открытому взаимному обмену опытом. В отличие от конфронтационных форм взаимодействия, где доминирует конкуренция аргументов и попытки доказать превосходство своей точки зрения, межкультурный диалог акцентируется на внимании к ценностям и культурным особенностям другого участника. В центре межкультурного диалога находится не борьба или спор, а развитие способности слушать, понимать и принимать иные культурные системы, что способствует расширению кругозора, развитию межличностных и

межгрупповых отношений, а также формированию глобальной гражданской идентичности. Межкультурный диалог является важнейшим инструментом преодоления культурных барьеров, способствующим гармонизации межнациональных отношений и укреплению межкультурного сотрудничества в условиях глобализирующегося мира.

Межпоколенческий диалог – это обмен мнениями и опытом, в процессе взаимодействия происходит передача культурных ценностей, накопленных традиций, при которых молодое поколение сможет услышать опыт старших, а представители старшего поколения – понять и принять взгляды молодых, их стремления и идеи. Тесное взаимодействие поколений создает динамичную картину развития человечества, поддерживая преемственность традиций и одновременно способствуя инновациям. Поколения, группы людей, рожденные примерно в один и тот же временной период, проходят через общие жизненные этапы, переживают схожие события и формируют свои мировоззренческие ориентиры. Каждое поколение по-своему воспринимает и относится к культурным ценностям, иногда сохраняя традиции, а иногда стремясь их трансформировать.

Одним из ключевых моментов взаимосвязи культуры и поколений является наследование культурных ценностей. Старшие поколения передают свои знания и традиции младшим, сохраняя преемственность. В то же время молодые поколения вносят свежие идеи, интерпретируют прошлое и создают новые культурные формы, что способствует развитию общества и обновлению культуры. Примером этого являются эпохи культурных революций, когда молодые поколения, стремясь к переменам, меняли устоявшиеся ценности, привнося новые взгляды и стили. В XXI веке молодежь активно влияет на развитие моды, музыки, технологий и социальных сетей, формируя новые культурные тренды. Взаимосвязь культур и поколений часто сопровождается столкновением ценностей. Старшие могут воспринимать новые идеи молодого поколения как нарушение традиций, а молодые – как необходимое развитие. Этот конфликт часто становится двигателем прогресса, стимулируя диалог и поиск компромиссов. Культура и поколения находятся в постоянной взаимосвязи: культура представляет собой живой организм, который развивается вместе с обществом, а поколения – его носители и инициаторы изменений. Их взаимодействие обеспечивает сохранение наследия и открывает путь для инноваций, делает общество более богатым и гармоничным.

Межпоколенческое взаимодействие предполагает диалог между представителями разных поколений – молодыми, взрослыми, пожилыми – направленный на обмен знаниями, культурным наследием и жизненными переживаниями. Такое взаимодействие способствует не только преемственности культурных ценностей, но и их адаптации к современным условиям, развитию межпоколенческого понимания и уважения. Оно позволяет молодым приобретать ценнейший жизненный опыт, а пожилым – делиться богатыми традициями и мудростью. Значение межпоколенческого культурного взаимодействия можно сгруппировать: сохранение культурного наследия -

передача народных традиций, ремёсел, легенд и обычаев через живое общение помогает сохранить уникальные культурные особенности, укрепляя национальную идентичность; формирование межпоколенческого диалога - общение разных возрастных групп способствует преодолению стереотипов, развитию эмпатии и взаимного уважения, снижает социальное отчуждение пожилых; обогащение образовательного процесса - взаимодействие с разными поколениями расширяет горизонты знаний, способствует развитию навыков коммуникативности, толерантности, критического мышления; социальная интеграция - инклюзивные проекты создают условия для активного участия всех возрастных групп в жизни общества, борются с изоляцией пожилых и молодых.

Практические формы реализации взаимодействия: межпоколенческие мастер-классы и клубы - пожилые делятся навыками рукоделия, кулинарии, традиционными ремёслами с молодёжью; образовательные программы и лекции - исторические экскурсы с участием различных поколений, создание совместных архивных проектов; культурные фестивали и выставки, объединяющие поколения через совместное творчество и демонстрацию традиций; интернет-ресурсы и дистанционные платформы: - в условиях цифровизации создаются виртуальные пространства, где разные поколения могут общаться, делиться знаниями и опытом.

Несмотря на очевидную ценность межпоколенческого взаимодействия, его реализация сопряжена с рядом трудностей: различиями в уровне социальной активности, интересах, технологической грамотности и коммуникационными барьерами. Для преодоления этих барьеров необходимо создание специально продуманных программ, образовательных инициатив и инфраструктур, которые способствуют формированию устойчивых связей между поколениями.

В перспективе развитие межпоколенческого культурного взаимодействия в образовательном пространстве станет важной составляющей социальной гармонии, сохранения культурного наследия и формирования устойчивого и инклюзивного общества. Образовательное пространство в современном обществе превращается в динамическую платформу межпоколенческого культурного взаимодействия. Оно способствует не только передаче традиций и ценностей, но и формированию взаимопонимания, уважения и толерантности между поколениями. Такая интеграция способствует укреплению национальной идентичности, развитию личности и социальному единству, делая образовательное пространство важнейшим институтом культуры и гармоничного развития общества. Интеграция технологий, активных форм взаимодействия и межвозрастных и межкультурных проектов – ключ к успешной подготовке к жизни в динамично развивающемся мире. В ближайшие годы ожидается усиление роли виртуальных и смешанных форм обучения, развитие искусственного интеллекта для адаптации программ и повышения персонализированности обучения. Важной задачей остается

создание безопасных и инклюзивных образовательных сред, способствующих гармоничному взаимодействию разновозрастных культурных групп.

Несмотря на положительные преобразования, межкультурный диалог в академической сфере сталкивается с рядом вызовов. Культурный шок, возникающий у участников, сталкивающихся с отсутствием общих культурных кодов и традиций, может препятствовать открытому и конструктивному взаимодействию. Существуют проблемы стереотипизации, межкультурных недопониманий и предубеждений, которые требуют системного подхода к развитию межкультурной чувствительности и образовательных программ, направленных на расширение межкультурной компетентности.

Образовательная среда играет ключевую роль в развитии этого диалога. Именно здесь формируются основы гражданской ответственности, уважения к разным культурам и возрастным особенностям. Важно внедрять в учебные программы проекты и инициативы, стимулирующие межпоколенческое общение, развитие эмпатии и навыков коммуникации. Это могут быть совместные творческие мероприятия, дискуссии, обмен опытом или использование современных технологий для виртуальных взаимодействий.

Образовательное пространство традиционно представляется как место, где происходит приобретение знаний, развитие навыков и формирование мировоззрения. Однако сегодня всё более очевидным становится его роль как уникальной сферы межпоколенческого культурного взаимодействия, способствующей сохранению, передаче и развитию культурных ценностей через диалог представителей разных поколений. Образовательное пространство – это система межличностных, межгрупповых и межпоколенческих контактов, организованных в рамках учебных заведений, культурных центров, программ и проектов. В современной парадигме оно выходит за пределы формальной системы обучения и становится коммуникационной платформой, где реализуются механизмы обмена опытом, ценностями и традициями. В некоторых сегментах общества преобладает специально сформированная культура-идеология, которая становится основой для формирования представлений о мире, обществе и человеке, определяя соответствующие стандарты и ценности. В рамках данной модели особое значение приобретает культура познания и рефлексии, которая создаёт сложную систему методов и способов осмысления окружающей действительности. В ней проявляются специфические подходы к анализу, интерпретации и критике информации, что способствует развитию научных, философских и культурных дискурсов. В этом контексте важным аспектом становится культура социальной коммуникации, обеспечивающая обмен знаниями, идеями и ценностями между разными слоями общества и внутри них.

Академический диалог – это форма интеллектуальной коммуникации, направленная на совместный поиск истины, проверку гипотез и углубление понимания какой-либо научной или образовательной проблемы. В отличие от простой беседы или спора, академический диалог строится на строгих принципах. Главное отличие академического диалога от софистики или

обычного спора. Участники не стремятся «переспорить» оппонента любой ценой. Их цель – через столкновение различных точек зрения прийти к объективному знанию, устранить противоречия или выявить границы применимости теории. Диалог возможен только тогда, когда участники разделяют общие «правила игры»: уважение к законам формальной логики; признание эмпирических данных и верифицируемых источников как высшего авторитета; стремление к однозначности понятий (определение терминов до начала спора); принят принцип «доброжелательности», участники диалога должны интерпретировать слова оппонента в максимально сильной и разумной форме, а не искать слабые места в карикатурной версии его аргументов; любое утверждение должно сопровождаться доказательствами -в академическом диалоге не работают аргументы «потому что я так сказал», «так принято» или апелляции к личной неприязни. В зависимости от контекста диалог может принимать разные формы: научная дискуссия - обсуждение доклада на конференции, где коллеги задают вопросы и критикуют методологию; полемика в журналах - серия статей, где один ученый публикует критику, а другой – ответ; сократический диалог - метод вопросов и ответов, направленный на выявление противоречий в тезисе собеседника (широко используется в преподавании); рецензирование - анонимный диалог между автором и экспертом, где цель – улучшить качество работы, а не отвергнуть ее. Академический диалог – это культура мышления. Он требует от участников интеллектуальной честности, готовности признать свою ошибку под давлением фактов и методологической рефлексии (понимания, как именно они пришли к тому или иному выводу).

В современном мире, который часто называют миром высоких скоростей и прагматизма, мы все чаще слышим призывы к сохранению «духовности» и «нравственности». Но что на самом деле стоит за этими словами? Духовные ценности относятся к сфере человеческого сознания, а не телесного и материального. Они связаны с поиском смысла жизни, с совестью, с представлениями о добре и зле, с верой и стремлением к истине и красоте. Это наши моральные регуляторы поведения в обществе. Они отвечают на вопросы «как можно?» и «как нельзя?» по отношению к другим людям. Это честность, справедливость, милосердие, ответственность. Вместе они образуют неразрывный сплав - наши внутренние убеждения (мораль) проявляются в наших поступках (нравственности).

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определены «Традиционные ценности - это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» и перечислены «жизнь,

достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России»[1].

В отличие от материальных благ, их нельзя потрогать или купить. Духовно-нравственные ценности формируются исторически и передаются из поколения в поколение через религию, культуру, литературу и традиции; имеют общечеловеческий характер (идеи о том, что убивать – плохо, а помогать слабому – хорошо, можно найти в культуре любого народа, что делает возможным диалог между разными цивилизациями); укоренены в семье (здесь ребенок впервые узнает о любви, уважении, заботе и долге).

Концепт духовно-нравственных ценностей многогранен. Можно выделить несколько его основных граней: ценности бытия и личности (жизнь человека как высший дар, достоинство, свобода, вера в добро; ценности отношений с другими (любовь к Родине, любовь к родителям, любовь к человеку, дружба, милосердие, сострадание, коллективизм; социальные ценности (патриотизм, служение Отечеству, гражданственность, справедливость, уважение к закону и традициям); ценности познания и культуры (стремление к истине, образованность, уважение к истории и языку своего народа).

Содержание понятия «духовного» в духовной сфере включает в себя ряд ключевых компонентов. Во-первых, это духовные ценности и идеалы, такие как истина, добро, красота, справедливость, любовь, вера, моральные и этические принципы, которые служат ориентиром поведения индивида и социального организма. Во-вторых, сюда относятся системы верований, религиозные традиции и конфессии, являющиеся источниками духовных ценностей и формами их реализации. В-третьих, важным содержанием являются духовные культуры, искусства, литература, философия и наука, способные формировать мировоззрение и внутренний мир человека, а также способствовать развитию общественного самосознания.

Содержание духовного в духовной сфере общества представлено совокупностью ценностных ориентиров, культурных и религиозных традиций, духовных практик и интеллектуальных достижений, которые формируют внутренний мир человека и развивают его духовную культуру. Смысловое содержание общественной жизни является рациональным фундаментом для личностного и социального развития, способствует сохранению и развитию духовной целостности общества в условиях современного мира. Философское представление о духовных ценностях играет ключевую роль в изучении сферы общественной жизни, поскольку оно позволяет определить трансцендентальные ориентиры и основные смыслы, формирующие моральные и культурные основы общества, а также служит критерием оценки социальных институтов и практик, способствуя развитию гуманистического сознания.

Ценности служат внутренним стержнем - в эпоху кризисов и информационного шума именно они помогают человеку сохранять психическое здоровье, делать выбор и не терять ориентиры. Человек без нравственных опор легко поддается манипуляции. Общие ценности обеспечивают доверие между людьми. Если общество теряет уважение к старшим, милосердие к больным и готовность защищать слабых, оно неизбежно вступает в полосу деградации и конфликтов.

Концепт духовно-нравственных ценностей – это не абстрактное понятие, это практический фундамент нашей жизни, это та невидимая опора, которая позволяет человеку оставаться человеком в любых обстоятельствах. Сохранение и передача этих ценностей – будь то честность, патриотизм или милосердие – является главной задачей и семьи, и образования, и всего общества в целом. Русский философ И. А. Ильин отмечал, что духовного человека отличает признание высших ценностей, «национальное самосознание и его патриотические чувства»[5].

Одной из наиболее мощных тенденций является смещение фокуса с коллективных, общественных ценностей на индивидуальные. Наблюдается рост гедонизма и потребления – все более значимыми становятся ценности самореализации, приобретения и гедонизма. Духовные убеждения, безусловная преданность стране и даже семейные узы иногда уступают место стремлению к личному комфорту и успеху. Исследования фиксируют рост инфантильности, особенно среди молодежи, которая не спешит создавать собственные семьи. Хотя семья по-прежнему воспринимается как гарант стабильности, реальная готовность к ее созданию значительно ниже. Это свидетельствует о разрыве между декларируемой ценностью и реальным поведением.

Трансформация ценностных систем требует и новых подходов к воспитанию, особенно в работе с "цифровым" поколением Z. Традиционные монологические методы (лекции, назидания) теряют эффективность. Подростки с клиповым мышлением не воспринимают абстрактные истины, им нужны интерактивность и личная вовлеченность. На смену приходят технологии, требующие активного участия и нравственного выбора. Примером может служить "Дискус-клуб" – формат дискуссионной площадки, где участники на практике сталкиваются с этическими дилеммами и учатся аргументировать свою позицию. В образовательном процессе происходит поиск синтеза между культурным наследием, философской мыслью и современными цифровыми инструментами, способными сделать процесс овоения ценностей более осмысленным и обеспечить интеграцию традиций и инноваций.

Современные тенденции формирования ценностных систем характеризуются высокой динамикой и противоречивостью. Мир движется одновременно в сторону большей индивидуальной свободы и усиления коллективных традиционных скреп, глобальной унификации и локальной идентичности. Ключевым вызовом становится способность человека и общества находить баланс в этом сложном ценностном ландшафте, а для

педагогов и воспитателей – создавать условия для осознанного и ответственного нравственного выбора новыми поколениями.

Образование – это инструмент социализации личности, который действует преимущественно через рациональное познание и дисциплину. Образование дает знания об окружающем мире, обществе и истории. Понимание причинно-следственных связей (например, изучение истории войн или преступлений) закладывает основу для неприятия насилия и осознания ценности мира. Через гуманитарные дисциплины (философию, литературу, историю, обществознание) ученик знакомится с образцами нравственного поведения, понятиями добра, зла, справедливости, чести и достоинства. Школа и вуз – это модели общества, пространство идеологии государства. Взаимодействие с учителями и сверстниками учит уважению, терпимости, коллективизму и ответственности за свои поступки. Классики педагогической мысли сходились во мнении, что воспитание не может сводиться лишь к обучению ремеслам или наукам. Я. А. Коменский утверждал, что конечная цель этого процесса – подготовка человека, способного мыслить широко, но действовать исключительно с опорой на высокие нравственные идеалы, достигая гармонии «ума и сердца». К. Д. Ушинский дополнял, что истинное воспитание коренится в «народности» и призвано формировать совесть, гуманность и ответственность личности. Образовательные программы направлены на формирование уважения к законам, символам государства и истории своей страны, воспитание гражданственности и патриотизма. Помогая человеку понять свои способности и склонности, образование способствует формированию ценностей самореализации и трудолюбия.

Социокультурные изменения не только разрушают старое, но и актуализируют (делают жизненно необходимыми) определенные ценности. В многообразном мире умение принимать «другого» (другой расы, религии, взглядов) превращается из абстрактной идеи в условие выживания общества. Экологический кризис актуализировал ценность бережного отношения к природе, ответственности перед будущими поколениями. В эпоху войн и пандемий ценность человеческой жизни и здоровья выходит на первый план, перевешивая многие идеологические догмы.

Анализ проблем сохранения и формирования духовно-нравственных ценностей предполагает разработку предложений по практическому применению полученных результатов. В частности, в рамках организованных форм образования целесообразно расширить содержание курса философии за счет углубленного изучения этических категорий (совесть, дружба, любовь) и ключевых понятий духовной сферы общества (патриотизм, долг, справедливость, идеал).

В целях формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи предлагается в рамках воспитательного блока реализовать следующие решения: выделение модуля внеурочной деятельности, предусматривающего такие форматы, как кружки, тематические беседы, волонтерские проекты; сквозную интеграцию воспитательных компонентов в рабочие программы учебных

дисциплин, что позволит формировать ценностные ориентиры непосредственно в ходе изучения предметов. Ключевыми механизмами реализации выступают активная внеурочная деятельность и включение элементов духовно-нравственного воспитания в содержание учебных курсов. В процессе этой работы необходимо обеспечить развитие у учащихся моральной сознательности, гуманизма, ответственности, толерантности, а также последовательно формировать активную гражданскую позицию и духовную культуру, применяя современные методы и формы педагогического взаимодействия.

Министерства науки и высшего образования, просвещения, библиотеки публикуют списки литературы по использованию произведений в целях формирования положительных эмоций и образов духовно-нравственных ценностей у молодежи. Предпочтительно включать в список литературы произведения, содержащие яркие примеры добротворчества, милосердия, ответственности и гуманизма. Использование художественной литературы, духовные тексты через многоплановое восприятие и внутреннее переживание ценностных образов, способствует развитию эмпатии и чувства внутренней гармонии,что помогает молодежи формировать и укреплять положительные образы духовных ценностей через личное переосмысление. На основе предложенного списка литературы рекомендуется разрабатывать дидактические материалы, задания на рефлексию, дискуссии и проектные работы, способствующие эмоциональному восприятию и переосмыслению рассмотренных образов и ценностей. Важно сопровождать работу с литературой этапами постепенного погружения и диалога, чтобы формировать у молодежи личностное отношение к ценностям и развивать их эмоциональное восприятие через обсуждение, совместное переживание и интерпретацию прочитанного. Использование мультимедийных форматов и современных технологий, видеоматериалов, аудио и электронных ресурсов, основанных на литературных источниках обеспечивает более яркое эмоциональное восприятие и формирование образов духовно-нравственных ценностей у молодежи. Следуя этим рекомендациям, можно значительно повысить эффективность работы с литературой в формировании у молодежи позитивных эмоций и устойчивых образов духовных и нравственных ценностей, что важно для их личностного развития и социализации.

Культивирование полноценного академического диалога в образовательных и научных институциях является стратегическим условием для формирования устойчивой, критически мыслящей и нравственно зрелой личности, способной к диалогу с обществом и государством. В контексте организованных форм образования, а именно в рамках дисциплин «Философия» и «Культурология», необходимо выйти за пределы стандартной программы, включив в нее более широкий спектр нравственных ориентиров. Предлагается дополнить перечень изучаемых тем этическими категориями, раскрывающими природу межличностных отношений (совесть, дружба,

любовь), а также расширить блок понятий, характеризующих духовную жизнь социума (патриотизм, долг, справедливость, идеал).

Академический диалог выступает не просто методом обмена информацией, но и действенным инструментом консолидации социума. В условиях ценностной фрагментации современного российского общества именно диалогическая среда образования позволяет преодолеть отчуждение между поколениями и мировоззренческими позициями. Она способствует не навязыванию, а осмысленному присвоению традиционных духовно-нравственных идеалов – патриотизма, служения Отечеству, крепкой семьи и уважения к культуре.

Список использованной литературы

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»

2. Васильева О.Ю. Педагогическая наука должна служить делу повышения качества образования и воспитания //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2024. – № 2. с. 5-9.

3. Вебер Макс. Избранные произведения. М., 1990. 810с.

4. Влияние качества жизни на формирование ценностной структуры населения России: Всероссийская научная конференция с международным участием. Сборник материалов. / Под общ. ред. Ю. П. Аверина. - М., 2020,215 с.

5. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. - М., 1993, с. 97, 448 с.

6. Пособие для родителей по использованию потенциала культурно исторического наследия и исторического просвещения в процессе семейного воспитания / Богданова Е. С. – ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». – Москва, ФГБНУ «ИИДСВ», 2025, 43 с.

7. Психология образования: современный вектор развития: монография/науч. ред. С.Б. Малых, Т.И. Тихомирова; отв. ред. И.А. Ершова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет.– Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2020, 790 с.

ACADEMIC DIALOGUE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Daletsky Cheslav Bronislavovich
Moscow State Linguistic University
119034, Moscow, Ostozhenka 38, Bldg. 1
dcb0059518@mail.ru

Abstract. This article examines the role of academic dialogue as a significant mechanism for transmitting and appropriating spiritual and moral values in

contemporary Russian society. It analyzes the essential characteristics of dialogic interaction in educational and scientific environments and how it differs from monologue-based forms of knowledge transfer. Particular attention is paid to the potential of academic dialogue in shaping spiritual and moral values, and the systematic implementation of dialogic practices in higher education is substantiated as a way to foster not only the intellectual but also the moral development of individuals prepared for constructive interaction with society and the state.

Key words: culture, education, dialogue, spirituality, values, communications.

© Далецкий Ч.Б., 2026

УДК 159.9

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ В ДИАЛОГЕ ЧЕЛОВЕКА С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Леньков Сергей Леонидович[1]*
[1]ФГБУ «Российская академия образования»
119121, Москва, Погодинская, д. 8,
Рубцова Надежда Евгеньевна[2]
[2]АНО ВО «Российский новый университет»
105005, Москва, Радио, д. 22
hope432810@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена взаимосвязи вовлеченности и субъектности в диалоге с искусственным интеллектом. Обоснованы конструкты вовлеченности (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и субъектности как способности к осознанной регуляции. Выделены два сценария: путь к сотворчеству (положительные корреляции когнитивного компонента с регуляторными шкалами) и зависимость (отрицательные связи поведенческого компонента с автономией). Значимая роль принадлежит диалогической позиции. Предложена уровневая модель перехода от включенности к диалогическому сотворчеству.

Ключевые слова: вовлеченность, субъектность, диалог, искусственный интеллект, цифровая среда

Актуальность исследования диалога человека с искусственным интеллектом (ИИ) в условиях цифровизации обусловлена стремительным его внедрением в профессиональную деятельность, что меняет структуру трудовых функций и характер взаимодействия человека с техникой [3]. В психологии труда все более востребованным становится изучение влияния вовлеченности специалиста в использование интеллектуальных систем на сохранение и развитие его субъектности как интегральной способности к осознанной регуляции собственных действий и решений. Особое значение приобретает анализ коммуникативной природы этого взаимодействия, поскольку в отличие от традиционных орудий труда ИИ выступает не просто инструментом, а

квазисубъектом, способным инициировать ответные действия и тем самым формировать иллюзию равноправного партнерства [16]. Именно в таком формате общения скрыт основной риск редукции субъектности, когда автоматизация принятия решений подменяет рефлексивные усилия человека, а высокая вовлеченность оборачивается технологической зависимостью. Вместе с тем, при определенных условиях взаимодействие с ИИ может стать ресурсом становления новой профессиональной субъектности, требующей от человека не только когнитивной гибкости, но и способности выстраивать осмысленную коммуникацию с интеллектуальными системами.

Однако в данной проблемной области отчетливо проявляется противоречие, требующее психологического анализа. С одной стороны, цифровое преобразование неизбежно повышает вовлеченность специалиста в работу с ИИ, что расширяет его операциональные возможности и открывает доступ к новым формам профессиональной активности. С другой стороны, согласно исследованиям А. А. Залевской, цифровизация создает реальные риски деформации профессиональной субъектности, проявляющиеся в снижении рефлексивной позиции, утрате автономии принятия решений и постепенном вытеснении собственной смысловой активности пользователя алгоритмическими предписаниями [4]. Данное противоречие между нарастающей вовлеченностью и потенциальной утратой субъектности особенно остро встает именно в диалогическом формате взаимодействия, где человек вынужден постоянно согласовывать свои действия с ответами ИИ, не всегда осознавая границы собственного влияния на процесс. Цель данного исследования состоит в выявлении взаимосвязи между вовлеченностью и субъектностью в диалогическом взаимодействии человека с ИИ. Таким образом, разрешение обозначенного противоречия через достижение поставленной цели становится важной задачей психологии труда при проектировании эффективного и безопасного взаимодействия человека с ИИ.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд конкретных задач. Во-первых, требуется теоретически проанализировать конструкты вовлеченности и субъектности применительно к взаимодействию человека с ИИ, уточнив их операциональные определения в контексте диалогической парадигмы. Во-вторых, эмпирически изучить характер взаимосвязи между вовлеченностью специалиста в использование ИИ-систем и параметрами его субъектности (автономность, рефлексивность, ответственность за результаты). В-третьих, на основе полученных данных разработать практические рекомендации по поддержке субъектности профессионалов в условиях диалога с ИИ. Методологической рамкой исследования выступает интегративно-эклектический подход В. А. Янчука [18], позволяющий сочетать различные теоретические перспективы при сохранении диалогической установки сознания исследователя, а также принципы диалогики, рассматривающие взаимодействие человека и квазисубъекта как особую форму смыслопорождения, где истина не предзадана, а рождается в процессе коммуникации. Дополнительным теоретическим основанием выступает

представление о дискурсивной полилогичности научного познания [14] и о субъективной реальности как информационной модели сознания [15].

Диалог как принцип взаимодействия человека с искусственным интеллектом имеет глубокие философские и психологические корни, восходящие к сократическому методу майевтики, где истина рождается в процессе вопрошания и ответного движения мысли. В отечественной психологии диалогический подход получил развитие в работах М. М. Бахтина, который рассматривал диалог как универсальную основу человеческого сознания и бытия, где понимание другого невозможно без внутреннего голоса и ответной позиции. Т. А. Флоренская перенесла эти идеи в практическую психологию, разработав концепцию диалога как средства духовно-ориентированного общения и становления личности. В. А. Янчук [18], в свою очередь, применил диалогический принцип к методологии современной психологии, обосновав интегративно-эклектический подход, допускающий плюрализм мнений и продуктивное столкновение различных парадигм. В отличие от межличностного диалога, где оба участника обладают полноценной субъектностью, сознанием и свободой воли, диалог с квазисубъектом (искусственным интеллектом) характеризуется асимметрией: ИИ имитирует ответную активность, но не имеет собственных мотивов, переживаний и рефлексии, что создает иллюзию равноправного партнерства при фактическом отсутствии у машины внутренней позиции. Данная специфика требует пересмотра классических моделей диалога и выработки новых критериев субъектности человека, сохраняющего авторство и ответственность в условиях взаимодействия с интеллектуальной системой. Функциональная природа сознания, рассмотренная в контексте интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов [13], позволяет дополнительно обосновать необходимость диалогической позиции.

Конструкт вовлеченности при взаимодействии с искусственным интеллектом определяется как интегральная характеристика активности пользователя, включающая интенсивность использования ИИ-систем, эмоциональное отношение к ним и готовность к продолжительному взаимодействию. Структура вовлеченности, согласно операционализации, предложенной С. Л. Леньковым с соавторами [11], включает три компонента: когнитивный (интерес к устройству ИИ, поиск информации о технологиях), эмоциональный (удовольствие от работы с ИИ, доверие или тревога) и поведенческий (частота обращения к ИИ, объем решаемых с его помощью задач). Для диагностики данных компонентов авторами разработан и психометрически обоснован опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта», позволяющий дифференцировать уровни вовлеченности у специалистов разных профессиональных групп. Выделенные виды вовлеченности – когнитивная, эмоциональная и поведенческая – проявляются в диалоге с ИИ не изолированно, а в динамическом единстве, при этом преобладание того или иного вида может определять характер субъектности пользователя: от поверхностного использования до глубокого рефлексивного

взаимодействия. Процесс становления субъектности во взаимодействии с ИИ на пути от вовлеченности к сотворчеству подробно описан в работе [12].

В классических и современных психологических трактовках субъектность понимается как характеристика человека, определяющая его способность быть источником активности, осознанно регулировать собственные действия и нести ответственность за результаты (А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, А. В. Карпов и др.). При опосредовании деятельности информационными процессами и ИИ происходит трансформация субъектности, проявляющаяся в перераспределении функций целеполагания и принятия решений между человеком и интеллектуальной системой [12]. Психологическая структура профессиональной деятельности информационного характера обладает качественной спецификой, требующей от субъекта особых регуляторных механизмов, что создает риски утраты субъектности при неподготовленном или нерефлексивном взаимодействии с технологической средой [8]. Ключевыми условиями сохранения субъектности при взаимодействии с ИИ выступают осознанность целей использования технологий, способность к критической оценке результатов работы системы и сохранение рефлексивных пауз для собственного смыслопорождения. Таким образом, субъектность в цифровой среде становится не данностью, а динамическим образованием, требующим специальных усилий по ее поддержанию и развитию в условиях диалога с квазисубъектом. Методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект» [10] позволяет рассматривать субъектность как ключевую компетенцию специалистов данного профиля.

Эмпирическое исследование включало диагностику профессионалов, непосредственно взаимодействующих с системами ИИ в ходе своей трудовой деятельности, в число которых вошли IT-специалисты, операторы технологических процессов и пользователи ИИ (120 человек). Для измерения вовлеченности применялся опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» [11], позволяющий оценить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты взаимодействия с ИИ. Оценка профессиональной направленности как косвенного индикатора субъектных свойств (автономности, рефлексивности, ответственности) проводилась с помощью опросника ИНЛ-2 [17], где шкалы «Стратегии» и «Оперативность» отражают регуляторные аспекты деятельности, а шкала «Информация» – предпочтение работы с информационным типом среды.

Анализ полученных данных позволил выявить различные уровни вовлеченности в сферу ИИ в зависимости от профессиональной группы: наиболее высокие показатели зафиксированы у IT-специалистов, тогда как у пользователей-непрофессионалов преобладает средний уровень с высокой эмоциональной составляющей. Корреляционный анализ показал значимые связи между вовлеченностью и косвенными показателями субъектных свойств. В таблице 1 представлены коэффициенты корреляции (r-Пирсона) между компонентами вовлеченности и всеми семью шкалами ИНЛ-2.

Таблица 1

Корреляции между компонентами вовлеченности и шкалами ИНЛ-2 (N=120)

Шкалы ИНЛ-2	Когнитивная вовлеченность	Эмоциональная вовлеченность	Поведенческая вовлеченность
Управление	0,15	0,08	-0,09
Исполнение	-0,10	0,19	**0,29***
Стратегии	**0,52****	0,18	**-0,31***
Оперативность	**0,48****	0,22*	**-0,27***
Объекты	0,11	-0,05	0,07
Люди	-0,02	**0,33****	0,14
Информация	**0,61****	**0,35****	0,12

Примечание: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001. Жирным шрифтом выделены значимые корреляции. Положительные связи когнитивной вовлеченности со шкалами «Стратегии», «Оперативность» и «Информация» подтверждают, что осмысленное, рефлексивное взаимодействие с ИИ сопряжено с развитыми регуляторными способностями и предпочтением информационной среды. Эмоциональная вовлеченность положительно коррелирует со шкалами «Оперативность», «Люди» и «Информация», что указывает на связь эмоционального отношения к ИИ с гибкостью регуляции, интересом к межсубъектному общению и информационной среде. Поведенческая вовлеченность отрицательно коррелирует со шкалами «Стратегии» и «Оперативность», а также положительно – со шкалой «Исполнение», что свидетельствует о том, что нерефлексивная, автоматизированная активность в диалоге с ИИ связана со снижением регуляторной автономии и исполнительской ориентацией.

Особый интерес представляет выявленный феномен «диалогической напряженности», который проявляется у части респондентов в виде одновременного усиления общей вовлеченности в диалог с ИИ и снижения ключевых регуляторных индикаторов субъектности (особенно по шкалам «Стратегии» и «Оперативность»). Данный феномен свидетельствует о нелинейном характере взаимосвязи вовлеченности и субъектных свойств, что требует дальнейшего качественного анализа условий, при которых диалог с квазисубъектом становится не ресурсом, а фактором деформации профессиональной направленности и регуляции деятельности.

Полученные корреляционные паттерны позволяют выделить два качественно различных сценария взаимосвязи вовлеченности и субъектных свойств в диалоге человека с искусственным интеллектом. Первый сценарий, условно обозначаемый как «вовлеченность – путь к сотворчеству», характеризуется преобладанием когнитивного компонента вовлеченности, который демонстрирует устойчивые положительные корреляции с регуляторными шкалами «Стратегии» (r=0,52) и «Оперативность» (r=0,48), а также со шкалой «Информация» (r=0,61). Такая конфигурация связей указывает на то, что осмысленное, рефлексивное взаимодействие с ИИ, сопровождающееся долговременным планированием и гибкой оперативной регуляцией, не снижает, а напротив, поддерживает и усиливает субъектные свойства человека, позволяя ему выступать равноправным партнером в диалоге, что согласуется с задачами когнитивной эргономики по проектированию эффективного человекомашинного взаимодействия [1]. Второй сценарий,

названный «вовлеченность как зависимость», связан с доминированием поведенческого компонента вовлеченности, который отрицательно коррелирует со шкалами «Стратегии» (r=-0,31) и «Оперативность» (r=-0,27), а также положительно – со шкалой «Исполнение» (r=0,29). Это означает, что частое, но поверхностное использование ИИ без рефлексивного осмысления сопровождается снижением регуляторной автономии и формированием исполнительской позиции, при которой человек скорее подчиняется алгоритмическим предписаниям, чем управляет взаимодействием, что созвучно проблеме феномена принятия информационных технологий, где интенсивность использования не всегда свидетельствует о субъектной включенности [5]. Эмоциональная вовлеченность занимает промежуточное положение: ее положительные корреляции со шкалами «Оперативность» (r=0,22), «Люди» (r=0,33) и «Информация» (r=0,35) показывают, что интерес и положительные переживания от общения с ИИ сами по себе не ведут к редукции субъектности, но и не гарантируют ее развития без когнитивной составляющей, что требует учета информационно-психологических закономерностей [6]. Ключевым буфером, разделяющим два описанных сценария, выступает диалогическая позиция человека, включающая активное осмысление целей взаимодействия и критическую рефлексию ответов ИИ. Именно эта позиция позволяет трансформировать эмоциональную и поведенческую активность в когнитивно-регуляторный ресурс, что находит эмпирическое подтверждение в положительных связях когнитивной вовлеченности с регуляторными шкалами. Напротив, отсутствие диалогической позиции, то есть некритичное принятие результатов работы ИИ и автоматическое следование его подсказкам, усиливает поведенческий компонент вовлеченности и запускает механизм зависимости, фиксируемый отрицательными корреляциями с регуляторной автономией, что перекликается с данными о роли социально-психологических факторов в компьютерном моделировании психологического воздействия [9]. Таким образом, феномен «диалогической напряженности», обнаруженный у части респондентов, может быть интерпретирован как столкновение двух разнонаправленных тенденций – роста общей вовлеченности и одновременного снижения регуляторных индикаторов субъектности. Полученные результаты согласуются с теоретической моделью, в которой субъектность в диалоге с ИИ не является автоматическим следствием вовлеченности, а требует специального диалогического усилия по сохранению авторства и ответственности [12]. С практической точки зрения, поддержка диалогической позиции пользователя (через обучение рефлексии, постановке вопросов к ИИ и критическому оцениванию его ответов) может выступать профилактикой технологической зависимости и условием развития субъектности в цифровой среде. Дальнейшие исследования должны быть направлены на лонгитюдное изучение перехода от одного сценария к другому и разработку инструментов формирования диалогической компетентности у профессионалов нового типа «Человек – Искусственный интеллект» [10].

Диалогический подход в психологии труда рассматривает развитие субъектности при взаимодействии с ИИ не как подавление вовлеченности, а как ее рефлексивно-опосредованную трансформацию [2]. Первым принципом поддержки субъектности выступает осознанность целеполагания, при которой специалист сохраняет контроль над замыслом и критериями успешности, не делегируя ИИ решение задачи. Второй принцип заключается в динамическом чередовании позиций «ученик – равный – учитель», что предотвращает пассивную потребительскую роль и активирует смыслообразование. Третьим принципом являются рефлексивные паузы – намеренные интервалы для метакогнитивного мониторинга собственных действий и критической оценки ответов ИИ, что блокирует автоматическое следование алгоритмам. Четвертый принцип требует проектирования ИИ как партнера по деятельности, а не источника готовых решений, что соответствует современным представлениям о метакогнитивной регуляции информационной деятельности [7]. На основе данных принципов предлагается уровневая модель трансформации вовлеченности в субъектность, включающая следующие этапы. Начальный этап – нерефлексивная включенность, характеризующаяся первичным интересом и регулярным использованием ИИ без осознанной регуляции. Второй этап – идентификация, на котором ИИ воспринимается как значимый квазисубъект, что сопровождается примериванием новых ролей, но без полноценной рефлексии. Третий, ключевой этап – рефлексия, предполагающая осмысление границ между собственными решениями и подсказками системы, выделение зон ответственности. Четвертый этап – автономия, выражающаяся в способности самостоятельно ставить цели, выбирать стратегию и критически оценивать результаты работы ИИ. Завершающий этап – диалогическое сотворчество, высшая форма развития субъектности, при которой человек и ИИ выступают как равноправные партнеры, совместно порождающие новые смыслы, с сохранением авторства и ответственности за человеком [12].

Проведенное исследование позволяет утверждать, что вовлеченность и субъектность в диалоге человека с ИИ не находятся в линейной зависимости: высокая вовлеченность может как сопровождаться ростом субъектных свойств (при доминировании когнитивного компонента и рефлексивной позиции), так и приводить к их редукции (при нерефлексивной поведенческой активности). Ключевую роль в различении этих двух сценариев играет диалогическая позиция человека, включающая осознанность целей, критическую рефлексию ответов ИИ и способность к чередованию ролей «ученик – равный – учитель». Для профессионалов нового типа «Человек – Искусственный интеллект» [10] практическими рекомендациями выступают: внедрение рефлексивных пауз в режим взаимодействия с ИИ, обучение постановке открытых вопросов системе и сохранение авторства итоговых решений за человеком. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных наблюдений за трансформацией субъектности в условиях возрастающей автоматизации, сравнительным анализом диалога с различными типами ИИ (диагностическими, генеративными, рекомендательными) и разработкой

тренинговых программ по формированию диалогической компетентности у специалистов [12]. Реализация этих направлений позволит создать научно обоснованную систему психологического сопровождения профессионалов, работающих в тесном симбиозе с интеллектуальными системами.

Список использованной литературы

1. Величковский Б.Б. Психологические проблемы когнитивной эргономики / Б.Б. Величковский // Мир психологии. – 2018. – № 4 (96). – С. 102-115.
2. Емелин В.А. Будущее труда и психология техники / В.А. Емелин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 2. – С. 41-57.
3. Журавлев А.Л. Основные направления инженерно-психологических исследований В.Ф. Рубахина / А.Л. Журавлев, А.А. Костригин // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 159-180.
4. Залевская А.А. Риски цифровизации в становлении профессиональной субъектности личности / А.А. Залевская // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 99. – № 4. – С. 17-23.
5. Калиниченко Н.С. Феномен принятия информационных технологий: современное состояние и направления дальнейших исследований / Н.С. Калиниченко, Б.Б. Величковский // Организационная психология. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 128-152.
6. Канакаев Е.М. Информационная психология / Е.М. Канакаев. – Москва : ООО «Русайнс», 2024. – 216 с.
7. Карпов А.В. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности / А.В. Карпов, А.А. Карпов. – Ярославль : Филигрань, 2022. – 816 с.
8. Карпов А.В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера / А.В. Карпов, С.Л. Леньков. – Тверь : ТвГУ, 2006. – 448 с.
9. Лебедев А.Н. Роль социально-психологических исследований в компьютерном моделировании психологического воздействия в интернете / А.Н. Лебедев // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. – 2020. – Т. 5. – № 4. – С. 83-109.
10. Леньков С.Л. Методологическое обоснование нового профессионального типа «Человек – Искусственный интеллект» в системе классификации профессий / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, А.Ю. Кочнева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2026. – № 1(74). – С. 75-88. – DOI 10.26456/vtpsyped/2026.1.075.
11. Леньков С.Л. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Е.С. Низамова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 1(142). – С. 179-196. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179.

12. Леньков С.Л. Становление субъектности во взаимодействии с искусственным интеллектом на пути от вовлеченности к сотворчеству / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов VII международной научно-практической онлайн-конференции. – М.: Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2025. – С. 346-353.

13. Леньков С.Л. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Мир психологии. – 2018. – № 2 (94). – С. 123–135.

14. Михайлова Е.Е. Дискурсивная полилогичность трудов Н. И. Кареева / Е.Е. Михайлова // Философский полилог: журнал Международного центра изучения русской философии. – 2021. – № 2 (10). – С. 43-50.

15. Романов И.В. Субъективная реальность как информационная модель сознания / И.В. Романов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 4 (833). – С. 262-275.

16. Рубцова Н.Е. Диалогика роли информационных процессов в инженерной психологии и когнитивной психологии / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : Сборник статей VII Всероссийской конференции с международным участием (Ярославль, 31 мая 2024 года). – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. – С. 65-69.

17. Рубцова Н.Е. Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 1(130). – С. 158-170. – DOI 10.20323/1813_145X_2023_1_130_158_170.

18. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

ENGAGEMENT AND SUBJECTIVITY IN THE DIALOGUE OF A HUMAN WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Lenkov Sergey Leonidovich[1]*
[1]Russian Academy of Education
8, Pogodinskaya St., Moscow, 119121, Russia,
Rubtsova Nadezhda Evgenievna[2]
[2]ANO of Higher Education «Russian New University»
22, Radio St., Moscow, 105005, Russia
hope432810@yandex.ru

Abstract: The article examines the relationship between engagement and subjectivity in dialogue with AI. The constructs of engagement (cognitive, emotional, behavioral) and subjectivity as the ability for conscious regulation are substantiated. Two scenarios are identified: the path to co-creation (positive correlations of the cognitive component with regulatory scales) and dependence (negative correlations

of the behavioral component with autonomy). The key role belongs to the dialogical position. A level-based model of transition from involvement to dialogical co-creation is proposed.

Key words: engagement, subjectivity, dialogue, artificial intelligence, digital environment.

© Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., 2026

УДК 159.9

КОНЦЕПЦИЯ Л.Б. ФИЛОНОВА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ КОНТАКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Пашукова Татьяна Ивановна
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38
obshen@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается «Концепция комплементарной природы контакта», разработанная профессором Л. Б. Филоновым. Дается определение понятия психологического контакта, характеризуется модель контактного взаимодействия в затрудненных условиях общения и основные принципы установления контакта. Стадии сближения участников сопоставляются с этапами контакта и структурой коммуникативного акта. Выделены проблемы использования контактологии, связанные чрезмерной распространенности манипулятивных технологий в межличностном и деловом общении.

Ключевые слова: психологический контакт, модель контактного взаимодействия, этапы и стадии контакта

Контакты между людьми являются частью повседневной жизни. Они играют большую роль в деловом и межличностном общении и отражаются на эффективности взаимодействия. При этом в психологии закономерности осуществления контактов изучены явно недостаточно. В этой связи область изучения общения, названная Л. Б. Филоновым «Контактология», остается актуальной и практически значимой.

Среди важных для исследования контактов открытий профессора Л. Б. Филонова следует отметить явление зависимости скорости реакции выбора от числа различительных признаков объектов, называемый «Феномен броского признака» и разработку концепции комплементарной природы контакта [3].

Концепция комплементарной природы контакта между людьми разработана Л. Б. Филоновым для условий затрудненного общения. Она стала основой для практических рекомендаций и методик, предназначенных работникам специальных служб, по установлению контакта при ведении

переговоров с террористами и с лицами, нарушающими режим в местах исполнения приговора [7; 8]. Кроме того, Л. Б. Филонов справедливо считал необходимым обучение установлению контакта студентов-психологов [9].

Л. Б. Филонов создал модель установления контактов в диалоге, предполагающую выработку доверительных отношений. Модель учитывает основные этапы и принципы взаимодействия в затрудненных ситуациях общения. Такие ситуации типичны в юридической практике. Например, при решении проблем опроса свидетелей или в ходе допроса подозреваемых в совершении преступлений. Создание доверительных отношений необходимо и в работе психолога с клиентами в процессе психотерапии и консультирования.

Концепция психологического контакта или «Концепция комплементарной природы контакта» исходит из представлений о взаимном дополнении участников общения, для чего требуется достижение согласия. Если у участников имеется стремление к сближению и отмечается согласие, то возникают тенденции «делать все для другого». Контакт происходит в диадах и при обоюдном сближении возникает взаимное стремление лучше узнать и понять друг друга. В процессе сближения участники начинают «открываться», а затем на определенной стадии общения у них появляется внутреннее желание «делать все для другого», которое основано на явлении симметричности. Симметричность, согласно Л. Б. Филонову, состоит в том, что у партнера появляется встречное расположение, чувство доверия и желание ответить тем же [7].

Установление контакта между людьми имеет свои циклы. В психологии обычно используются классические представления о циклах контакта, описанные в работах П. Гудмана и Ф. Перлза и др. В них выделены преконтакт, контактирование, финальный контакт, постконтакт [5, с. 318].

В концепции Л. Б. Филонова циклы контакта соотносятся с особенностями установления доверительного общения. По мнению автора, каждый участник должен заботиться о создании «общего фонда», который включает лучшее, что может внести каждый. Общий фонд составляют качества людей, социально-психологические установки, позиции, принципы, мотивы. Функция создания «общего фонда» в контакте имеет значение для практики работы психологов и педагогов-психологов. Наличие такого фонда представляет собой один из факторов эффективности общения. Поэтому в психолого-педагогическом общении следует учитывать его наличие в отношениях между воспитателями и воспитанниками в образовательных учреждениях.

Л. Б. Филонов считал, что на протяжении всего периода сближения возникают действующие способы реализации замыслов. Они включают оповещение о предлагаемом конструкте, удостоверение о принятом и одобренном сигнале. При этом необходимо следовать принципу приемлемости. Когда контакт удачен, то после него участники чувствуют свою значимость и личностное развитие. Такое чувство названо в концепции обогащением сторон [9].

Л. Б. Филонов использовал собранный им материал по установлению контактов для построения модели контактного взаимодействия в затрудненных условиях общения. Модель включает четыре основных принципа контакта и раскрывает необходимые для прохождения стадий сближения функции. Благодаря сближению последовательно «включаются» стадии контакта. Если с определенной частотой применять однонаправленные воздействия, то создается эффект кумуляции. Для инициаторов контакта важна ориентировка в стадиях и ситуациях взаимодействия благодаря определенным признакам и показателям. Навязывание «своих действий» не допускается. Инициатору контакта важно действовать так, чтобы вызвать у своего партнера стремление к сближению. Кроме того, на каждой стадии применяется тот тип воздействия, к которому стадия сенситивна.

По названию стадий контакта, выделенных Л. Б. Филоновым, можно понять, что предлагается сделать на каждой из них. Они названы следующим образом: накопление согласий; поиск совпадающих и нейтральных интересов; принятие качеств и принципов общения; выяснение опасных для взаимодействия конструкций; адаптация к партнеру и индивидуальное взаимодействие; взаимосодействие и выработка общего правила поведения.

Ожидаемые эффекты в процессе возникновения контакта состоят в том, что у человека снимается мешающий контакту контроль над поведением и создается ощущение близости на основе общности. У диады вырабатывается общий «фонд» согласованных действий, появляются представления об «общем достоянии», формируются правила поведения и появляется комплементарность при осознании ее потенциала, появляется предпочтение конвергентных тенденций тенденциям дивергентным.

Предложение разработчиков модели контакта использовать знания контактологии для подготовки специалистов социономических профессий подиктованы следующими причинами.

Проблема подготовки специалистов, чья работа связана с общением с людьми, состоит в том, что у обучающихся отмечаются ожидания о необходимости преодолевать сопротивления тех, с кем они работают. Обучающиеся настроены видеть негативные позиции представителей второй стороны контакта и преодолевать имеющиеся психологические барьеры. Они считают, что нужно учиться распознавать возможные конфликтные ситуации, выявлять поводы конфликта, избегать его или стремиться к достижению компромисса.

В современных условиях, когда люди боятся неожиданных и вынужденных контактов из-за чрезмерной распространенности мошенничества с применением манипулятивных технологий в межличностном и деловом общении, в интернет и средствах массовой коммуникации, такие взгляды и опасения во многом оправданы. В этой связи обратимся к исследованию коммуникативных установок, проведенному О. Б. Поляковой. Она изучала особенности деловых контактов представителей социономических специальностей. Выборку составили 116 психологов, 116 педагогов и 116

социологов с предпосылками профессиональных деформаций и имеющимися профессиональными деформациями.

Тестирование по методике «Ваша коммуникативная установка» В. В. Бойко показало недостаточность выраженности у специалистов положительных коммуникативных установок [6, с. 194–199]. У большой части участников исследования обнаружены негативные коммуникативные установки. Они связаны с суждениями о малой безопасности межличностных контактов с другими людьми в реальном и виртуальном мире, в ситуациях затрудненного общения в различных сферах жизнедеятельности, в противодействии телефонным мошенникам и отражают обоснованный негативизм в суждениях о людях. Статистические показатели негативных коммуникативных установок выборки оказались выше среднего уровня у психологов и педагогов. У них отмечается склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами, в наблюдении за социальной действительностью, а также наличие негативного личного опыта общения с окружающими.

Особенности коммуникативных установок отражают уровень обоснованного негативизма в суждениях о людях. Многие участники исследования делали отрицательные выводы о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия с ними. В суждениях части специалистов содержится недоброжелательность и настороженность, отрицательные выводы о людях и нежелание откликаться на их проблемы. Они придерживаются принципа «доверяй, но проверяй», считают, что практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание, отмечают ситуации, когда за добро люди платят неблагодарностью. При этом специалисты стараются скрывать и смягчать свои негативные опенки и переживания по поводу большинства окружающих людей[6, с. 40–41].

Считается, что преодоление негативных коммуникативных установок у специалистов возможно с помощью программируемой и прогнозируемой контактологии. При этом концепция контактного взаимодействия содержит положения о специфической последовательности изменений в состояниях участников контакта в типичных условиях обыденной жизни. В продолжающихся исследованиях показано, что навязанные сближения могут быть опасными. В вынужденных контактах каждый участник защищается от проникновения в свои защищаемые сферы. К ним относятся: сфера опасения того, что от самого индивида будет получена оперативная информация; сфера блокирования возможной эмоциональной синтонности, угрожающая воздействиями на неосознаваемый уровень психики; сфера, вызывающая тревогу из-за возможного непонимания самореализации и самопрезентации; сфера, связанная с тревогой обнаружения скрываемых очагов аффекта; сфера возможной неадекватности самого воздействия и сфера тревоги потери индивидуальности.

Концепция предусматривает специальную организацию воздействий для обеспечения контакта у лица, первоначально не склонного к сближению, для чего предлагаются конкретные средства, способы и приемы [7].

Модель установления контактов описана достаточно подробно, но в ней следует отметить недостаточность разработки процесса межличностной обратной связи по проверке передачи и понимания смысла сообщений и отношений участников контакта друг к другу, что представляется особо важным для их сближения и прохождения этапов «разворачивания» в разных видах и типах общения и интеракций. Помимо этого системный подход к разработке проблем контактологии предполагает учет уровней отношений между субъектами, являющимися или нет участниками внутригруппового либо межгруппового общения. Не случайно Г. М. Андреева рассматривала общение как процесс, происходящий в интерсубъектном пространстве, отличающийся по форме и содержанию в зависимости от участников и их совместной деятельности [1].

В межличностном и деловом общении решающее значение имеет ориентация партнеров друг на друга, понимание намерений, ценностей, мотивов. В общении происходит их взаимовлияние благодаря определенным способам внушения, заражения, подражания и соответствующих им механизмов.

Направление разработки теории и методологии контакта является актуальным и требует дальнейшего изучения. Важно отметить возрастающий запрос на продолжение исследований вынужденных контактов. Так О. И. Миронова доказала, что «вынужденный контакт» входит в проблемное поле исследований трудной ситуации и ситуации ограничения свободы. В контактологию, по ее мнению, включаются понятия, «вынужденность», «внутренний конфликт», «негативно значимый другой».

О. И. Миронова описала психологический механизм возникновения и развития вынужденности у субъекта взаимодействия с негативно значимым партнером по общению. Его суть состоит в том, что в трудной ситуации субъект вынужденного контакта имеет и разрешает внутреннее противоречие между нормативно-мотивационными структурами «надо» и «не хочу». Это противоречие меняет его состояние и вызывает прохождение стадий возникновения, эскалации, адаптации, стабилизации и завершения контакта [2]. Ключевыми социально-психологическими характеристиками вынужденного контакта являются: внешняя заданность; подчинение процесса коммуникации требованиям актуальных социальных обстоятельств; необходимость взаимодействия с негативно значимым индивидом; наличие внутреннего конфликта, вызванного контактом. О. И. Миронова отмечает, что сопротивление процессу коммуникации здесь сочетается с осознанием необходимости взаимодействия с негативно значимым другим [2; 4].

Таким образом, концепция Л. Б. Филонова является актуальной, она вносит значительный вклад в решении проблем общения, отношений и особенностей контактного взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997. – 288 с.
2. Миронова О. И. Социально-психологическая концепция вынужденных контактов: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2014. – 42 с.
3. Миронова О. И. Лев Борисович Филонов – незаурядный человек и гени-альный ученый // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23 нояб.2017 г.). М. : Академия ФСИН России, 2018. С. 5–6.
4. Миронова О. И., Голенков А. А. Классификация вынужденных контактов у склонных к аддиктивному поведению подростков, находящихся на социальной реабилитации // Психология и право. 2025. 15(1), С. 244–259. https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150116
5. Перлз Ф., Гудман П. Теория Гештальт-терапии. Возбуждение и рост человеческой личности. М.: ИОИ, 2015. – 320 с.
6. Полякова О. Б. Особенности деловых контактов представителей социономических специальностей с профессиональными деформациями // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23 нояб. 2017 г.). М.: Академия ФСИН России, 2018. С. 38 – 44.
7. Филонов Л. Б. Психологические способы установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия. Пущино: НЦБИ АН СССР, 1982. – 40 с.
8. Филонов Л. Б. Тренинг делового общения сотрудников органов внутренних дел с различными категориями граждан. М. Академия МВД РФ (АПО), 1992. –76 с.
9. Филонов Л. Б. Контактология как основа общения в будущем // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию. Мат-лы Межд.конф. М.: Академия имиджелогии, 2006. С. 98.

L.B. FILONOV'S CONCEPT OF ADDRESSING PROBLEMS OF CONTACT INTERACTION

Pashukova Tatyana Ivanovna
Moscow State Linguistic University
119034, Russia, Moscow, Ostozhenka St. 38
obshen@mail.ru

Abstract. This article examines the "Concept of the Complementary Nature of Contact," developed by Professor L. B. Filonov. It defines the concept of psychological contact, characterizes a model of contact interaction under difficult communication conditions, and outlines the basic principles of establishing contact. The stages of rapprochement between participants are compared with the stages of contact and the structure of the communicative act. Problems with the use of

contactology, associated with the excessive prevalence of manipulative techniques in interpersonal and business communication, are highlighted.

Key words: psychological contact, model of contact interaction, stages and phases of contact

© Пашукова Т.И., 2026

УДК 159.955.1

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КАК РЕСУРС ДИАЛОГА

Подпругина Виктория Викторовна
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1
viktoriyavp@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются значимость кодирования и декодирования эмоций в общении; их роль и возможности, трансформация при взаимодействии, диалоге в условиях виртуальной реальности; проводится сравнительный анализ распознавания эмоций человеком и нейросетевым классификатором; ставятся вопросы эмоциональной компетентности родителей в распознавании эмоций детей в современных условиях технического прогресса. Эмпирическим путем доказан неоднозначный вклад и проявление параметров эмоционального интеллекта родителей в общении с детьми.

Ключевые слова: диалог, общение, эмоции, ментальные репрезентации

Интерес к эмоциональной сфере человека не ослабевает на протяжении многих столетий, и не смотря на активность исследователей эмоции остаются одним из загадочных феноменов. Междисциплинарность исследований позволяет рассмотреть эмоции с разных позиций, даже в психологии эмоции как объект познания интересны психофизиологам, нейро и патопсихологам, когнитивным психологам, клиническим психологам и специалиста определенной области психологии будет интересовать свой, особый предмет изучения эмоций. Так, В. Д. Небылицын рассмотрел эмоциональность как характеристику темперамента, отражающую динамику возникновения, протекания и прекращения различных эмоциональных состояний и отводил эмоциональности значимую роль в поведении, деятельности [5]. Эмоциональность согласно В. Д. Небылицыну содержит три основных аспекта:

- впечатлительность (эмоциональная чувствительность, эмоциональную восприимчивость к эмоциогенным стимулам, ситуациям);
- импульсивность (степень лёгкости перехода эмоции в побуждение (мотив) к действиям без их предварительного обдумывания);
- эмоциональную лабильность (скорость перехода от одного эмоционального состояния к другому).

Совершенно другая роль отводится эмоциям в теории П. В. Додонова. Эмоции выполняют двойственную функцию: с одной стороны, они выступают

как **оценки,** отражающие ценности реального мира и мотивирующие деятельность человека; с другой сами являются **самостоятельными ценностями в зависимости от потребности в эмоциональных переживаниях [4]. П. В. Додонов предложил классификацию и методику, определяющую склонность к эмоциональному переживанию:**

- альтруистические (возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям);
- коммуникативные (связаны с потребностью в общении);
- глорические (связаны с потребностью в самоутверждении, славе);
- праксические (вызываются деятельностью, её успешностью или неуспешностью);
- пугнические (происходят от потребности в преодолении опасности);
- романтические (возникают на основе стремления ко всему необычайному, необыкновенному, таинственному);
- гностические (связаны с потребностью в получении новой информации и «когнитивной гармонии»);
- эстетические (отражают потребность человека быть в гармонии с окружающим);

гедонистические (связаны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте);

- акизитивные (возникают в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей).

Мы подчеркнули нейродинамический аспект эмоций, деятельностный (воспитательный) или социальный и выделим еще один (не смотря на множество направлений в исследованиях эмоций), а именно когнитивный, в большей степени определяемый интеллектуальными способностями: это представления об эмоциях, ментальные репрезентации эмоций и эмоциональный интеллект [8].

Ментальные репрезентации являются оперативной формой ментального опыта и трансформируются по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной картиной события [9]. Ментальные репрезентации эмоций представления об эмоциях, имеют сложную структуру, во многом определяемой онтогенезом, специализированным образованием, профессиональной деятельностью, жизненным опытом и это ряд можно продолжить. И эмоциональный интеллект, с одной стороны, умственная способность кодирования, декодирования эмоций, с другой произвольность эмоциональной сферы, а именно способность регулировать, управлять эмоциями.

Однозначно все уровни эмоционального проявления нейродинамические характеристики, и ментальные репрезентации, и эмоциональный интеллект в большой или меньшей степени задействованы в общении, диалоге. Так, А. А. Бодалев рассматривал радость общения не просто как приятное чувство, а как глубокий психологический феномен, важный для развития личности.

Проанализируем основные постулаты А. А. Бодалева о причинах возникновения эмоции «радость» в ходе общения:

- общение выступает источником позитивных эмоций и развития, так как общение это главное условие социального и психического становления и полноценное общение приносит человеку глубокое удовлетворение, способствуя развитию его внутреннего мира.

- результат понимания: радость возникает, когда происходит истинный обмен информацией и понимание между людьми (взаимодействие).

- снятие психологического напряжения: позитивное общение, основанное на восприятии друг друга, позволяет человеку делиться своим внутренним миром, что приносит эмоциональное облегчение и радость.

- противоположность «пустого» общения: радость общения отсутствует, если нет обратной связи – отклика от собеседника.

А. А. Бодалев подчеркивал, что общение не только расширяет кругозор, но и формирует личность через эмоционально насыщенные контакты с другими людьми [2].

Можно констатировать динамику и трансформацию как самого процесса общения, так и эмоциональной включенности, эмоционального отклика личности, согласно изменениям и преобразованиям коммуникационных возможностей, связанных с техническим прогрессом.

Выделим несколько аспектов.

I. Достижения и ускорение технического прогресса способствуют преобразованию диалога в его классическом понимании. Так, в переводе с греческого диалог – это беседа, разговор, особый уровень коммуникативного процесса на котором происходит слияние личностей участников коммуникации; диалог противопоставляют монологу. В культуре древнего Востока в ходе диалога важна не столько передача информации сколько воссоздание духа, внесловесный диалог, что отражает понятие «молчаливый диалог» и, возможно, на данном этапе стремительного поглощения информации из виртуальной реальности не столь важно: вступает личность в процесс «молчаливого диалога» или в большей степени данную коммуникацию мы отнесем к монологу, наиболее значимо какая информация и как воздействует на сознание, интересы, установки, смыслы, убеждения, мотивацию, личность в целом. Так, **М. М. Бахтин рассматривал диалог не только как форму коммуникации, но и как фундаментальный принцип существования языка, культуры и человеческого сознания [1].**

Отношение к информации выражается посредством эмоций, переживаний. Что теряем мы или приобретаем в ходе общения в виртуальной реальности, вступая в диалог, но ведя монолог. Возможно ли достижение уровня «молчаливого диалога» без эмоциональной конгруэнтности, эмоциональной сензитивности в отсутствии реального собеседника?

Это предстоит выяснить в ходе дальнейших исследований.

II. Достижения и ускорение технического прогресса способствует внедрению нейросетевых коммуникаторов в определенные профессиональные

сферы, не только для выполнения механических операций, но и в область человеческих взаимоотношений. Так, нейросетевые классификаторы распознают не только человека как индивида отличного от других, но и дифференцируют мимические, голосовые, двигательные модальности эмоций. В ранее проведенном исследовании по распознаванию эмоций в устной иноязычной речи человеком и нейросетевым классификатором, было обнаружено:

1. Человек лучше, чем компьютерная система распознает эмоции. Общий процент точности распознавания эмоций в устной иноязычной речи для испытуемых, составил 72%, в то время как процент точности распознавания классификатором в среднем составил 67,2%.

2. Человек более вариативен в ошибках при распознавании эмоций в устной иноязычной речи, в то время как компьютерная система всегда обозначает эмоцию, хотя это может быть и ошибочно. Человеку свойственно сомневаться и в этом случае он эмоцию не обозначает вообще (не распознает).

3. Человеку, как и компьютерным системам, свойственно ошибаться при распознавании эмоции (путать их). Однако и человек, и компьютерные системы чаще путали предложения, не несущие никакой эмоциональной нагрузки с эмоциональными предложениями печали и, наоборот, – эмоцию печали с предложениями, не несущими эмоциональной нагрузки; эмоции страха и радости и, наоборот, эмоцию гнева и радости. В то же время нейросетевой классификатор в большей степени, чем человек, путал эмоцию страха с эмоцией гнева [6].

Сегодня мы можем констатировать, что интеграция достижений технического прогресса и сопровождение человека в различных жизненных ситуациях претерпевает значительные видоизменения и активное внедрение. Так, нейросетевые классификаторы выполняют роль собеседника и даже транслируют эмоции; дети воспринимают «Алису» как другого и вступают с ней в диалог при занятости родителей; сказки на ночь транслируют актеры с профессиональным выражением эмоций, но посредством технических устройств. И все это в большей степени норма для современного общества, чем отклонение от нее.

III. Достижения и ускорение технического прогресса способствовали тому, что появились помощники не только в составлении меню, рекомендаций по физической нагрузке, но и в роли консультантов-психологов. И, возможно, базовые классические приемы, техники и методы, разработанные К. Роджерсом, будут пересмотрены и такие составляющие диалогического общения как эмпатия, сопереживание, конгруэнтность, сочувствие уступят рационализации в общении: и человек больше становится похож на робота (тому подтверждение синдром эмоционального выгорания), в то время, как нейросетевые классификаторы не только декодируют эмоциональные сообщения, но и кодируют, передают и более того, помогают отрефлексировать переживания, выступая в роли собеседников, распознавая эмоциональные модальности человека и демонстрирующие эмоциональное выражение. Однако

на наши яркие эмоции, роботы отвечают сдержано, «окультурено», «с высокой произвольностью и контролем». В то время как человек ориентирован на то, чтобы этому научиться: регулировать эмоции, контролировать и сдерживать чрезмерные, яркие, открытые эмоции. Таким образом, благодаря эмоциональному интеллекту корректируем эмоциональное поведение, понимая как вести себя в той или иной ситуации. В то же время, эмоции становятся не только произвольными, но и рациональными, когда человек отказывается демонстрировать эмоции, сохраняя определенный уровень, в большей степени, психоэмоционального состояния, потенциал своих психофизиологических возможностей. Но хочется верить, что ценность эмоциональной включенности и сопереживания диалогического общения, не смотря на технический прогресс, высокий темп жизнедеятельности будет востребована. Особенно она важна в детско-родительских отношениях.

Ранее нами было проведено исследование эмоциональной компетентности родителей как фактора распознавания эмоциональных проявлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Было обнаружено, что:

1. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи имеют низкий когнитивный уровень эмоционального развития. Это проявляется в непонимании эмоциональных ситуаций, эмоционально неадекватном реагировании на ситуацию и неумение выразить чувства словами или действиями.

2. Эмоциональный интеллект родителей влияет на быстроту эмоциональных проявлений детей ($r=-0,59$ при $p=0,00$) по коэффициенту Спирмена. Чем ниже эмоциональный интеллект родителей, тем менее они способны распознать и понять эмоции детей и тем активнее ребенок склонен менять свои эмоциональные проявления.

3. Эмпатия родителей связана с умением распознавать эмоции ($r=0,416$ при $p=0,04$). Чем выше уровень эмпатических способностей родителей, тем быстрее и лучше они распознают эмоции других людей, в том числе и детей.

4. Общий уровень эмоционального развития детей связан с умением родителей управлять своими эмоциями ($r =0,514$, при $p=0,01$), с их умением сопереживать, соучаствовать ($r=0,721$, при $p=0,00$). Чем отзывчивее родитель, чем больше сочувствия он проявляет к ребенку, умеет его понять, тем выше уровень эмоционального развития ребенка [7].

Таким образом, эмоциональная включенность родителей в жизнедеятельность детей остается важной, так как в ходе, в том числе и диалогического общения, обогащается эмоциональная сфера ребенка.

Выводы:

Достижения и ускорение технического прогресса способствуют не только развитию способностей человека взаимодействовать с техническими устройствами, проявлять определенные навыки и эмоционально реагировать на взаимодействия с нейросетевыми классификаторами (например, когда вас обслуживает робот) но и рационально относиться к возможностям своей эмоциональной сферы. Требования к регуляции, произвольности эмоций

возрастают и интерес к исследованиям эмоционального интеллекта тому подтверждение.

Несмотря на достижения технического прогресса и возможность ухода в виртуальную реальность, эмоциональный компонент диалога остается значимым и имеет реципрокный эффект: сам диалог создает определенный эмоциональный настрой, и эмоциональная сфера личности посредством диалога способна испытать различные модальности эмоций.

Выводы:

1. Значимость эмоционального сопровождения взаимодействия, общения, диалога несомненна и многофункциональна.

2. Информационные нагрузки и использование технических средств в жизнедеятельности человека способствуют преобразованию эмоциональной сферы, различных ее проявлений и уровней и как это проявляется в диалоге, и как трансформируется сам диалог в виртуальной реальности предстоит выяснить.

3. Ментальные репрезентации эмоций, эмоциональный интеллект, произвольность эмоционального проявления позволяют преобразовать общение Однако готово ли человечество к искусственному выражению эмоций, за исключением области культуры, и не сотрутся ли границы манипуляции, воздействия, искренности.

Список использованной литературы

1. Бахтин М. М.: Проблемы поэтики Достоевского. – 1972
2. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологиче- ские труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт,. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002 – 320 с.
3. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
4. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 408 с
5. Подпругина В. В. Точность распознавания эмоций в устном иноязычной речи человеком и нейросетевым классификатором. Вестник МГЛУ, выпуск 7 (693) Психологические науки. Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. Изд-во М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С.60 -70
6. Подпругина В. В. Декодирование и понимание родителями причин проявления эмоций детьми дошкольного возраста. Вестник КГУ, 2019, №3.– С.71-76
7. Подпругина В. В. Многогранность проявления эмоций. М.: ООО «Издательство «Согласие», 2022.- 376 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.

EMOTIONAL ASPECT AS A RESOURCE OF DIALOGUE

Podprugina Viktoria Viktorovna
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Moscow State Linguistic University"
119034, Moscow, Ostozhenka 38, Bldg. 1
viktoriyavp@mail.ru

Abstract: The importance of encoding and decoding emotions in communication is analyzed, as well as their role and potential, and their transformation during interaction and dialogue in virtual reality. A comparative analysis of human and neural network emotion recognition is conducted. Questions about parents' emotional competence in recognizing children's emotions in the context of modern technological progress are raised. Empirical research has demonstrated the ambiguous contribution and manifestation of parents' emotional intelligence parameters in communication with children.

Key words: dialogue, communication, emotions, mental representations

© Подпругина В.В., 2026

УДК 159.9

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Маджуга Анатолий Геннадьевич
ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан».
450005, Уфа, ул. Мингажева, д. 120
madzhuga.anatolij@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу духовно-нравственных ценностей личности как сложного социально-психологического феномена. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска мировоззренческих оснований для развития личности в условиях социокультурной турбулентности и цифровой трансформации общества. Цель работы заключается в экспликации сущности, структурной организации и психологических механизмов формирования духовно-нравственных ценностей. В контексте анализа представлены авторские определения понятий «духовно-нравственные ценности» и «профессиональная идентичность педагога в условиях цифровой трансформации образования». На основе обобщения научных источников выделены компоненты ценностной сферы, охарактеризованы этапы интериоризации ценностей и обоснованы социально-психологические механизмы их развития.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, личность, социально-психологический феномен, профессиональная идентичность педагога, цифровая трансформация, структура ценностей, механизмы формирования.

Введение. Проблема аксиологических оснований бытия человека приобретает особую остроту в периоды цивилизационных сдвигов, характеризующихся размыванием традиционных устоев и трансформацией нормативно-ценностной системы общества. Современная социальная реальность, маркируемая процессами глобализации, информатизации и экранной культуры, актуализирует запрос на выявление устойчивых личностных образований, способных выполнять функцию внутренних регуляторов поведения и нравственной навигации. В этом контексте духовно-нравственные ценности выступают не просто как абстрактные этические категории, а как динамичные психологические структуры, детерминирующие вектор самореализации субъекта и характер его взаимодействия с социумом.

Обращение к данной проблематике в научном дискурсе сопряжено с необходимостью разграничения близких, но не тождественных понятий: «духовность», «нравственность», «ценностные ориентации». Если духовность часто связывают с вертикальным вектором развития, трансцендированием и поиском смыслов, то нравственность выражается в практическом, гуманистически ориентированном отношении к Другому. Интеграция данных модальностей в едином ценностно-смысловом поле личности позволяет говорить о феномене духовно-нравственных ценностей как о фундаменте для формирования зрелой и социально ответственной субъектности.

Цель статьи – провести теоретический анализ сущности, структурных компонентов и социально-психологических механизмов формирования и развития духовно-нравственных ценностей личности. В рамках исследования особое внимание уделено определению понятийного аппарата, включая уточнение дефиниции профессиональной идентичности педагога в изменившихся условиях цифрового общества.

Методология и методы исследования. Методологической основой работы выступили принципы системного и субъектно-деятельностного подходов, позволяющие рассматривать личность как активного носителя ценностного сознания. В исследовании применялись общенаучные методы теоретического анализа, синтеза и обобщения философской, психологической и педагогической литературы по проблеме аксиологии личности. Использование компаративистского анализа позволило сопоставить отечественные и зарубежные концепции формирования морального сознания и просоциального поведения.

Результаты исследования и их обсуждение. В категориальном поле психологии личности понятие «духовно-нравственные ценности» трактуется неоднозначно. Ряд исследователей акцентирует внимание на трансцендентной природе духовности как потребности в познании смысла жизни и своего предназначения [1]. Другие авторы связывают нравственный компонент с регуляцией социального поведения, основанной на принципах справедливости, эмпатии и взаимопомощи [9].

В условиях экспансии экранной культуры и клипового мышления духовно-нравственные ценности подвергаются эрозии, подменяясь

симулякрами и потребительскими установками, что делает их изучение как психологического механизма защиты личности особенно актуальным [2]. Л. Хьелл и Д. Зиглер в фундаментальном труде по теориям личности отмечают, что зрелая личность характеризуется наличием интернализованной системы ценностей, которая служит ориентиром вне зависимости от внешних подкреплений [12].

Обобщение существующих подходов позволяет сформулировать авторское определение: духовно-нравственные ценности личности – это интегративное социально-психологическое образование, представляющее собой иерархизированную систему устойчивых смысловых установок и идеалов, отражающих значимость для субъекта гуманистических норм и трансцендентных смыслов, выступающих в качестве внутреннего регулятора социального поведения и фактора личностной самореализации.

В отличие от простых социальных норм, духовно-нравственные ценности обладают свойством личностной присвоенности (интериоризации). Они не навязаны извне страхом наказания, а приняты субъектом как часть его «Я-концепции». С. Хейс в своем исследовании морального развития задается вопросом о природе морали, указывая на то, что в современной культуре нравственные нормы не являются врожденным «гаджетом», а требуют целенаправленного формирования через культурные практики и воспитание [11].

Структурная организация данного феномена представляет собой сложный конгломерат когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов. В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная и А.В. Пугачев, анализируя формирование нравственных качеств в условиях современного образования, выделяют три ключевых составляющих: знаниевый компонент, мотивационно-ценностный и деятельностный [6].

Когнитивный компонент связан с осознанием личностью содержания нравственных категорий и способностью к моральным суждениям. Эмоциональный компонент проявляется в способности к сопереживанию, переживанию чувства стыда, вины или гордости при совершении или несовершении нравственного акта. Поведенческий компонент реализуется в реальных актах помощи, альтруизма и соблюдении нравственных обязательств. Л.Д. Смилли с соавторами, рассматривая просоциальность через призму психологии личности, убедительно доказывают, что связь между ценностными декларациями и реальным поведением опосредуется диспозиционными чертами личности, такими как доброжелательность и честность [9].

О.А. Милькевич и А.В. Рябцев акцентируют внимание на том, что в структуре традиционных российских духовно-нравственных ценностей особое место занимают коллективизм, патриотизм и приоритет духовного над материальным, что зачастую вступает в противоречие с установками западной индивидуалистической культуры [8].

Формирование духовно-нравственных ценностей подчиняется общепсихологическим законам интериоризации (Л.С. Выготский), когда

внешние социальные требования и культурные образцы переходят во внутренний план сознания, становясь личностными убеждениями. Ключевым механизмом здесь выступает идентификация со значимым Другим (родителем, педагогом), а также с референтной группой [5].

В своем исследовании В.В. Маркин выделяет комплекс факторов, детерминирующих становление духовно-нравственного потенциала личности, среди которых ведущую роль играют социальная среда (институты семьи и образования) и собственная активность субъекта в ценностном самоопределении [7]. Л.А. Джэнсен, исследуя культурную психологию духовности в подростковом возрасте, подчеркивает, что религиозный и духовный контекст развития личности не может рассматриваться изолированно от общего культурно-исторического фона, который задает содержание идеалов [3].

Студенческий возраст является сензитивным периодом для переосмысления и укрепления аксиологического ядра личности, отмечает С.А Караваева, поскольку именно в вузе происходит столкновение юношеского максимализма с требованиями профессиональной этики [4]. Е.С. Тихомирова в свою очередь указывает на деформации, возникающие в условиях современного российского общества, где наблюдается конфликт между декларируемыми высокими идеалами и прагматической реальностью потребления [10].

В контексте педагогической деятельности проблема духовно-нравственных ценностей приобретает профессиональное измерение. Это приводит нас к необходимости экспликации авторского определения профессиональной идентичности педагога в условиях цифровой трансформации образования: это динамическое системное качество субъекта педагогического труда, которое интегрирует в себе устойчивую приверженность духовно-нравственным ценностям педагогической профессии с высоким уровнем владения информационно-коммуникативными компетенциями и способностью противостоять рискам дегуманизации образовательного процесса, привносимым цифровой средой.

Цифровая трансформация образования создает риск редукции роли педагога к функции оператора образовательного контента. В этих условиях именно духовно-нравственные ценности выступают «аксиологическим фильтром», обеспечивающим сохранение гуманистической сущности педагогического взаимодействия и препятствующим отчуждению между учителем и учеником в виртуальном пространстве.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд обобщающих положений, касающихся сущности и динамики духовно-нравственных ценностей личности как социально-психологического феномена.

Во-первых, уточнено понятийное содержание термина. Духовно-нравственные ценности представляют собой не совокупность формальных знаний о морали, а глубоко личностное, смысловое образование, детерминирующее вектор жизнедеятельности человека. Их специфика

заключается в единстве эмоционально-чувственного переживания, рационального осмысления и практической готовности к действию. Данный феномен выполняет функцию интеграции личности в социокультурное пространство, выступая одновременно и продуктом общественного развития, и фактором индивидуальной устойчивости к асоциальным влияниям.

Во-вторых, структурная организация ценностной сферы имеет многоуровневый характер. Она включает в себя взаимосвязь когнитивного (знания об идеалах и нормах), эмоционально-оценочного (переживание личностной значимости этих норм) и конативного (поведенческого) компонентов. Недостаточная сформированность хотя бы одного из этих звеньев приводит к дисгармонии и феномену «ценностной декларативности», когда знание нормы не ведет к соответствующему поведению.

В-третьих, формирование и развитие духовно-нравственных ценностей представляет собой сложный процесс интериоризации, обусловленный синтезом социальных влияний (семья, образование, культура) и внутренней работы личности по самопознанию. Ключевыми психологическими механизмами выступают идентификация со значимыми взрослыми, рефлексия жизненного опыта и эмоциональное заражение в референтной среде.

В-четвертых, в условиях цифровой трансформации особую значимость приобретает профессиональная идентичность педагога, ядром которой являются духовно-нравственные ценности. Вопреки технологическому прогрессу, именно личность учителя, его ценностная позиция остаются главным условием воспитания нравственно зрелого поколения. Способность педагога сохранить гуманитарный вектор образования в цифровой среде, как показано в представленном авторском определении, становится критерием его профессиональной зрелости в эпоху постмодерна.

Таким образом, исследование духовно-нравственных ценностей как социально-психологического феномена имеет не только теоретическое, но и прикладное значение для проектирования систем воспитания, профессиональной подготовки специалистов социономических профессий и прогнозирования траекторий личностного развития в современном обществе.

Список истользованной литературы

1. Басюк В.С., Дугарова Т.Ц. Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры. Ценности и смыслы. 2025. № 2 (96). С. 99–116.

2. Бетильмерзаева М.М. Духовно-нравственное воспитание личности в контексте экранной культуры. Искусство – диалог культур: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Грозный, 2022. С. 102–105.

3. Джэнсен Л. А. Культурная психология религиозности, духовности и секуляризма в подростковом возрасте. Adolescent Research Review. 2021. Vol. 6, No. 2. pp. 123–135.

4. Караваева С.А. Формирование духовно-нравственных ценностей у студентов вуза. Традиционные конфессии на защите Отечества и духовных

ценностей: материалы IV Международной, XII Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2023. С. 76–79.

5. Кинг П. Е. Религия и идентичность: роль идеологического, социального и духовного контекстов. Routledge, 2019.

6. Малинин В.А., Повшедная Ф.В., Пугачев А.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования. Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1 (38).

7. Маркин В.В. Факторы формирования духовно-нравственного потенциала личности. Перспективы науки. 2025. № 3 (186). С. 93–96.

8. Милькевич О.А., Рябцев А.В. Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ. Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 31–37.

9. Смилли Л. Д., Лоун Э. С. Р., Чжао К., Перри Р., Лахам С. М. Просоциальность и мораль через призму психологии личности. Australian Journal of Psychology. 2019. Vol. 71, No. 1. pp. 1–12.

10. Тихомирова Е.С. Взгляд на духовно-нравственное воспитание в современном российском обществе. Философия образования. 2021. Т. 21, № 3. С. 164–180.

11. Хейс С. Является ли мораль гаджетом? Природа, воспитание и культура в моральном развитии. Synthese. 2019. Vol. 196, No. 12. pp. 4823–4842.

12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2016. 608 с.

SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF THE INDIVIDUAL AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Majuga Anatoly Gennadievich
GAU DPO "Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan"
120 Mingazheva St., Ufa, 450005
madzhuga.anatolij@inbox.ru

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the spiritual and moral values of the individual as a complex socio-psychological phenomenon. The relevance of the study is determined by the need to search for worldview foundations for personal development in the context of socio-cultural turbulence and digital transformation of society. The purpose of the work is to explicate the essence, structural organization and psychological mechanisms of the formation of spiritual and moral values. In the context of the analysis, the author's definitions of the concepts of «spiritual and moral values» and «professional identity of a teacher in the context of digital transformation of education» are presented. Based on the generalization of scientific sources, the components of the value sphere are identified, the stages of value internalization are characterized, and the socio-psychological mechanisms of their development are substantiated.

Key words: spiritual and moral values, personality, socio-psychological phenomenon, professional identity of a teacher, digital transformation, structure of values, mechanisms of formation.

© Маджуга А.Г., 2026

РАЗДЕЛ 1. «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИРТУАЛЬНОГО И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И ДИАЛОГА»

Зеркальная секция № 1

УДК 159.9

СВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Троицкая Елена Авенировна
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1
ea.troitskaya@mail.ru

Аннотация. Было проведено эмпирическое исследование с целью выявления связи личностных особенностей старших подростков со склонностью к различным типам манипулятивного поведения. В результате было установлено, что чем выше экстраверсия у подростков, тем выше их склонность к манипулированию в целом. Склонность к определенным типам манипулятивного поведения в разной степени связана с такими личностными особенностями как экстраверсия, доброжелательность, сознательность, нейротизм, открытость опыту, а также с типом темперамента подростков.

Ключевые слова: манипулятивное поведение, типы манипулятивного поведения, Большая пятерка, темперамент.

В основе диалогического общения лежит признание самоценности другого человека, открытость и равенство позиций. Манипулятивное поведение, напротив, предполагает использование партнера как средства достижения собственных целей, что разрушает подлинный диалог. Подростковый возраст, будучи сенситивным для становления коммуникативных стратегий, выступает ключевым периодом, в котором закладываются либо диалогические, либо монологические (манипулятивные) паттерны взаимодействия. Изучение личностных коррелятов склонности к манипуляциям важно для психологической профилактики трудностей в межличностном общении и развития культуры диалога в подростковой среде.

Результаты исследований показывают, что склонность к манипулированию в подростковом возрасте имеет сложную личностную основу. О. В. Каракуловой установлено, что у молодых людей склонность к манипулированию в большей степени связана с личностными чертами, чем с биологически обусловленными формально-динамическими свойствами. К числу ключевых личностных предикторов относятся развитые интеллектуальные способности в сочетании с импульсивностью, леностью,

непостоянством, неупорядоченностью деятельности и неумением доводить начатое дело до конца, а также низкая осмысленность собственной жизни [1]. В исследовании Л. В. Орловой показано, что у юношей и девушек, склонных к манипулированию, обнаруживаются специфические особенности понимания себя и других: их познание носит поверхностный, нейтральный и рациональный характер. Склонные к манипулированию личности испытывают трудности в понимании внутренних переживаний не только других людей, но и своих собственных [2]. При исследовании подростков 13–16 лет было обнаружено, что манипулятивность в межличностных отношениях связана с низкой доброжелательностью [4]. У подростков 12–18 лет макиавеллизм связан с низкой доброжелательностью, низкой добросовестностью, низкой открытостью опыту и высоким нейротизмом, по данным зарубежных исследований [5].

Э. Шостром различал 8 типов манипуляторов («Диктатор», «Калькулятор», «Судья», «Хулиган», «Славный парень», «Тряпка», «Прилипала» и «Защитник») [3], однако, как показал анализ научных источников, личностные корреляты данных типов малоисследованны, поэтому целью нашего исследования стало выявление связи личностных особенностей старших подростков со склонностью к различным типам манипулятивного поведения.

Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступили 50 подростков из 9–11 классов Предуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ и других школ г. Москва в возрасте от 15 до 18 лет (M = 16,3, SD = 0,74), включая 36 девочек и 14 мальчиков. Эмпирические данные были собраны ученицей 10-ого класса Предуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Е. А. Шустовой в рамках выполнения учебно-исследовательского проекта под нашим руководством.

Для исследования склонности к манипулятивному поведению применялась Шкала манипулятивного отношения Т. Банта, а также составленная нами анкеты для определения типов манипуляторов по Э. Шострому [3]. Из работы Э. Шострома были взяты описания 8 типов манипуляторов, и испытуемым предлагалось по десятибалльной шкале оценить степень своего сходства с каждым из описанных людей. Исследование личностных особенностей проводилось посредством Короткого портретного опросника Большой пятерки (М. С. Егорова, О. В. Паршикова) и тест-опросника Г. Айзенка EPI (адаптирован А. Г. Шмелевым). Исследование было анонимным, что позволяет получить более достоверные ответы, т. к. респонденты не стремились давать социально одобряемые ответы.

Статистический анализ проводился в программе IBM SPSS Statistics 23.0 и включал тест Шапиро-Уилка, U-критерий Манна-Уитни, критерий хи-квадрат Фридмана, коэффициент корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллиса.

Для выявления половых различий выборку мальчиков и девочек мы сравнили по критерию Манна-Уитни. Статистически значимых различий обнаружено не было ни по показателям склонности к манипулированию, ни по

опроснику Г. Айзенка, ни по показателям личностных качеств из Большой пятерки ($p > 0,05$).

Если сравнивать в целом степень сходства опрошенных подростков с разными типами манипуляторов по Э. Шострому без учета особенностей их личности и темперамента, то можно отметить следующее. По критерию хи-квадрат Фридмана есть значимые различия между оценками сходства для всех восьми типов манипуляторов ($p = 0,001$). Самые высокие средние оценки сходства получили тип «Славный парень» (средняя оценка равна 5,6) и тип «Калькулятор» (средняя оценка равна 4,86), а самую низкую среднюю оценку сходства получил тип «Хулиган» (средняя оценка равна 2,86) притом, что средняя оценка сходства для всех типов равна 4,02.

Далее при помощи коэффициента корреляции Спирмена определялись связи между показателями манипулятивности, характеристикам темперамента и личностными особенностями. Была обнаружена статистически значимая связь между манипулятивным отношением по шкале Т. Банта и экстраверсией по тесту Г. Айзенка ($rs = 0,32$, $p = 0,023$): чем выше экстраверсия, тем выше склонность к манипулированию. Также были выявлены корреляции между оценками испытуемых своего сходства с типами манипуляторов по Э. Шострому и их личностными и темпераментальными особенностями: более высокое сходство с типом «Диктатор» связано с более высокой экстраверсией по тесту Г. Айзенка ($rs = 0,351$, $p = 0,012$); более высокое сходство с типом «Тряпка» связано с более высоким нейротизмом по тесту Г. Айзенка ($rs = 0,364$, $p = 0,009$) и с более низкой открытостью опыту ($rs = -0,322$, $p = 0,022$); более высокое сходство с типом «Прилипала» связано с более высоким нейротизмом по тесту Г. Айзенка ($rs = 0,298$, $p = 0,035$), с более высоким нейротизмом из Большой пятерки ($rs = 0,437$, $p = 0,001$) и с более низкой сознательностью ($rs = -0,384$, $p = 0,006$); более высокое сходство с типом «Хулиган» связано с более низкой доброжелательностью ($rs = -0,334$, $p = 0,018$) и с более низкой открытостью опыту ($rs = -0,283$, $p = 0,047$); более высокое сходство с типом «Славный парень» связано с более высокой экстраверсией по тесту Г. Айзенка ($rs = 0,397$, $p = 0,004$); более высокое сходство с типом «Судья» связано с более низкой доброжелательностью ($rs = -0,401$, $p = 0,004$). Статистически значимых корреляций для типов манипуляторов «Калькулятор» и «Защитник» обнаружено не было ($p > 0,05$).

Поскольку были выявлены значимые связи между склонностью к манипулированию и показателями экстраверсии и нейротизма по тесту Г. Айзенка, далее мы решили разделить испытуемых по типам темперамента и проверить различия в склонности к манипулятивному поведению у представителей разных типов темперамента. Сравнение всех четырех типов темперамента по критерию Краскела-Уоллиса позволило обнаружить значимые различия по сходству с типом манипуляторов «Прилипала» по Э. Шострому ($p = 0,033$). Сравнение типов темперамента попарно друг с другом было проведено по критерию Манна-Уитни. Холерики и меланхолики различаются ($p = 0,037$) по своему сходству с типом «Диктатор»: холерики считают себя

более похожими на этот тип манипуляторов, чем меланхолики. Холерики и флегматики различаются по своему сходству с типом «Тряпка» (p = 0,033) и по своему сходству с типом «Прилипала» (p = 0,014): холерики оценили себя как более похожих на эти два типа манипуляторов, чем флегматики. Сангвиники и флегматики различаются (p = 0,033) по своему сходству с типом «Прилипала»: сангвиники считают себя более похожими на тип манипуляторов «Прилипала», чем флегматики.

Подводя итоги проведенного исследования можно сказать, что чем выше экстраверсия у подростков, тем выше их склонность к манипулированию в целом. Склонность к определенным типам манипулятивного поведения в разной степени связана с такими личностными особенностями как экстраверсия, доброжелательность, сознательность, нейротизм, открытость опыту. Склонность к определенному типу манипулятивного поведения связана с типом темперамента подростков.

Список использованной литературы

1. Каракулова О. В. Личностная обусловленность склонности к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте: дис. … канд. психол. наук. Томск, 2008. 148 с.
2. Орлова Л. В. Склонность к манипулированию и понимание себя и других в юности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 95–99.
3. Шостром Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Психотерапия, 2008. 190 с.
4. Lynam D. R. et al. Adolescent Psychopathy and the Big Five: Results from Two Samples / D. R. Lynam, A. Caspi, T. E. Moffitt, A. Raine, R. Loeber, M. Stouthamer-Loeber // Journal of Abnormal Child Psychology. 2005. № 33(4). P. 431–443. DOI: 10.1007/s10648-005-5724-0.
5. Muris P., Meesters C., Timmermans A. Some Youths have a Gloomy Side: Correlates of the Dark Triad Personality Traits in Non-Clinical Adolescents // Child Psychiatry & Human Development. 2013. № 44(5). P. 658–665. DOI: 10.1007/s10578-013-0359-9.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TENDENCY TOWARD MANIPULATIVE BEHAVIOR AND PERSONALITY TRAITS IN LATE ADOLESCENCE

Troitskaya Elena Avenirovna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow State Linguistic University»
119034, 38 Ostozhenka St., Moscow, Russia
ea.troitskaya@mail.ru

Abstract: An empirical study was conducted to identify the relationship between the personality traits of late adolescents and their tendency toward various types of manipulative behavior. The results indicated that the higher the level of

extraversion in adolescents, the stronger their tendency toward manipulation in general. The tendency toward specific types of manipulative behavior is correlated with such personality traits as extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness to experience, and with the adolescents' temperament type, to varying degrees.

Key words: manipulative behavior, types of manipulative behavior, Big Five, temperament.

© Троицкая Е.А., 2026

УДК 159.9

ТРУДНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Турчин Анатолий Степанович
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации
198206 г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д.1.
ast55@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема осложнений в освоении содержания учебно-академической деятельности, проявляющихся в работе с учебными и научными текстами у студентов и курсантов младших курсов. Отмечается отсутствие дифференцированной оценки самими обучающимися, что не позволяет им самостоятельно и систематически работать над улучшением понимания и коммуницирования. Поставлена задача освоения обучающимися на первых курсах вуза по психологическим специальностям, заключающаяся в воспитании к текстовой деятельности как профессионально-важной.

Ключевые слова: учебная деятельность, текст, текстовая деятельность, внетекстовые компоненты, понимание, коммуникация.

Для психолога наиболее важным средством и орудием реализации содержания его профессии является текстовая деятельность, поскольку ему постоянно приходится работать с текстами в широком смысле этого слова. Следовательно, требуется эффективно использовать знаково-символические средства в процессе познания и коммуникации. Для современного курсанта или студента-первокурсника многие трудности учебной коммуникации обусловлены тем, что система ЕГЭ ориентирована на работу с «готовыми» текстами, в большей степени связанными с работой памяти, а не мышления. Если же текст принципиально, а по сути, субъективно новый, то возникает ситуация, представленная в одном из переводов С.Я. Маршака: «Он долго в лоб стучал перстом, забыв названье тома. Но для чего стучаться в дом, Где никого нет дома?»[3].

В процессе преподавания курса «истории психологии» в гражданском и военном вузах нам приходилось неоднократно отмечать ряд трудностей, связанных с самыми разными сторонами текстовой деятельности, точнее с их недостаточной освоенностью будущими психологами. Естественно, что эти ошибки могут перекочевывать и в работу над источниками в иных отраслях психологической науки. Так, однажды на втором курсе все семинарское занятие было посвящено конспектированию текста из хрестоматии по возрастной психологии, что по форме весьма напоминало описания занятий в эпоху Средневековья. Попытаемся «воссоздать» внешний облик данной ситуации.

Обучающиеся – студентки (как выяснилось позже из однодетных родительских семей) - не имели практического знания о психологии младенца. Поскольку в течение двадцати минут никто из них не приступил к собственно конспектированию источника, нам пришлось перейти к выяснению причин подобного факта. Речь идет все-таки об обучающихся на втором курсе, а не бывших абитуриентах. Отсутствие эмпирической практики есть безусловно важная причина, но не единственная. Оказалось, что обучающиеся не воспринимают лингвистические конструкции, в которых присутствуют специфические термины из детской психологии. Выглядело это так, что, прочитав абзац, они заявляли, что «всё не понятно». Переход к чтению предложений не добавил ускорения темпа. Потребовалось выполнять словарную работу или же нам давать пояснения некоторых терминов. После этого трансформированный текст предложения записывался в тетрадь.

Обязательный внешний контроль был обусловлен наличием личного опыта проверки студенческих конспектов в предыдущую эпоху. Так, однажды в первой же лекции по психологии новорожденного мы обнаружили запись о том, что «Турчин сказал: «Когда ребенок рождается, - он похож на животное. Даже хуже…». Попробуй потом доказать кому-либо, что говорилось о максимальной неприспособленности к самостоятельному выживанию человеческого новорожденного и, как следствие, социальной прикрепленности матери к ребенку? Последнее напоминает субъективную семантику дошкольников, когда, обсуждая моральные нормы, ребенок заявляет, что он аккуратный, и это означает «я не боюсь».

Итог подобной работы: не прошло и двух академических часов, как три тансформированные страницы были превращены в более-менее понятный текст конспекта, что не могло не порадовать всех участников естественного эксперимента, балансировавшего на грани «обучения со злым умыслом», по А.Н. Поддьякову [4]. Когда же речь идет о работе с текстами по истории психологической науки, трудно надеяться на то, что обучающиеся не будут списывать из интернета самое первое определение термина. При этом формально не нарушается постулат «бритвы Оккама» о том, что не надо порождать «избыточные сущности». Жаль, что сам поиск историко-психологической сущности, как инварианта, т.е. того, что «не изменяется» в

тексте и в жизни, не может быть выполнен без обращения к альтернативным источникам.

При рассмотрении учебной и научной литературы, рекомендуемой к рассматриваемому курсу, трудно выделить какое-либо учебное пособие, направленное не на простую трансляцию научной позиции автора или научной школы, а раскрывающего саму психотехнологию содержательной коммуникации. К сожалению, «Тринадцать диалогов о психологии» Е.Е. Соколовой [7] не побудили к созданию цикла пособий по его образу и подобию, когда младшекурснику дает пояснения, а, по-сути, толкование формально усвоенных знаний, аспирант. Подобное, на уровне научного сообщества ученых-психологов, нам пришлось видеть лишь однажды, когда в 1980 году в Москве на базе Института общей и педагогической психологии философ Мераб Мамардашвили читал и толковал труды Р. Декарта.

В 2025-2026 учебном году мы неоднократно выполняли промежуточную проверку конспектов первокурсников-психологов, а также анализировали их затруднения в процессе семинарских занятий по истории психологии. На итоговом зачете с оценкой всем было предложено перечислить трудности в ее изучении в первом и втором семестрах. Можно сделать некоторые обобщения.

Выяснилось, что подобные трудности самими обучающимися не воспринимаются как непреодолимые. Последнее мы склонны связывать с тем, что на данную специальность абитуриенты зачисляются по итогам конкурсного отбора, что в дальнейшем подтверждает их мотивированность к получению не просто воинской, а именно специальности «Психология служебной деятельности». Тем не менее, сами первокурсники отмечают в течение учебного года скорее количественные, а не качественные изменения в структуре затруднений. Так, на первом месте, оказываются трудности сугубо семантические, связанные с необходимостью воспринимать и оперировать содержательно широким и не всегда точно определяемым комплексом научных понятий. Во втором семестре они склонны связывать снижение количества затруднений тем, что и в структуре других психологических дисциплин ведется работа по выяснению содержания терминологии. Правда, иногда отмечают расхождения в трактовках базовых категорий, когда речь идет о научных позициях Московской и Санкт-Петербургской научных школ в психологии.

При текущих проверках конспектов это отражалось в увеличении объема законспектированных лекций и переходе от мало переработанных текстов докладов, явно скачанных с интернет-сайтов, к планам-конспектам. В некоторых случаях отмечались попытки самостоятельного построения схем в функции наглядных опор или плана будущего сообщения. Тем не менее, основным затруднением можно считать сохраняющееся отставание в понимании терминологии истории психологии и интерференцию содержания обыденного сознания обучающихся. Последнее требует более внимательного отношения к проблеме формирования текстовой деятельности.

Понимание культуры как «текста», по Ю. М. Лотману [2] предполагает, что порождение, трансляция и понимание такого текста в процессе познания

невозможны без специально отлаженной семиотической или коммуникативной системы, в качестве которой выступает естественный язык. Проблема познания не может быть оторвана от проблемы общения именно из-за единой семиотической основы природы человеческой культуры, присвоение которой начинается с овладения ребенком задолго до появления нового активного «субъекта деятельности» на свет. Понимание и коммуникация всегда совершаются не столько для самого себя, но и для других Общение объясняет то, каким образом деятельность «формирует внутренний план сознания». При этом развитие знаково-символических систем выполняется в данной логике. Для системы обучения они могут быть представлены как «личностные вклады» различных субъектов в общественный прогресс.

По нашему мнению, понятие «текстовая деятельность», не являясь собственно психологическим, может использоваться в психологии со следующими оговорками: если произведена иерархизация рассматриваемых текстов с учетом психологических оснований (их структурного места в учебной деятельности; рассмотрены психологические условия порождения и функционирования текстов как учебных средств профессиональной подготовки. Освоение деятельности со знаково-символическими средствами в этом плане позволяет придать ей характер управляемого семиозиса [9].

Для понимания роли овладения знаково-символической деятельностью в период вузовского обучения представляется важным то, что высокие уровни деятельности со знаково-символическими средствами стихийно не формируются даже у студентов (взрослых) [8;10;11]. Об этом свидетельствуют и те ошибки, которые сами первокурсники связывают с дефектами восприятия и понимания текстов. Порождение и потребление текстов в психологии относят к видам знаковой деятельности, включая их в качестве компонента деятельности более высокого порядка – коммуникативно-познавательной. Это закономерно требует специального рассмотрения семиотической стороны общения.

Предметом текстовой деятельности, согласно Т.М. Дридзе [1], является коммуникативная интенция общающихся, т. е. смысловая информация, цементируемая коммуникативно-познавательным намерением, а в качестве действий можно рассматривать конкретные акты осмысления и операции с применением мнестических средств. Текст - это функциональная система, в рамках которой лингвистические конструкции используются для реализации коммуникативно-познавательных задач и могут варьироваться сообразно этим задачам, в частности связанных с практикой консультирования.

Деятельность общения актуализируется в действиях порождения и интерпретации текстов, когда реализуется определенный способ репрезентации коммуникативно-познавательных программ, когда в разнообразных смысловых интерпретациях возникают субъективные смысловые образы «текстовой действительности». Центральным в системе общения выступает возникающее соотношение «текст – интерпретатор», на основе которого реализуются все стороны социального взаимодействия [1]. О трудностях интерпретации текстов

по истории психологии уже сказано выше. Структура коммуникативно-познавательного процесса определяется по преимуществу структурами деятельностей порождения и интерпретации текстов.

Если считать, текстовую деятельность отдельным видом, то к ее формированию следует предъявлять и требования, соответствующие установкам теории поэтапного формирования умственных действий. А именно, ее содержание должно осваиваться в полном составе действий и операций, а познавательные задачи должны решаться «сразу правильно» [6;10]. Необходимо выделить все ее структурные признаки: специфическую мотивацию, иерархию целей, предмет, систему средств и условий реализации и результат (прямой и побочный продукт). Реализуемые в рамках данной теории разновидности этой деятельности (порождение и интерпретация текстов) присущи одному и тому же субъекту, когда адресатом смысловой информации выступает не только потребитель, но и производитель текстов. Субъект коммуникативно-познавательной деятельности участвует также в создании «текстовой действительности», а значит в формировании знаний, ценностей и норм, рекомендуемых к исполнению и принятых способах (моделях) деятельности, взаимодействия и формах общественно одобряемого поведения.
Можно сделать вывод, что текстовая деятельность, в случае проведения психологического анализа ее структуры, должна рассматриваться как совокупность действий, и в то же время более высокий, интегративный вид деятельности, в состав которого на уровне действий включена деятельность порождения и интерпретации текстов, которую мы склонны считать профессионально значимой для психологов.

Текст же, как единица общения, т. е. целостная коммуникативная единица – это система коммуникативных элементов, функционально объединенных в иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией или коммуникативной интенцией. Он является продуктом и объектом деятельности общения, но и образом этой деятельности, вне зависимости от подсистемы знаков, в которой он порожден и интерпретируется. Реализуя цель в виде определенного коммуникативного намерения, автор осуществляет серию приемов, реализуемых средствами языка. Цель («образ потребного будущего») автора может быть реализована на множестве предметов с помощью самых различных средств. Это позволяет осуществлять текстовую деятельность в широком пространственно-временном и смысловом диапазоне, в том числе и в условиях избытка и дефицита информации.

Текст, как правило, становится основным источником информации о той предметной реальности, с которой интерпретатор вступает в непосредственный контакт отнюдь не всегда. Характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, существенно сказывается на его собственной, профессиональной деятельности и деятельности тех, с кем будет в дальнейшем общаться человек. Особое

значение этот процесс имеет для психолога, интерпретирующего тексты, содержание которых несет отпечаток предыдущих исторических эпох.

Рассматривая трудности обучающихся с освоением содержания текстовой деятельности, целесообразно привести определения текста, которые могут послужить основой для дифференциации понятий «текст», «учебный текст», «текст учебника» [5], а именно: 1) единица культуры – т. е. в нем отражается и сохраняется накопленный социально-исторический опыт, общественная культура народов; 2) средство самообразования и самовоспитания, что достигается специальным подбором соответствующего содержания; 3) средство передачи социального опыта народа, где он выполняет роль посредника в присвоении учащимися нравственно-этических норм; 4) объект понимания и усвоения, где учащийся должен проникнуть в логику мысли автора и выработать свое отношение к его содержанию; 5) средство интеллектуального развития, где его содержание и структура непосредственно направлены на развитие мышления и сознания; 6) средство диагностики интеллектуального развития, когда обучающийся может использовать уровень понимания текста учащимися в качестве определителя; 7) средство развития рефлексивного мышления, когда учащийся мысленно возвращается к содержанию текста и его проговаривает мысленно или вслух; 8) закодированная информация, которая требует от учащегося декодирования с помощью определенного способа; 9) средство целенаправленного развития и реализации творческого мышления, т. е. учебник обеспечивается творческими заданиями; 10) идеальная цель для творческой деятельности, т. е. обучающийся конструирует свой текст по собственной инициативе [5].

Из этой типологии можно вычленить смысловые компоненты, которые в большей степени соответствуют специфическому содержанию учебной деятельности. По нашему мнению, учебный текст в процессе школьного и вузовского обучения может действительно выступать: как единица культуры, поскольку «присвоение основ человеческой культуры» [6;10] является специфическим содержанием обучения; как средство самообразования и самовоспитания, что означает специальное смысловое наполнение текста, вкладывание в него автором «предсказуемого» варианта «вычерпывания» содержания знаний; как средство развития рефлексивного и творческого мышления (чаще всего, это тоже тексты, отобранные с учетом требований задачного подхода); как средство передачи социального (и этнокультурного) опыта, т. е. воспитательное средство; как объект понимания и усвоения, т. е. текст в функции учебной задачи; и как средство интеллектуального развития, а также соответствующее психодиагностическое средство; закодированная информация, требующая от учащегося декодирования с помощью определенного способа, т. е. предполагающая владение специфическим составом учебных умений; идеальная цель для творческой деятельности, когда учащийся оказывается способен к самостоятельному порождению новых текстов, не только к декодированию значений и «вычерпыванию» смыслов, но и к самостоятельному смыслопорождению.

В литературе, посвященной проблемам адаптации к обучению вузовского типа [12], отмечается, что у студентов младших курсов работа с учебными и научными текстами вызывает существенные затруднения. Считается, что если научные тексты положено отрабатывать, изучать, анализировать, для чего, собственно говоря, и существуют семинарские занятия, то учебные тексты (будь то тексты-задания из хрестоматий или практикумов, или проверочные тексты, применяемые для промежуточного контроля знаний) не требуют специальной подготовительной работы.

В силу разнообразия учебников к одним и тем же курсам, а также переведенных на русский язык учебников зарубежных авторов, у обучающихся может возникать противоречивое представление о ценности учебных текстов. С одной стороны, они пытаются «вычислить» наилучший учебник (часто тот, который им рекомендует преподаватель, принимающий по соответствующему учебному предмету итоговый экзамен); а с другой, стремятся компенсировать неоднозначность выбора базового учебника конспектами лекций, иногда используя современные средства звукозаписи. Желательно ознакомить обучаемых с основными свойствами учебных текстов (текстов учебников). Психодидактические требования к текстам учебников наиболее полно представлены в исследовании А.З. Рахимова [5; 6], считающего текст ведущим структурным компонентом учебника.

В зависимости от выполняемых функций основной текст может быть теоретико-познавательным и инструментально-практическим. При работе с теоретико-познавательными текстами учащиеся должны усваивать необходимые знания. Отбор фактов и система представления знаний в этих текстах должны быть ориентированы на развитие умственных способностей учащихся, формирование эмоционально-личностных отношений к миру.

Инструментально-практические тексты должны включаться в учебник с целью организации деятельности обучающихся, направленной на приобретение знаний и овладение способами деятельности, систематизацию и обобщение изучаемого материала, самоконтроль результатов обучения.

Дополнительные тексты должны подкреплять и углублять положения основного текста, усиливая его научную доказательность и эмоциональную выразительность, знакомить с методами научного познания, применениями научных достижений в человеческой практике. Это тексты научные, документальные материалы, отрывки из художественных произведений и мемуарной литературы, сведения из истории науки и техники, материалы о современных научно-технических достижениях, справочные материалы, биографические сведения о выдающихся деятелях науки, техники и культуры.

Пояснительные тексты должны способствовать пониманию и усвоению основного материала. Элементами пояснительного текста могут быть введения к учебнику или отдельным его частям, примечания и разъяснения, словари, алфавиты, определители, пояснения к картам, схемам, планам, графикам, таблицам, указатели обозначений и условных сокращений.

Кроме текстов базовый учебник должен содержать внетекстовые компоненты. К ним относятся аппарат организации усвоения, иллюстративный материал и аппарат ориентировки. Аппарат организации усвоения должен определять способы деятельности обучающихся, задавать стандартные уровни усвоения знаний на практике, способствовать формированию умений самостоятельного поиска знаний и практического их применения. Он может иметь форму вопросов, заданий теоретического и практического характера, упражнений на вывод общих правил, закономерностей, практическое применение теоретических знаний, специальных упражнений, формирующих умение работать с учебником и другими книгами. К аппарату организации усвоения относятся также инструктивные материалы, устанавливающие последовательность мыслительных операций и практических действий учащихся, справочные и систематизирующие таблицы, пояснительные подписи и иллюстративный материал.

Вопросы и задания аппарата усвоения по основной выполняемой функции можно разделить на три группы: 1) на закрепление знаний, которые могут требовать воспроизведения изученного, первичной систематизации фактов, понятий; 2) на применение полученных знаний в процессе выполнения самостоятельных работ; 3) способствующие овладению методами логического мышления и опытом творческой деятельности.

К иллюстративному материалу относятся предметные художественно-образные, документальные и технические иллюстрации, карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, графики, символические иллюстрации. По соотношению с текстом учебника иллюстрации можно разделить на ведущие, равнозначные и обслуживающие. Так, ведущие иллюстрации должны самостоятельно раскрывать содержание учебного материала, заменяя основной текст. Равнозначные должны, наряду с основным текстом, служить целям более глубокого и эффективного усвоения содержания учебного материала. Обслуживающие призваны дополнять, конкретизировать, раскрывать и эмоционально усиливать содержание текста и прочих внетекстовых компонентов.

Аппарат ориентировки должен обеспечить целенаправленную ориентацию обучающихся в содержании и структуре учебника, создать необходимые условия для успешной самостоятельной работы с ним. К аппарату ориентировки учебника относятся предисловие, оглавление, рубрикация, сигналы, символы для обозначения структурных элементов, библиография, указатели.

А.З. Рахимов [5] определяет требования к языку школьного учебника, которые, по нашему мнению, справедливы и для вузовского учебника.

Так, учебный текст должен быть полностью понятным для обучающихся, и, в то же время, выдвигать перед ними оптимально трудные познавательные задачи. Сложность учебного текста должна соответствовать уровню интеллектуального развития обучающихся.

Есть и общие рекомендации. В частности, для повышения понятности учебного текста следует избегать употребления без надобности иностранных слов, насыщения учебников лишней терминологией, избегать употребления редких слов. Незнакомые слова следует повторять в тексте несколько раз, применяя их в новых связях. Каждую новую мысль следует выражать новым предложением. Не следует применять сложные синтаксические конструкции, состоящие из большого количества слов.

Учебные тексты не должны вызывать у большинства обучаемых серьезных затруднений при восприятии и понимании [6;8;9]. Однако понимание учебных текстов – это одна из отдельных проблем психологии обучения, заслуживающая отдельного внимания и комплексного исследования.

Список использованной литературы

1.Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 286 с.

2.Лотман Ю.М. Двойственная природа текста: связный текст как семиотическое и коммуникативное образование // Текст и культура: общие и частные проблемы. М., 1985. С.3-20.

3.Маршак С. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 4. - М.: Художественная литература, 1969. С. 81.

4.Поддьяков А.Н., Грудинин В.А. Противодействие обучению других и их «троянское» обучение: цифровые технологии в социальных практиках и исследованиях // Образовательная политика. №3 (99), 2024. С.32-41.

5.Рахимов А.З. Психолого-педагогическая концепция школьного учебника. Уфа: Творчество, 2000. 53 с.

6.Рахимов А.З. Психодидактика: учеб. пособие. 2-е изд. Уфа: Творчество, 2003. 400 с.

7.Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов **о** психологии: Учебное пособие по курсу "Введение в психологию". 4-е перераб. изд. М: Смысл, 2003. 687 с.

8.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.

9.Турчин А.С. Управляемый семиозис как проблема педагогической психологии // Вестник университета: теоретический и научно-методический журнал. Серия «Социология и управление персоналом». М.: Гос. ун-т управления, 2008. №7 (45). С.177-180.

10.Турчин А.С. Философская антропология, вариативный семиозис, психосемиотика // Вестник Ивановского государственного университета. Серия Гуманитарные науки, Вып.3.2022. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2022. С.159-165.

11.Шабанов Л.В., Турчин А.С. Философско-психологические и педагогические основания гносеологии и семантики образовательной деятельности военного вуза. Монография. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2023. 136 с.

12.Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994. 156 с.

DIFFICULTIES IN BUILDING CONTENTFUL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "HISTORY OF PSYCHOLOGY"

Turchin Anatoly Stepanovich,
Military Order of Zhukov Academy of the National Guard of the Russian Federation
198206; St. Petersburg, st. L. Pilyutova
ast55@mail.ru

Abstract: The article discusses the problem of complications in mastering the content of educational and academic activities, which manifest themselves in the work with educational and scientific texts among first-year students and cadets. It is noted that there is a lack of differentiated assessment by the students themselves, which does not allow them to independently and systematically work on improving their understanding and communication skills. The article sets the task of mastering the textual activity as a professionally important activity for first-year students in psychological fields.

Key words: educational activity, text, textual activity, extratextual components, understanding, communication.

© Турчин А.С., 2026

УДК 37.015.3:159.944

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ВЕРНУВШИХСЯ ИЗ ПЛЕНА

Линевич Владимир Леонтьевич
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д.32
linevich100266@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу проблемы ресоциализации военнослужащих, участвовавших в военных действия и попавших в плен. Рассматриваются аспекты психологической подготовки военнослужащих к ситуации выживания в плену, методы психологической самопомощи, способы преодоления данной экстремальной ситуации, позволяющие дождаться освобождения. Приведены примеры типичных состояний военнопленных и их последствия.

Ключевые слова: нахождение военнослужащих в плену, психология плена.

В условиях современных военных конфликтов, на фоне динамично меняющейся тактики и стратегии ведения военных операций, масштабного применения новейших средств ведения войны, включая многочисленные модификации беспилотных летательных аппаратов, ситуации получения военнослужащими ранений и попадания в плен является такой же

«стандартной», как и другие драматичные моменты войны. Военные конфликты, долгое время рассматривались в нашей стране как форма жестокого убийства, массового сумасшествия агрессора, приводящие к горю большого количества граждан воюющих стран, к тысячам или миллионы раненых, инвалидизированных военнослужащих и гражданских лиц, а также большому числу участников военных конфликтов, попавших в плен и находящихся там иногда достаточно долгое время. Признание факта, что любой военнослужащий участвующий в военных операциях, а также военные, непосредственно не участвующие в боевых операциях, гражданские лица, обеспечивающие деятельность воюющих подразделений, мирные жители, находящиеся на территории воюющих сторон, при определенных обстоятельствах могут попасть в плен. Понимание этого не только отражает реальный взгляд на современные военные конфликты, но и предполагает разработку и применение комплекса эффективных мер по подготовке военнослужащих и иных лиц, так или иначе принимающих участие в войне, к ситуации пленения и нахождения (выживания) в плену [5, с. 149-151; 6, с. 82].

По данным архивных документов, за годы Великой Отечественной войны, количество дезертиров (перебежчиков) составляло порядка 15 человек на 1 тысячу военнослужащих сдавшихся или попавших в плен, как со стороны Красной армии, так и войск Вермахта. И если в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.), в соответствии с Приказом И.В. Сталина попадание в плен, расценивалось как предательство (измена Родине) и соответствующе жестко каралось, то в современных условиях, «предать» и «попасть в плен» уже не рассматриваются как равнозначные военные преступления. Так в некоторых вооруженных конфликтах количество военнопленных, как результат боевых действий превосходил все другие показатели военных потерь (погибших, пропавших без вести, раненых, инвалидизированных и т.д.). Если в Русско-японскую войну 1904-1905 гг. было пленено до 70 тыс. военнослужащих, в Первую мировую войну – их было уже свыше 3,4 млн. человек. В период Великой Отечественной войны – свыше 4,5 млн. советских солдат и офицеров попали в плен к фашистским оккупантам. Игнорирование потенциальной возможности пленения, снижает один из факторов боеспособности воинских подразделений. Еще в начале XX века психоневролог Н.В. Краинский, в одной из своих работ, посвященных диагностике и лечению военнослужащих с нервно-психическими расстройствами, писал, что одним из действенных приемов деморализации противника является воздействие посредством «распространения слухов о мягком обращении с пленными». В результате подобных информационных воздействий, военнослужащие неприятельской армии «целыми толпами» охотно сдавались в плен. Миллионы военнопленных как немецкой армии и армий воевавших на ее стороне (Австро-Венгрии, Османской империи, Болгарии), так и российской армий и другие участники Антанты (Великобритании, Франции, Сербии, Черногории и др.) в период Первой мировой войны тому подтверждение. Для достижения подобной цели велась целенаправленная пропаганда в лагерях военнопленных, устраивались

импровизированные «побеги» развращенных пленных, которых целенаправленно направляли в расположение своих воинских частей для деморализации противника. Подобный опыт активно использовался в годы Первой и Второй мировых войн, войны в Корее (1950-1953 гг.) и во Вьетнаме (1954-1975 гг.). Методы переформирования убеждений и повеления военнопленных были в совершенстве отработаны и эффективно использовались всеми воющими сторонами. Примером такой психологической обработки пленных военнослужащих, является факт, что к концу военного конфликта в Корее, более 70% пленных американцев, число которых составляло 7190 человек, письменно признавались, что совершили военные преступления в ходе выполнения военных операций. Они же ставили свои подписи под призывом прекратить войну на Корейском полуострове даже по возвращению в США, т.е. не меняли свои взгляды «трансформированные» в период нахождения в плену [8, с. 53-54].

Военные психологи, исследуя социально-психологические и личностные особенности «феномена плена», выделяют следующие основные аспекты, являющиеся главными практическими задачами:

– анализ эффективности методов допроса пленных военнослужащих и их применение в качестве психологического воздействия на контингент военнослужащих противника;

– анализ основных причин попадания военнослужащих в плен, включая детальное изучение специфики (динамики) их психического состояния в период пребывания в плену, характерных психологических изменений приводящие к трансформации личности пленных военнослужащих, особенности их жизнедеятельности в плену (жизнестойкость, стрессоустойчивость, тревожность, депрессивность, панические состояния и т.д.) и разработку психологических методик, позволяющих военнослужащим попавшим в плен, выжить, а также разработка практических рекомендации по предупреждению попадания в плен [2, с. 198; 3, с. 199-201].

Данные исследования, позволяют выделять пять групп причин предательства военнослужащих при попадании в плен: военные, психофизиологические, психологические, медицинские, политическо-идеологические. К военным причинам (обстоятельствам) относятся: обстоятельства боевой обстановки, которые объективно лишали военнослужащего возможности продолжать оказывать сопротивление – отсутствие боеприпасов, неисправное или поврежденное личное оружие, военная техника, гибель командира и неспособность принимать адекватные решения, невозможность продолжать боевые действия без причинения массового вреда мирным жителям и т.д. К психофизиологическими причинам (факторам) относятся – выраженный (панический) страх неизвестности относительно своего будущего, страх пыток, смерти, крайнее истощение физических и психических ресурсов, усталость, сенсорная депривация, депривация сна («сшибка биоритмов»), что может появляться как аффективными (паническими) действиями, так и ступором (параличом). К

психологическим причинам (аспектам) относятся – отсутствие или утрата мужества, веры в справедливость своих действий (патриотизм), угасание надежны на освобождение, взаимное недоверие между военнопленными и т.д. Нахождение в плену, особенно при нарушении правил содержания военнопленных, предусмотренных международными нормами права, может проявляться такими психологическими феноменами как «синдром концлагеря» и «Стокгольмским синдромом». Синдом концлагеря или психоз «колючей проволоки», характеризующийся нарушением внимания, мышления, памяти, выраженной раздражительностью, возбудимостью, беспокойством, депрессией, ночными страхами, сильными головными болями и вегетативными нарушениями. Данные проявления были выявлены у 2/3 военнопленных, находившихся в плену более 6 месяцев. Стокгольмский синдром или сидром «заложника» может проявляться уже через 48-72 часа и характеризуется – «теплыми» чувствами к агрессору, повышением настроения при любых формах послабления режима содержания (плена), стремлением угодить агрессору, защитить его от критики со стороны других заключенных, готовностью отказываться даже от собственных потребностей в угоду агрессору, враждебность по отношению к лицам пытающимся освободить заложников, обвинение себя на фоне оправдания любых, даже крайне жестоких форм поведения агрессора. К медицинским причинам относятся полученные в ходе боя или пленения травмы и заболевания, хроническое недоедание (голодание), обезвоживание, содержание в антисанитарных условиях, что еще больше увеличивает риски для здоровья и жизни (заражения, отравления), а также провоцируют истощение физических и психических ресурсов организма военнопленных. К политико-идеологическим факторам относятся – разочарование в политической системе собственного государства на фоне «явных плюсов» политического устройства государственной системы противника, «усталость» от государственной идеологии или ее отсутствие, как моральной опоры личности, эффективная идеологическая пропаганда противника, приводящая к деморализации пленных и формированию у них «новых» убеждений, вера в обещания «улучшит условия содержания в плену», включая систему питания, медицинскую помощь, предоставления о возможности общаться с родными, в обмен на готовность пленного сотрудничать (предательство) [4, с. 88-90; 7, с. 64].

У военнопленных могут проявляться характерные поведенческие изменения, а именно, формируются инфантильные формы реагирования, в отношении с другими военнопленными и охранниками, пленные начинают вести себя по-детски, ссориться по любому, даже незначительному поводу, испытывать бессилие, постоянную вялость, что может провоцировать драки, но при этом «избиение обидчика» не причиняет ему даже незначительного вреда (ушибов, гематом). Так же по-детски, данная категория военнопленных и мириться, забывая предшествующие ссоры, обиды. Даже после возвращения из плена, несмотря на проводимые реабилитационные мероприятия, у части

военнопленных могут длительно сохраняться указанные проявления или приобретать хронический характер [1; 9].

Военные психологи постоянно совершенствуют психологические программы подготовки военнослужащих к выживанию в плену, включающие информирование о видах и формах допросов военнопленных, возможных физических, нравственных и психологических последствиях плена и проводят тренинги способов выживания в смоделированных условиях содержания военнопленных.

Главным элементом реабилитации военнослужащих после плена является психологическая коррекция кризисных состояний и их психотерапия. Данные формы психологического сопровождения направленны на купирование признаков посттравматического стрессового синдрома, депрессии, тревоги, «хронической усталости», нарушений сна и других дисфункциональных состояниями. Важным компонентом реабилитации является и физическая реабилитация, позволяющая вернуть или скорректировать физическую форму военнослужащих. Это предполагает лечение ран, возникших на фоне плена заболеваний, протезирование, разработка комплекса физических упражнений. Не менее важной составляющей реабилитационных мероприятий являются – социальная реабилитация, включающая обеспечение жильем, обучение или получение новой профессии, трудоустройство, поддержка семьи военнослужащего и другие компоненты. При разработке индивидуальной реабилитационной программы важно учитывать – возраст и пол военнослужащего, попавшего в плен, жизненный опыт и его социальный статус до плена, и конечно, эффективность физической и психологической подготовки военнослужащих к ситуации выживания в условиях плена, а также последующей медицинской, психологической и социальной реадаптации.

Список использованной литературы

1. Докучаев О.В. Расследование преступлений, совершенных военнослужащими вооруженных сил Украины, боевиками националистических формирований, наемниками, связанных с применением запрещенных средств и методов войны / О.В. Докучаев // Расследование преступлений против мира и безопасности человечества: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 30 ноября 2023 года. – Москва: Московская академия Следственного комитета Российской Федерации имени А.Я. Сухарева, 2024. – С. 47-55.

2. Евсюк А.В. Противодействие технологиям деструктивного воздействия на личный состав группировок Вооруженных Сил Российской Федерации в ходе специальной военной операции / А.В. Евсюк // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2024. – № 2 (22). – С. 194-205.

3. Енгалычев В.Ф. Психологическая специфика проведения допроса в отношении особо ценных задержанных в США / В.Ф. Енгалычев, Д.В. Лыфенко // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 465. – С. 196-201.

4. Караяни А.Г. Оценка эффективности информационно-психологического воздействия / А.Г. Караяни // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2023. – № 4 (25). – С. 88-97.

5. Климов А.И. Психологические аспекты плена / А.И. Климов // Яковлевские чтения: Сборник научных статей II Межведомственной научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. – С. 149-153.

6. Ожерельев В.Ю. Психологические проблемы плена / В.Ю. Ожерельев // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2023. – № 3 (36). – С. 80-85.

7. Самойлов В.Д. От войны к миру в аспекте когнитивной реабилитации / В.Д. Самойлов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 2. – С. 63-67.

8. Сенявская Е.С. «Человек на войне»: новые аспекты и источники изучения военно-антропологической проблематики в контексте Специальной военной операции / Е.С. Сенявская // Идеология будущего. – 2023. – № 8. – С. 52-56.

9. Шамаров П.В. Специальная военная операция России на Украине: особенности, проблемы, комментарии / П.В. Шамаров // Представительная власть - XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. – 2024. – № 5-6 (212-213). – С. 36-47.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR MILITARY PERSONNEL RETURNED FROM CAPTIVITY

Linevich Vladimir Leontievich
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
linevich100266@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of the problem of resocialization of military personnel who participated in military operations and were captured due to the circumstances. The article examines the aspects of psychological preparation of military personnel for the situation of being captured, methods of psychological self-help during captivity, and overcoming this extreme situation in order to wait for release. The article provides examples of possible situations and conditions of prisoners of war, as well as the personal reactions of military personnel during captivity.

Key words: captivity of military personnel, the psychology of captivity.

© Линевич В.Л., 2026

УДК 378+37.0

ИСТОРИОГРАФИЯ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ»: ОТ ВОЕННО-ГЕРОИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ К ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Халимов Алхазур Маккалович
Чеченская Республика, Курчалоевский район, г. Курчалой,
проспект А.-Х. Кадырова, 163-г.
alhazur@mail.ru

Аннотация. В статье проведен историографический анализ эволюции представлений о гражданско-патриотических ценностях в отечественной науке. Выделены три ключевых этапа: советский период с доминированием военно-героической парадигмы, постсоветский этап поиска национальной идентичности и современный этап, характеризующийся интеграцией цифровых практик социализации. Обосновано, что трансформация понятия обусловлена сменой технологических укладов и изменением структуры коммуникативного пространства молодежи. Сделан вывод о необходимости формирования «цифровой гражданственности» как нового компонента патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, историография, военно-патриотическое воспитание, цифровая социализация, молодежь, медиаобразование, гражданская идентичность.

Понятие «гражданско-патриотические ценности» является динамичной категориально-понятийной конструкцией, содержание которой исторически изменчиво. Если в традиционной педагогике патриотизм рассматривался преимущественно через призму любви к Родине и готовности к ее защите, то в условиях информационного общества акцент смещается на осознанную гражданскую позицию, правовую культуру и способность личности эффективно действовать в виртуальном пространстве.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления трансформации механизмов воспитания гражданина, в условиях цифровизации. Традиционные институты социализации (семья, школа) утрачивают монополию на трансляцию ценностей, уступая место алгоритмам социальных сетей и глобальным медиаплатформам. Понимание исторической логики развития данного понятия позволяет выявить преемственные связи и определить новые векторы педагогического поиска.

Цель статьи — проследить эволюцию историографии гражданско-патриотических ценностей, проанализировав переход от жесткой военно-героической модели к гибким формам цифровой социализации.

Следует отметить, что в советской историографии педагогической мысли понятие патриотизма было неразрывно связано с идеологией марксизма-ленинизма и задачей построения коммунистического общества.

Гражданственность понималась как преданность социалистическому Отечеству и Коммунистической партии.

Доминирующей моделью выступала военно-героическая парадигма. Как отмечает А.Н. Вырщиков, советская система воспитания формировала «воина-гражданина», для которого высшей ценностью была готовность к жертвенному служению государству [1]. Патриотизм носил интернациональный характер, но при этом жестко контролировался государственными институтами.

Осноновными элементами этой модели были: героизация военного прошлого (особенно периода Великой Отечественной войны); массовость и унификация воспитательных практик (пионерия, комсомол, ГТО); подчинение личных интересов общественным.

Исследователи указывают, что такая модель обеспечивала высокую степень социальной консолидации, но подавляла индивидуальную субъектность. Ценности транслировались сверху вниз, не предполагая рефлексии или критического осмысления со стороны воспитуемых [4]. Военно-патриотическое воспитание было системным, пронизывающим все уровни образования, от школы до вуза, и подкреплялось мощным культурным фоном (литература, кино, монументальное искусство).

Распад СССР привел к разрушению единой идеологической матрицы. В 1990-е годы в педагогической литературе зафиксирован кризис патриотического воспитания. Термин «патриотизм» часто приобретал негативные коннотации, ассоциируясь с шовинизмом или тоталитарным прошлым.

На этом этапе историография фиксирует попытку перехода от государственного патриотизма к культурному и этническому. Исследователи обращаются к дореволюционному опыту, православным традициям и краеведению. Однако, как справедливо замечает И.А. Зимняя, отсутствие четкой государственной стратегии привело к тому, что школа оказалась не готова к формированию новой гражданской идентичности в условиях рыночных отношений [5].

В 2000-е годы начинается процесс институционального восстановления. Принятие государственных программ патриотического воспитания знаменует возврат государства в эту сферу. Однако содержание понятия расширяется: помимо военной подготовки, включаются элементы правовой культуры, экологического сознания и толерантности. Патриотизм начинает трактоваться не только как чувство, но и как деятельность. Тем не менее, методы оставались во многом традиционными, слабо реагируя на начавшуюся цифровизацию общества.

С 2010-х годов, и особенно в последнее десятилетие, историография обогащается новыми подходами, связанными с влиянием цифровой среды на сознание молодежи. Появляется термин «цифровая социализация», обозначающий процесс усвоения индивидом социальных норм и ценностей в условиях взаимодействия с цифровыми технологиями [8].

Трансформация субъекта воспитания. Современная молодежь — это «цифровые аборигены». Для них онлайн-среда является естественной средой

обитания. Исследования показывают, что значительная часть гражданско-патриотических дискуссий, формирование мнений и даже организация социальных акций переместились в социальные сети [3]. Это создает ситуацию, когда традиционные формы воспитания (лекции, линейки) теряют эффективность, уступая место интерактивным и сетевым форматам.

Феномен «кликового активизма» и его критика. В научной литературе активно обсуждается проблема поверхностного участия в гражданской жизни через лайки и репосты. Некоторые авторы критикуют такую форму за отсутствие глубокой рефлексии и реальной ответственности [7]. Однако другие исследователи видят в этом новую форму политической субъектности, требующую не запрета, а педагогического сопровождения и развития медиаграмотности.

Медиаобразование как компонент патриотизма. Современная историография связывает формирование гражданско-патриотических ценностей с развитием критического мышления. Способность отличать факты от фейков, противостоять манипуляциям и информационным атакам становится важнейшим навыком современного гражданина. Таким образом, защита информационного суверенитета страны рассматривается как новая форма патриотического долга [10].

Анализ литературы позволяет выделить вектор трансформации: от пассивного исполнения долга (военная модель) к активной созидательной позиции в цифровой среде.

Если ранее патриотизм измерялся готовностью взять в руки оружие, то сегодня он все чаще измеряется вкладом в развитие страны через профессиональные компетенции, волонтерство, создание качественного контента о России и участие в решении социальных проблем через цифровые платформы.

Е.Л. Долина отмечает, что современное патриотическое воспитание должно быть полисубъектным и учитывать разнородность информационных потоков, потребляемых молодежью [6]. Педагог выступает не как единственный носитель истины, а как навигатор в мире информации, помогающий студенту выстроить собственную систему ценностей.

Важным аспектом становится также сохранение исторической памяти в цифровом формате. Проекты вроде «Бессмертного полка» онлайн демонстрируют успешный синтез традиционной памяти и новых технологий. Это пример того, как цифровая среда может усиливать, а не размывать патриотические чувства, если процесс управляется грамотно.

Таким образом, историография понятия «гражданско-патриотические ценности» демонстрирует сложный путь от идеологически жесткой военно-героической модели советского периода к многовекторной системе, интегрирующей цифровые практики социализации. Современный этап характеризуется признанием того, что патриотизм не может формироваться в отрыве от цифровой реальности.

Переход к модели «ответственного сетевого гражданина» требует переосмысления содержания и методов воспитания. Ключевыми становятся не столько знание дат и событий, сколько умение ориентироваться в информационном пространстве, защищать достоинство страны в сети и использовать цифровые инструменты для реальных социальных дел. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных педагогических технологий формирования цифровой гражданственности и оценку их долгосрочного воздействия на личность.

Список использованной литературы

1. Вырщиков А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория ипрактика. – Москва: Педагогика, 1990.

2.Горшков М. К. Российская молодежь в контексте социологического анализа : монография — Москва : ФНИСЦ РАН, 2019.

3. Гуров Ф. Г., Омельченко О. А. Молодежь и общество: цифровая социализация и новые формы гражданской активности // Социологические исследования. 2021. № 3.

4. Данилюк, А. Я. История педагогики и образования в России : учебное пособие / А. Я. Данилюк. – Москва : Академический Проект, 2018. – 412 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 140 с.

6. Долина Е. Л. Патриотическое воспитание в условиях информационного общества: вызовы и перспективы // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 2.

7. Каштанов А. В. Феномен «кликтивизма» в политической культуре современной молодежи // Политическая наука. – 2020. – № 4.

8. Мудрик А. Н**.** Социальная педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2019.

9. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. – М.: Просвещение, 2020.

10. Федоров А. В. Медиаобразование и медиакомпетентность. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2021.

HISTORIOGRAPHY OF THE CONCEPT OF "CIVIC-PATRIOTIC VALUES": FROM THE MILITARY-HEROIC MODEL TO DIGITAL SOCIALIZATION

Khalimov Alkhazur Makkalovich
Chechen Republic, Kurchaloyevsky District, Kurchaloy,
163-g A.-Kh. Kadyrov Avenue
alhazur@mail.ru

Abstract. The article presents a historiographical analysis of the evolution of concepts regarding civic-patriotic values in Russian scholarship. Three key stages are identified: the Soviet period, dominated by a military-heroic paradigm; the post-Soviet stage, marked by a search for national identity; and the contemporary stage, characterized by the integration of digital socialization practices. It is argued that the transformation of this concept is driven by shifts in technological paradigms and changes in the structure of the communicative space inhabited by young people. The article concludes that there is a need to foster "digital citizenship" as a new component of patriotic education.

Key words: civic-patriotic values, historiography, military-patriotic education, digital socialization, youth, media education, civic identity.

© Халимов А.М., 2026

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СЕПАРАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

Дмитриева Людмила Геннадевна*
Киселева Найля Салаватовна
Володичева Екатерина Владимировна
Хамзина Дарья Владимировна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д.32
dmitrievalg@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема взаимосвязи вовлеченности подростков в социальные сети с процессом сепарации. Подчеркивается, что связь эта не прямая, а сложно опосредованная. Чрезмерное пребывание в цифровой среде – это не причина, а симптом и одновременно неадаптивный способ справляться с нарушенным «отделением» от родителей. В таком ракурсе социальные сети оказываются не помощником в процессе взросления, а средством, влияющим на этот процесс. Авторами доказано, что данная связь действительно негативно сказывается на личностном становлении подростка.

Ключевые слова: сепарация, привязанность, цифровая социализация.

Актуальность проблемы. Проблема сепарации от родителей в подростковом возрасте является многогранной и зачастую недооценивается в контексте цифровой социализации. Степень вовлеченности в социальные сети тесно связана с формированием автономии, самоидентификацией и эмоциональным благополучием подростков. Ощущение изоляции, отсутствие реальной обратной связи от значимых взрослых, невозможность конструктивно выразить свое «Я» – все это может стать причиной глубокой фрустрации,

чувства одиночества, отчужденности и инфантилизации. Подросток может испытывать давление как со стороны родителей (контроль, гиперопека), так и со стороны виртуального сообщества (кибербуллинг, страх упущенной выгоды, конкуренция за лайки), что усиливает негативные установки и усугубляет психоэмоциональное состояние. Высокая вовлеченность в социальные сети и неблагополучное протекание сепарации могут привести к развитию интернет-зависимости, формированию псевдоидентичности и скрытому уходу от реальных социальных контактов.

Повседневное взаимодействие в семье и реакция родителей на попытки подростка к автономии также могут оказывать деструктивное влияние на процесс сепарации. Постоянные конфликты, обесценивание интересов ребенка, отсутствие гибких границ, все это создает дополнительную эмоциональную нагрузку. Негативный опыт выстраивания независимости, недостаток информации о мотивах подростка и отсутствие психологической безопасности со стороны родителей могут усугубить ситуацию, превращая естественный кризис в затяжной конфликт, что в конечном счете приводит к уходу подростка в виртуальную реальность.

Важно отметить, что глубинные причины нарушений сепарации и высокой вовлеченности в социальные сети часто остаются нераспознанными и неуправляемыми. Подростки могут скрывать истинные переживания, боясь непонимания или наказания. Родители, сосредоточиваясь на академической успеваемости и безопасности, могут не уделять достаточного внимания психологическим процессам отделения. Это приводит к накоплению напряжения, принятию неоптимальных решений и долгосрочному снижению психологического благополучия личности.

Теоретико-методологические основания исследования. В психологической науке процесс становления понятия «социальные сети» начался с 70-х годов прошлого столетия, когда появились первые статьи и монографии. В зарубежной психологической традиции изучение интернет-среды изначально носило междисциплинарный характер. В 1992 году под руководством социальных психологов М. Ли и Р. Спирс [14] вышел сборник, посвящённый анализу опосредованного компьютером общения (СМС). В это же время Ч. Крук активно разрабатывал педагогико-психологическое направление, изучая, как вовлечённость школьников и студентов в сетевые взаимодействия сказывается на учебной мотивации и когнитивном развитии. В Германии проблематикой социально-психологических особенностей виртуального общения занимались Н. Деринг, В. Фриндте и Т. Келер. В центре их внимания была трансформация коммуникативных навыков, идентичности и социальных представлений под влиянием пребывания в интернет-среде. Наиболее авторитетными исследователями в этой области принято считать Ш. Текла, Дж. Сулера и П. Уоллеса. В книге «Жизнь на экране» Ш. Текл проанализировал процессы вхождения детей и взрослых в компьютерную структуру и сетевые технологии. Дж. Сулер[15] создал на своём университетском сайте не просто персональную страницу, а развёрнутую

электронную картотеку работ по «психологии киберпространства», которая охватила такие новые феномены, как анонимность, самораскрытие и пограничные состояния личности в онлайне. П. Уоллес опубликовала монографию, посвящённую комплексному исследованию психологии внутрисетевого взаимодействия «Психология Интернета». Отдельной областью стало изучение интернет-зависимости. Первые работы К. Янг [15] показали, что распространенность этой аддикции сопоставима с патологической азартностью.

В российской науке одним из первых к этой проблеме обратился А.Е. Войскунский [4], который не только проанализировал западные наработки, но и предложил собственные критерии диагностики зависимости. Между тем, «легитимность» этого термина у некоторых ученых вызывает сомнения. Ряд авторов предпочитают говорить о «проблемном использовании Интернета», они рассматривают поведение в пространстве интернета от здорового до патологического, отрицая жесткую дихотомию нормы и отклонения. Р. Дэвис предлагает различать специфическое и генерализованное проблемное использование интернета и более тонко дифференцировать зависимость от конкретных функций (например, социальных сетей) от аддикции.

Применительно именно к социальным сетям исследователи подчеркивают их принципиальное отличие от прочего цифрового контента. В отличие от статичных сайтов, социальные сети предоставляют пользователю пространство для активного управления контентом, создания и публикации собственного материала, а также выстраивания новых паттернов взаимодействия. Эти специфические характеристики легли в основу изучения феномена «зависимости от социальных сетей», ключевым симптомом которого выступает «потерянное время» (ситуация, когда индивид тратит на пребывание в сети значительно больше запланированного времени и испытывает при этом потребность в его увеличении времени для достижения прежнего уровня удовлетворения).

В последние десятилетия в работах, посвященных социальным сетям, произошел так называемый методологический сдвиг, заключающийся в том, что самоотчеты, которые являлись основным исследовательским материалом и были часто противоречивыми в силу их субъективности и противоречивости сменили методы анализа «цифровых следов» с использованием программ-краулеров. Как показывают работы Е.Р. Агадуллиной [1] и зарубежных коллег, такой подход позволил собирать данные на больших выборках в экологически валидных условиях, фиксируя объективные показатели активности (количество публикаций, частоту взаимодействий, временные паттерны). При этом, однако, возникают новые этические дилеммы, связанные с правомерностью сбора и анализа информации без явного согласия пользователей. Ученые выявили, что результаты, полученные в различных социальных сетях, демонстрируют сходные закономерности взаимосвязи личностных черт и поведенческих паттернов, что позволяет говорить об универсальности ряда психологических механизмов, действующих в виртуальной среде.

Таким образом, теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы свидетельствует о постепенном переходе от описательных моделей к комплексным, учитывающим как аддиктивный потенциал социальных сетей, так и их роль в удовлетворении базовых социально-психологических потребностей личности. Отсутствие единой теоретико-методологической базы, признаваемое большинством авторов, сочетается с богатством эмпирического материала и активным поиском новых инструментов исследования, что делает данную область одной из наиболее динамично развивающихся в современной психологии.

Понятие «сепарация», которое также является предметом нашего интереса и обозначающее процесс отделения ребенка от родительской фигуры, является одним из ключевых понятий в психологии развития и семейной психологии. Вопреки распространенному мнению, сепарация не сводится к кризису подросткового. Как показывает анализ литературы, этот процесс имеет глубокую временную протяженность, начинаясь на самых ранних этапах онтогенеза и завершаясь лишь с обретением личностью зрелой автономии, способности не только к самообеспечению, но и к принятию ответственности. В настоящее время в современной науке происходит отказ от понимания сепарации как одномоментного разрыва и делается акцент на процесс и динамику перестройки отношений, ведущих к отделению и потере привязанности.

Впервые сущность сепарации была раскрыта в психоанализе. З. Фрейд [11], который впервые описал «тревогу разлуки», связывал ее с оральной стадией развития и страхом потери объекта любви. Это событие в жизни индивида он осмысливал как необходимое и болезненное условие благополучия, которое как правило сопровождается аффектами, впоследствии проявляющимися во взрослой жизни. Большой вклад в понимание ранних этапов процесса сепарации внесла М. Малер [8], которая разработала концепцию «сепарации-индивидуации». Исследователю удалось показать, что базовая способность к автономии коренится в младенческом опыте преодоления кратковременных разлук. Позднее П. Блос расширил эту идею, предложив концепцию «вторичной индивидуации» в юношеском возрасте, где главной задачей становится не просто отделение, но и деидеализация родителей как первичных объектов любви.

Параллельно с психоаналитической линией развивалась теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), а также системный подход (М. Боуэн). Если в первом случае акцент делался на качестве эмоциональной связи, обеспечивающей базовое чувство безопасности для будущих отделений, то М. Боуэн рассматривал семью как целостную систему. Его концепция «дифференциации Я» стала фундаментальной для понимания сепарации: чем выше уровень дифференциации (способность разделять мысли и чувства), тем менее человек подвержен слиянию с семьей и тревоге. Ученый ввел понятие «эмоционального разрыва» как крайней, невротической формы сепарации, когда человек избегает контактов с семьей не из-за зрелости, а вследствие

неспособности справляться с напряжением. Значимой вехой стала типология Дж. Хоффмана , который выделил четыре независимых измерения сепарации:

- конфликтологическую (отсутствие вины и страха в конфликтах с родителями),
- аттитюдную (наличие собственных убеждений),
- эмоциональную (независимость от одобрения),
- функциональную (способность действовать без помощи извне, включая финансовую автономию).

Эта модель оказалась продуктивной для эмпирических исследований, так как позволила диагностировать не только успешность, но и парциальность сепарации, когда человек может быть финансово независим, но эмоционально слит с семьей.

Отечественная психология, долгое время развивавшаяся в русле культурно-исторической традиции, акцентировала внимание на возрастных кризисах как движущей силе отделения. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин рассматривали переход к взрослости через призму кризиса юности, ведущего к перестройке социальной ситуации развития. В отличие от западных коллег, сосредоточенных на внутрипсихических процессах, российские исследователи подчеркивали роль ведущей деятельности и социальных условий. Тем не менее, в работах Т.Ю. Садовниковой, В.П. Дзукаевой[6] и Т.И. Сытько [10] произошла успешная интеграция западных моделей (в частности, типологии Дж. Хоффмана) с отечественными реалиями. Т.И. Сытько, дополнив четыре компонента сепарации показателем «внутриличностной сепарации» (достижение идентичности и позитивного самоотношения), разработала развернутую классификацию из восьми типов детско-родительских отношений. Например, «преданные» отношения характеризуются контролем и тревогой при попытках отделения, в то время как «уважительные» предполагают восприятие взрослого ребенка как автономной личности без потери эмоциональной близости.

Особого внимания заслуживает подход С.К. Нартовой-Бочавер [9], рассматривающей сепарацию через призму суверенности психологического пространства. В ее модели процесс отделения неразрывно связан с поэтапным освоением личностью границ, от телесности в младенчестве до социальных связей и ценностей в подростковом возрасте. Успешная сепарация здесь выступает как результат обобщенного позитивного опыта отстаивания своей территории и привычек, тогда как депривация или, напротив, сверхсуверенность являются маркерами отклонения. Этот подход интересен тем, что смещает фокус с отношений «ребенок-родитель» на экзистенциальное право личности на собственное пространство. Исследования Т.И. Сытько показывают, что незавершенная сепарация (кризисная, амбивалентная или конфликтная) ведет к формированию созависимости, снижению мотивации достижения и неспособности брать ответственность. В отличие от зарубежных авторов, акцентирующих физическое отделение (переезд), отечественные психологи чаще подчеркивают необходимость внутриличностной работы,

позволяющей сохранить связь с семьей, но изменить ее качество (с симбиотического на равноправное).

Цифровизация всех сфер жизни вносит существенные коррективы в классические представления о путях взросления. Подростковый возраст, будучи сензитивным периодом для отделения, все чаще разворачивается не столько в непосредственном взаимодействии с семьей, сколько в гибридной среде, где значительная доля социальных контактов и процессов самоопределения переходит в пространство социальных сетей. Социальные сети выступают в роли специфического «полигона» для отработки сепарационных механизмов. Если в классическом психоанализе отделение связано с переключением психической энергии с фигуры родителя на другие объекты, то в современных реалиях эту роль нередко берут на себя виртуальные сообщества, блогеры и группы по интересам. Однако здесь возникает принципиальное противоречие. С одной стороны, расхождение с родительскими взглядами и ценностями, демонстрация собственной уникальности через контент (посты, мемы, подписки) является прямой практикой аттитюдной сепарации по Дж. Хоффману [13]. Подросток утверждает: «Я думаю не так, как мои родители, а как мои кумиры в TikTok». С другой стороны, подобная «независимость» часто оказывается иллюзорной, поскольку представляет собой не обретение подлинной внутренней опоры, а замену одной зависимости на другую. Место эмоциональной зависимости от родительского одобрения занимает столь же сильная, а порой и более жесткая зависимость от цифровой валидации (лайков, комментариев и репостов).

Согласно типологии Т.И. Сытько, одним из наиболее проблемных является тип «разорванных» отношений, характеризующийся территориальной и материальной независимостью при сохранении неосознаваемой эмоциональной вовлеченности. Парадокс цифровой социализации заключается в том, что социальные сети, создавая иллюзию бурной автономной активности, могут скрывать инфантильную эмоциональную привязанность к родительскому «тылу», поскольку реальной физической и финансовой сепарации не происходит, а виртуальный конфликт служит лишь символической разрядкой.

В свете сказанного становится понятной необходимость различать две формы вовлеченности в соцсети по их отношению к сепарации.

1. Положительная вовлеченность (поиск информации, учебные группы, общение с реальными друзьями для координации встреч) может даже способствовать отделению, так как расширяет кругозор и дает навыки самостоятельного поиска знаний;

2. Негативная вовлеченность (бесцельный скроллинг, погоня за лайками, викарное проживание жизни блогеров, уход от реальных проблем) напротив, тормозит сепарацию, создавая иллюзию насыщенной жизни при реальной регрессии в функциональной и эмоциональной сферах.

К сожалению, согласно данным, собранным в ходе проведённого нами анализа, именно вторая форма преобладает у значительной части подростков. С позиций теории сепарации это можно интерпретировать как маркер

незавершенного процесса отделения. Чем выше тревога разлуки (в том числе в символическом плане, страх «выпадения» из информационного потока), тем активнее подросток ищет спасения в том же самом цифровом пространстве, которое эту тревогу провоцирует. Возникает замкнутый круг, неспособность выдерживать сепарационную тревогу (по М. Малер) толкает к бегству в гиперконтролируемую виртуальную среду, где границы «Я» размыты, но зато иллюзорно легко получить порцию принятия.

Таким образом, при теоретическом осмыслении зависимости между степенью вовлеченности в социальные сети и успешностью сепарации мы склонны предполагать наличие не линейной, а сложной опосредованной связи. Чрезмерная цифровая активность, вероятно, выступает не столько причиной, сколько симптомом и одновременно дезадаптивным механизмом совладания с нарушенным процессом отделения. В этом контексте социальные сети становятся не средством взросления, а инструментом бегства от необходимой психической «работы печали», без которой, как отмечал еще З. Фрейд, освобождение от прежних привязанностей и рождение новых, зрелых отношений попросту невозможны.

Проблема исследования заключается в наличии противоречия между значимостью благополучного прохождения сепарации для становления личности подростка и недостаточной изученностью влияния на этот процесс степени вовлеченности в социальные сети.

Исследовательская гипотеза. Предполагается, что существуют значимые различия в процессах сепарации у подростков в зависимости от степени вовлеченности в социальные сети.

Методы и методики исследования. В исследовании использовался комплекс методов исследования:

I. Методы теоретического исследования: анализ, синтез и обобщение научных работ по проблеме исследования.

II. Методы эмпирического исследования: тестирование.

III. Методы математической обработки результатов эмпирического исследования: U-критерий Манна-Уитни.

Для решения поставленных задач использовались следующие методики:

1) опросник психологической сепарации, PSI J. Hoffman, в адаптации В.П. Дзукаевой, Т Ю. Садовниковой;

2) опросник вовлеченности в киберсоциализацию Н.Е. Рубцовой, С.Л. Ленькова, Г.И. Ефремовой.

Эмпирическая база исследования: Исследование проводилось на базе Республиканской полилингвальной многопрофильной гимназии №1 в г.Уфе. В тестировании приняли участие 80 подростков в возрасте 15-16 лет, из которых 43 девушки и 37 юношей.

Обсуждение результатов. Опросник психологической сепарации, PSI J. Hoffman, в адаптации В.П. Дзукаевой, Т Ю. Садовниковой позволил диагностировать особенности сепарации от матери и отца. На рисунке 1 представлены показатели сепарации от матери.



Рисунок 1. Показатели сепарации от матери, средний балл

По шкале «Конфликтологическая сепарация» – средний балл 3.2. Данный результат указывает на то, что в отношениях подростка с матерью присутствует некоторое количество неразрешенных противоречий, однако их острота не достигает критического уровня. Средний балл отражает скорее переходное состояние. С одной стороны, большинство значимых конфликтов либо уже преодолены, либо успешно переговариваются, а с другой, сохраняются отдельные зоны напряжения, требующие дальнейшего обсуждения. Подросток периодически вступает в споры, отстаивая свое мнение, но эти столкновения редко перерастают в затяжные или разрушительные конфликты, что позволяет говорить о формировании здорового баланса между уступками и самостоятельностью.

По шкале «Эмоциональная сепарация» – средний балл 3.2. Полученное значение демонстрирует, что эмоциональная зависимость подростка от матери частично сохраняется, но уже не является тотальной. Подросток еще нуждается в периодическом одобрении и поддержке со стороны матери, особенно в стрессовых или новых для него ситуациях, однако способен переживать многие повседневные события без прямой апелляции к ее мнению. Это промежуточное положение характерно для подросткового возраста: стремление к независимости от эмоций и оценок матери постоянно сталкивается с привычной потребностью в ее утешении или похвале, из-за чего внутреннее состояние подростка может быть противоречивым, от ощущения свободы до чувства тревоги при отсутствии материнской реакции.

По шкале «Аттитюдная сепарация» – средний балл 2.9. Этот показатель, оказавшийся самым низким и находящийся чуть ниже среднего, выявляет наиболее выраженную трудность в процессе сепарации. Взгляды подростка на различные стороны реальности, его модели поведения и система мнений все еще в значительной степени ориентированы на позицию матери. Собственные, независимые от родительских установки находятся на стадии активного формирования, но не стали еще доминирующими, подросток часто сомневается в правильности своих суждений и склонен сверяться с материнской оценкой. Данный результат типичен для ранних этапов подросткового возраста и

предполагает, что процесс выработки личной мировоззренческой автономии требует дополнительного времени и опыта самостоятельных выборов.

По шкале «Функциональная сепарация» – средний балл 3.2. Результат показывает, что способность подростка самостоятельно принимать решения и управлять своей жизнью находится на среднем, переходном уровне. Он уже способен выполнять многие бытовые и учебные задачи без прямой помощи матери, ставить перед собой несложные цели и следовать им, однако в сложных или нестандартных ситуациях по-прежнему прибегает к ее поддержке или совету при выборе стратегии действий. Такое положение является возрастной нормой: подросток демонстрирует прогресс в функциональной независимости, но полная автономия в решении жизненных вопросов еще не достигнута, что проявляется в эпизодических возвратах к опеке матери при столкновении с трудностями.

Далее на рисунке 2 представлены показатели сепарации от отца.



Рисунок 2. Показатели сепарации от отца, средний балл

По шкале «Конфликтологическая сепарация» – средний балл 3.1. Этот показатель говорит о том, что в отношениях с отцом у подростка присутствует некоторое количество неразрешенных противоречий, близкое к среднему уровню. Ситуация не является остро конфликтной, однако заметно, что определенные разногласия (например, по вопросам досуга, ответственности, степени свободы) периодически возникают и не всегда находят конструктивное решение. Подросток уже способен отстаивать свою позицию в спорах с отцом, но часто делает это с остаточным напряжением. Относительно низкий балл (ниже, чем с матерью) может указывать либо на более формальные отношения с отцом, либо на то, что открытые конфликты скорее избегаются, чем прорабатываются до конца.

По шкале «Эмоциональная сепарация» – средний балл 3. Данный результат самый низкий среди всех шкал сепарации от отца, свидетельствует о том, что эмоциональная зависимость подростка от отца сохраняется на заметном, но не критическом уровне. Подросток все еще нуждается в одобрении и поддержке отца, особенно в ситуациях, связанных с оценкой его

компетентности или мужественности (для мальчиков) / защищенности (для девочек). В то же время этот балл ровно посередине шкалы: способность переживать жизненные процессы без постоянной эмоциональной опоры отца уже формируется. Характерно, что подросток может демонстрировать внешнюю независимость («мне все равно, что думает отец»), но внутренне сохраняет чувствительность к его мнению.

По шкале «Аттитюдная сепарация» – средний балл 3.2. Этот показатель, напротив, несколько выше предыдущих и достигает среднего уровня с тенденцией к автономии. В области взглядов, мнений и моделей поведения подросток демонстрирует большую независимость от отца, чем от матери. Он способен вырабатывать собственные суждения по широкому кругу вопросов (от политики и ценностей до бытовых предпочтений) и в меньшей степени сверяется с позицией отца. Возможно, это связано с тем, что отец в воспитании чаще транслирует установку на самостоятельность мышления или меньше контролирует мировоззренческую сферу. Однако полная аттитюдная сепарация еще не завершена.

По шкале «Функциональная сепарация» – средний балл 3.2. Результат показывает, что способность подростка самостоятельно принимать решения, управлять своей жизнью и ставить цели в отношении с отцом находится на среднем уровне, близком к сепарации с матерью. Подросток уже может справляться со многими практическими задачами (планирование времени, распределение бюджета, решение учебных проблем) без прямой помощи отца. Однако в трудных или новых ситуациях (выбор учебного заведения, крупная покупка, конфликт со сверстниками) он все же склонен обращаться к отцу за советом или санкцией. Полученный балл отражает типичную подростковую картину: функциональная автономия уже активно проявляется в рутинных делах, но окончательная ответственность за важные жизненные шаги пока разделяется с родителем.

Таким образом, общий вывод по результатам диагностики сепарации подростков от матери и отца свидетельствует о незавершенном, но закономерном для подросткового возраста процессе психологического отделения. По всем шкалам средние баллы находятся в диапазоне от 2,9 до 3,2, что соответствует переходному (среднему) уровню сепарации, полная автономия еще не достигнута, однако и зависимость от родителей уже не является тотальной.

Представим результаты тестирования подростков по опроснику вовлеченности в киберсоциализацию Н.Е. Рубцовой, С.Л. Ленькова, Г.И. Ефремовой, с помощью которого были выявлены показатели конструктивной/деструктивной вовлеченности респондентов.

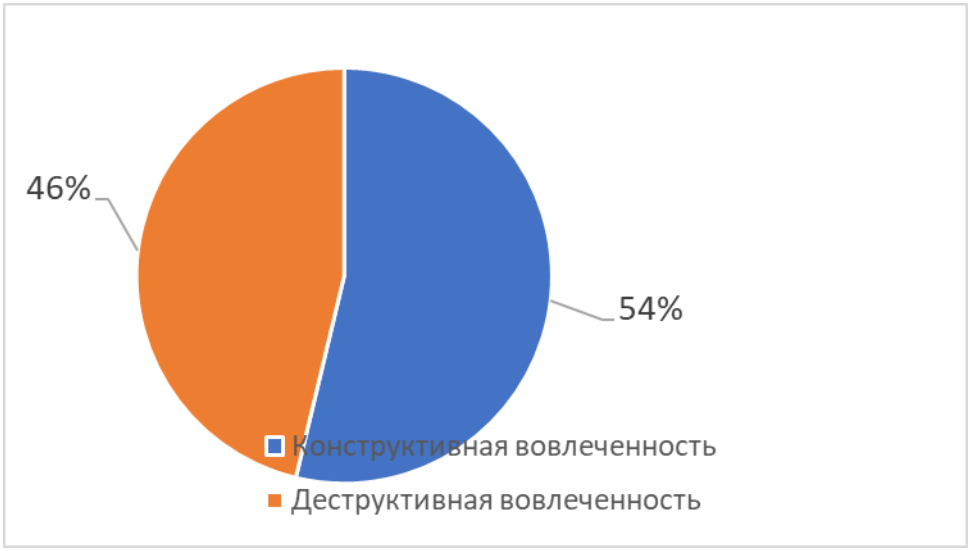


Рисунок 3. Показатели вовлеченности в киберсоциализацию, %

Показатель конструктивной вовлеченности выявлен у 53.8% подростков. Это означает, что чуть более половины испытуемых демонстрируют просоциальный характер взаимодействия с цифровой средой: у них выражена позитивная мотивация, сформирована компетентность и личностная позиция, позволяющая использовать интернет-пространство для развития и общения. Такой уровень в целом соответствует возрастным и популяционным социальным нормам, а для части подростков эта вовлеченность может выступать психологическим ресурсом для личностного и профессионального роста.

Показатель деструктивной вовлеченности выявлен у 46.3% подростков. Киберсоциализационные процессы при той форме участия в них, которая характерна для данного человека, идут ему во вред. Такому человеку требуются серьезная помощь, психологическая и педагогическая поддержка, соответствующие коррекционные программы, общей целью которых должно стать изменение модальности вовлеченности в киберсоциализацию с деструктивной на конструктивную.

Таким образом, несмотря на то, что у 53,8% подростков выявлена конструктивная вовлеченность в киберсоциализацию, соответствующая возрастным нормам и являющаяся ресурсом для развития, почти такой же высокий показатель деструктивной вовлеченности (46,3%) свидетельствует о серьезном риске для значительной части выборки, которой необходима срочная психолого-педагогическая коррекция для смены модальности вовлеченности с вредоносной на просоциальную.

Далее с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия в процессах сепарации в зависимости от степени вовлеченности старшеклассников в социальные сети. Выборка подростков была поделена на две группы по результатам методики вовлеченности в киберсоциализацию Н.Е. Рубцовой, С.Л. Ленькова, Г.И. Ефремовой. В группу подростков с конструктивной вовлеченностью вошли 43 человека, в группу с деструктивной – 37 человек. В таблице 1 отразим полученные результаты.

Таблица 1

Результаты математической обработки данных
по критерию Манна-Уитни

ШКАЛЫ	Подростки с конструктивной вовлеченностью, ср.балл	Подростки с деструктивной вовлеченностью, ср.балл	Uэмп	p
Конфликтологическая (мать)	3.3	3.1	723	0.49
Эмоциональная (мать)	3.2	3.3	771.5	0.82
Аттитюдная (мать)	3.1	2.7	628	0.11
Функциональная (мать)	3.1	3.2	775	0.85
Конфликтологическая (отец)	2.8	3.4	551.5	**0.02***
Эмоциональная (отец)	3.1	2.8	650.5	0.16
Аттитюдная (отец)	3.1	3.3	733.5	0.55
Функциональная (отец)	3.2	3.1	743	0.62

Примечание: * - наличие значимых различий.

Значимые различия между подростками с конструктивной и деструктивной вовлеченностью в киберсоциализацию выявлены по шкале «Конфликтологическая сепарация от отца» ($U_{эмп}$=551,5; p=0,02). У подростков с деструктивной вовлеченностью средний балл по этой шкале выше (3,4), чем у группы с конструктивной вовлеченностью (2,8). Это означает, что деструктивно вовлеченные подростки демонстрируют более выраженную сепарацию от отца именно через конфликт, противостояние, агрессивное отстаивание границ и борьбу за власть. Иными словами, чем больше подросток вовлечён в проблемные, асоциальные или аддиктивные формы активности в соцсетях, тем выше вероятность, что его отношения с отцом строятся по типу хронического противоборства.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют значимые различия в процессах сепарации в зависимости от степени вовлеченности старшеклассников в социальные сет, подтвердилась.

Заключение. Актуальность темы заключается в том, что в условиях цифровой социализации процесс сепарации подростков от родителей осложняется двойным давлением, гиперконтролем и обесцениванием в семье, с одной стороны, и токсичной конкуренцией, кибербуллингом и иллюзорной автономией в соцсетях, с другой. Это приводит к нераспознанному уходу в виртуальную реальность, формированию псевдоидентичности и затяжному кризису, когда глубинные причины нарушений остаются незамеченными, а психологическое благополучие личности устойчиво снижается.

В ходе теоретического анализа литературы были рассмотрены основные понятия темы. Описательные модели социальных сетей постепенно уступают место комплексным подходам. Современные концепции учитывают как

аддиктивный потенциал соцсетей, так и их способность закрывать базовые социально-психологические нужды человека.

Рассуждая о том, как связаны глубина погружения в соцсети и успешность сепарации, мы предполагаем, что эта связь не прямая, а сложно опосредованная. Скорее всего, чрезмерное пребывание в цифровой среде – это не причина, а симптом и одновременно неадаптивный способ справляться с нарушенным «отделением» от родителей. В таком ракурсе соцсети оказываются не помощником в процессе взросления, а средством избегания неизбежной «работы скорби».

В эпоху тотальной цифровизации эффективная психологическая поддержка подростков должна строиться не на запретах, а на развитии их личностной устойчивости к сетевым рискам. Целостная программа сопровождения сочетает несколько уровней (информационно-просветительские мероприятия, тренинги на рефлексию, эмпатию и жизнестойкость, обучение грамотной самопрезентации в сети, кейс-менеджмент для трудных ситуаций и многостороннее взаимодействие с родителями). Именно такая комплексная модель создаёт по-настоящему психологически безопасную среду.

В ходе эмпирического исследования наша гипотеза нашла свое подтверждение.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении взаимосвязи между степенью вовлеченности в социальные сети и особенностями протекания процесса сепарации у подростков. Полученные данные могут быть использованы практическими психологами, педагогами-психологами в образовательных учреждениях, родителями, а также специалистами центров психологической поддержки для разработки и внедрения программ психологического сопровождения подростков, вовлеченных в социальные сети, и профилактики нарушений сепарации. На основе результатов могут быть разработаны практические рекомендации по психологическому сопровождению подростков, вовлеченных в социальные сети.

Список использованных источников

1. Агатуллина Е.Р. Пользователи сциальных сетей: современные исследования //Современная зарубежная психология. – 2015. – Т.4. – №3.

2. Боулби Дж. Привязанность. – М..: Гардарики, 2003.

3. Брезгунова Н.Л.Социально-педагогическая деятельность по рофилактике зависимости младших подростков от социальных метей – Сборник научных трудов. – Рязань, 2024.

4. Войскунский А.Е. Исследования Интернета в психологии //Интернет и российское сообщество /под ред. И. Семенова. – М.: Гендальф, 2022.

5. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Юрайт, 2025.

6. Дзукаева В.П. Роль матери и отца в развитии индивидуализации юношей и девшек // Национальный психологический журнал. –2014. –№4.

7. Дмитриева Л.Г., Нурмухаметова И.Ф., Нурмухаметов Э.А., Политика О.И. Профилактика аутоагрессивного поведения подростков с риском аутоагрессии (из опыта работы образовательной организации). Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.- 2025. – 4 (40).

8. Малер Маргарет С., Пайн Ф. Бергман А. Психолгическое рождение человеческого младенца:симбиоз и индивидцация. Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2011.

9. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. – М.: Смысл, 2017.

10. Сытько Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации:автореферат дисс. Кандидата психологических наук: 19.00.05. – М., 2014.

11. Фрейд З. Знаменитые случаи из практики. – М.: Когито-Ценр, 2017.

12. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах:избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1995.

13. Хоффман Дж. А. Психологическая сепарация юношей и девушек старшего подросткового возраста от родителей // Journal of Counseling Psychology. – 1984.

14. Young K. Facebook Addiction Disorder? / K. Young. – Bradford, PA: The Center for Online Addiction, 2009.

CHARACTERISTICS OF SEPARATION MANIFESTATIONS IN ADOLESCENTS WITH VARYING DEGREES OF SOCIAL MEDIA INVOLVEMENT

Dmitrieva Lyudmila Gennadevna*
Kiseleva Nailya Salavatovna
Volodicheva Ekaterina Vladimirovna
Khamzina Darya Vladimirovna
Ufa University of Science and Technology
32 Zaki Validi St., Ufa, 450000
dmitrievalg@mail.ru

Abstract. This article addresses the relationship between adolescents' engagement with social media and the process of separation. It emphasizes that this connection is not direct but complex and mediated. Excessive time spent in the digital environment is not a cause but rather a symptom–and simultaneously a maladaptive coping mechanism–for a disrupted process of separating from parents. Viewed in this light, social media acts not as an aid to growing up, but as a factor influencing that

process. The authors demonstrate that this relationship has a genuinely negative impact on the adolescent's personal development.

Key words: separation, attachment, digital socialization.

© Дмитриева Л.Г., Киселева Н.С., Володичева Е.В., Хамзина Д.В., 2026

УДК 1:316

ТРУДНОСТИ ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Поздяева Светлана Михайловна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д.32
pozdyaevasm@yandex.ru

Аннотация. Современные технологии информационного общества изначительно изменили способы ведения диалога. Социальные сети, мессенджеры и видеоконференции позволяют людям общаться на расстоянии, мгновенно делиться мнениями и получать обратную связь. Несмотря на удобство, такой диалог может порождать проблемы, связанные с недостатком личного контакта и возможностью недопонимания. Автор выделяет факторы влияния на изменение диалога в современном информационном обществе и трудности в его реализации, особо останавливаясь на причинах деградации диалога. Автор приходит к выводу, что в XXI веке мы живем в условиях нестабильного общества, и не только из-за многочисленных технологических изменений информационной эпохи. Современному человеку диалог предлагает только две возможные стратегии - солидарность или конфликт. Здесь находится точка выбора не только для отдельного субъекта, но и для общества в целом.

Ключевые слова: коммуникация, общение, диалог, факторы влияния, солидарность, конфликт, деградация диалога.

В современном мире, где информация циркулирует с беспрецедентной скоростью, а технологии меняют способы взаимодействия, диалог остается одной из самых важных форм коммуникации. Он играет ключевую роль в межличностных отношениях, бизнесе, образовании и общественной жизни [4]. Рассмотрим значение современного диалога и его изменение.

Диалог играет важную роль в гражданской активности и общественном обсуждении. Форумы, дебаты и открытые встречи позволяют гражданам высказывать свои мнения по важным вопросам, влияющим на общество. Это создает пространство для демократического участия и способствует принятию более взвешенных решений на уровне общества. В общем виде диалог как форма речевой коммуникации представляет собой общение двух или более субъектов посредством языка.

Диалог – это ключевой инструмент общения в современном мире [2]. Он позволяет людям не просто обмениваться информацией, но и строить

отношения, решать проблемы, достигать целей. Диалог важен для развития личности, укрепления отношений, решения конфликтов, улучшения взаимопонимания, а также для успеха в различных сферах жизни.

В межличностных отношениях диалог способствует созданию доверия и взаимопонимания. Открытое общение позволяет людям делиться своими переживаниями и эмоциями, что укрепляет связи и улучшает качество отношений. Эмпатия и уважение к мнению другого человека становятся основой для здорового диалога. [5].

Коммуникация (лат. communicatio - сообщение, передача) – это процесс взаимодействия людей, цель которого состоит в передаче информации от одного субъекта к другому. Коммуникация соотносится с понятием «общение». Общение – это вид деятельности, при котором происходит обмен информацией, идеями, оценками, чувствами, конкретными действиями. Основная функция коммуникации – обеспечение обмена информацией между участниками процесса. Это ключевой аспект, который позволяет людям делиться знаниями, координировать действия, принимать совместные решения и поддерживать социальные связи.

Для того, чтобы проанализировать трудности диалога в современном мире, рассмотрим особенности современной коммуникации.

Первая особенность современной коммуникации в современном обществе заключается в том, что коммуникация имеет собственную динамику, в которой отражаются не только позитивные, но и негативные аспекты (например, риски, с которыми людям нужно научиться справляться).

Вторая особенность современной коммуникации состоит в том, что эволюция форм общения порождает соответствующие императивы действий людей. Люди, организации и целое общество становятся активнее в перестройке существующих условий своей жизни. В современном обществе подобные перестройки осуществляются все чаще, они идут все интенсивнее, каждая перестройка оказывается все более глубокой и широкомасштабной. Это происходит это на основе проблем, которые, благодаря коммуникации, распознаются как все более фундаментальные и широкомасштабные.

Третьей особенностью современной коммуникации является то, что люди уже не могут уклониться от участия в коммуникации без опасения, что их интересы не будут учтены, а решение будет предоставлено другим (профессиональные, домовые, родительские чаты, чаты СНТ и др.) .

Четвертой особенностью современной коммуникации является то, что она осуществляется в двух параллельных социальных пространствах – реальном (глобальном мире) и виртуальном (информационно-сетевом). Коммуникация в реальном социальном пространстве значительно изменилась: она сократилась, и по времени, и по количеству участников. Коммуникация в виртуальном социальном пространстве находит отражение в разных формах сетевого взаимодействия, и положительно, и отрицательно влияет на жизнь индивида, а также реального общества. В виртуальном социальном пространстве, в связи с размытостью смыслов, усложняется процесс восприятия и интерпретации

контента, который предлагается в процессе коммуникации. Это становится проблемой для индивида, не умеющего идентифицировать себя как субъекта реального и как субъекта виртуального социального пространства. Подобная ситуация, в конце концов, приводит к утрате идентичности человека, трудности с ответом на вопрос: «Кто я?». В этом опасность коммуникации в виртуальном пространстве.

Отсюда коммуникация становится, как бы стратегической игрой, в которой определяется успех (или неудачи) отдельного человека, организации, социальной группы, даже общества в целом**.** Можно констатировать, что тот, кто не умеет правильно подать (продать) себя в этой игре, обречен на поражение. Это одинаково относится ко всем сферам общества: экономической, политической, социальной и культурной.

Коммуникации в современном мире и их связь с диалогом связаны с технологическими, социальными, культурными и психологическими изменениями. Они влияют на качество взаимопонимания и эффективность диалога. Отсюда – проблема изменения характера диалога в современном информационном обществе и трудности его реализации.

Диалог– сложное явление, которое сталкивается с рядом проблем в современных условиях. Какие факторы влияют на изменение диалога?

Во-первых, влияние глобализации и межкультурных процессов. Расширение межнациональных и межкультурных отношений требует изменения сущности диалога. В условиях глобализации возникают такие новые модели межкультурного взаимодействия, как «диалог многих» или «диалог многих со многими», где каждый участник имеет равную значимость и возможность влиять на процесс. Также формируются новые культурные формы, например, транскультура.

Во-вторых, идеологическая поляризация и упрощение смыслов [1]**.** Спектры смыслов упрощаются, стремление к бинарной логике ведёт к потере возможности конструктивной дискуссии. Более того, утрачивается общий понятийный аппарат, что затрудняет взаимопонимание в диалоге.

Во-третьих, происходит деградация диалога – в условиях информационного общества это процесс ухудшения качества общения, снижения эффективности взаимопонимания, утраты навыков конструктивного взаимодействия или распада структуры процесса диалога.

На последнем факторе стоит остановиться более подробно. Каковы же причины деградации диалога?

Первая причина - риск псевдодиалога (или антидиалогических отношений). В условиях информационного общества под диалогом часто понимают либо псевдо-диалогические формы общения, либо монолог. Это может приводить к деградации самого диалога.

Вторая причина - сложность реализации диалога**.** Сложность и противоречивость современных процессов взаимодействия людей (и в реальном сообществе, и в виртуальном) делают диалог более доступным, но одновременно более сложным.

Это связано с третьей причиной - цифровизация и сокращение живого общения. Онлайн-коммуникация (социальные сети, мессенджеры) упрощают обмен информацией в диалоге. Несмотря на обилие средств связи качество взаимопонимания часто снижается. В онлайн-коммуникации теряются невербальные сигналы (интонация, мимика, жесты), что приводит к недопониманию и эмоциональному отчуждению.

Четвертая причина - изменение ценностей и социальных ролей субъектов диалога. Быстрые социальные изменения в обществе привели к размыванию традиционных ролей и кардинальным различиям в ценностях между поколениями, которые препятствуют диалогу, создают барьеры в общении. Это особенно заметно в общении между детьми, подростками и взрослыми. Раньше взрослые учили детей, теперь дети учат взрослых работе с гаджетами.

Пятая причина - дефицит навыков эффективного общения. В современном обществе, даже в системе образования, мало уделяется внимание развитию навыков активного слушания, умения задавать вопросы, критиковать позицию оппонента, выражать мысли логично, учитывать чувства собеседника. Без этих навыков даже добрые намерения могут приводить к конфликтам

Шестая причина - эмоциональная закрытость и страх уязвимости. Многие люди испытывают трудности в выражении своих чувств и потребностей из-за страха быть непонятым, осуждённым или отвергнутым. Это приводит к формальному общению, лишённому искренности.

Итак, мы выделили шесть причин деградации диалога. Симптомы такой деградации могут включать: рост времени на ответ или обработку информации; увеличение доли ошибочных ответов; рост недовольства в чатах или при общении; «переписывание с нуля» сообщения вместо продолжения диалога с сохранением контекста; потерю фокуса внимания, когда неактуальная информация начинает влиять на общий интерес и варианты решения проблем**.**

В XXI веке мы живем в условиях нестабильного общества [3]. И не только из-за многочисленных технологических изменений информационной эпохи. Так что же нам предлагает современный диалог: солидарность или конфликт? Солидарность в нем является не простым проявлением коллективизма, как это было в советскую эпоху, а скорее фактором стабильности общества, принципом социального сосуществования. На протяжение истории человечества, солидарность была основой коммуникативной практики, и, если бы человечество не демонстрировало солидарность, оно бы просто погибло.

Вместе с тем, например**,** отсутствие конфликтов нельзя считать надежным показателем эффективности общения, т.к. открытый конфликт может скрываться за формальным характером диалога. Более того, конфликт мнений в современном диалоге, несомненно, играет и конструктивную роль. Профилактические меры по предотвращению конфликта выступают в качестве превентивных мер, то есть решение возникающих проблем должно происходить в форме диалога.

Заключение

1. Человек в современном обществе полностью зависим от информации, продуцирование которой остается скрытым и практическим не поддающимся нашему контролю процессом. Эта зависимость порождает чувство беспомощности. Человек не может самостоятельно определять то, что говорится о мире, об обществе и даже о других людях. Это делает огромное количество людей как бы слепцами в огромном мире коммуникационных взаимодействий. Эту жертву требуют свободы, даруемые глобальной коммуникацией, которая связывает каждого отдельного человека со всем миром. Одновременно она серьезно влияет на качество диалога между людьми.

2. На современный диалог влияют многие факторы: глобализация и характер межкультурных процессов; идеологическая поляризация и упрощение смыслов; ухудшение качества общения, снижения эффективности взаимопонимания, утраты навыков конструктивного взаимодействия или распада структуры процесса диалога – так называемая деградация диалога.

3. Диалог – это не просто способ обмена информацией; это важный инструмент для построения отношений, разрешения конфликтов и создания более гармоничного общества на основе солидарности. В условиях современного информационного мира, где технологии продолжают изменять способы и характер коммуникации, умение вести диалог становится особенно трудным.

4. Среди причин трудностей осуществления современного диалога мы выделили: риск псевдо-диалога; разницу в реализации диалога в реальном и виртуальном пространстве; цифровизацию и сокращение живого общения, снижающего качество взаимопонимания; дефицит навыков эффективного общения; изменение ценностей и социальных ролей субъектов диалога; дефицит навыков эффективного общения; эмоциональная закрытость и страх уязвимости из-за страха быть отвергнутым. Развивая навыки эффективного диалога, мы можем способствовать созданию более открытого и понимающего общества, где каждый голос будет услышан.

Список использованных источников

1. Джепа Татьяна. Диалог как инструмент для создания смысла // URL: https://www.b17.ru/article/511284/ (дата обращения: 08.04.2026)

2. Костина А. В. Диалог в современном мире: условия и возможности осуществления // Знание. Понимание. Умение. 2011. №3. С.9-20 // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-v-sovremennom-mire-usloviya-i-vozmozhnosti-osuschestvleniya (дата обращения: 08.04.2026).

3. Поздяева С.М. Тенденции и направления нестабильности в современном обществе: анализ влияния на человека XXI века //Евразийский юридический журнал. 2024. № 8. – С. 536-539.

4. Поздяева С.М. Социально-философские идеи о диалоге: антропологический поворот XX века // Мир диалога: коллективная монография / Р.Р. Агзамов [и др.] / под ред. Л.Г. Дмитриевой. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023. – 158 с. С.11-14.

5. Чивилёв, А. А. Диалог в межличностной коммуникации / А. А. Чивилёв. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. № 5 (85). – С. 629-632. – URL: https://moluch.ru/archive/85/15945/ (дата обращения: 08.04.2026).

CHALLENGES OF DIALOGUE IN THE COMMUNICATION PROCESS IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY

Pozdyaeva Svetlana Mikhailovna
Ufa University of Science and Technology
32 Zaki Validi St., Ufa, 450000
pozdyaevasm@yandex.ru

Abstract: Modern information society technologies have significantly changed the way we conduct dialogue. Social media, instant messaging, and video conferencing allow people to communicate remotely, instantly share opinions, and receive feedback. Despite its convenience, such dialogue can create problems associated with a lack of personal contact and the potential for misunderstanding. The author identifies the factors influencing the change in dialogue in the modern information society and the difficulties in its implementation, focusing specifically on the causes of dialogue's decline. The author concludes that in the 21st century, we live in an unstable society, and not only due to the numerous technological changes of the information age. Dialogue offers modern people only two possible strategies: solidarity or conflict. This is where the choice lies not only for the individual but also for society as a whole.

Key words: communication, dialogue, influencing factors, solidarity, conflict, degradation of dialogue

© Поздяева С.М., 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гирфатова Альмира Равиловна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
450077, Республика Башкортостан, г.Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а
arkaima60@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу психологических трансформаций, происходящих в межличностной коммуникации под влиянием цифровых технологий и сети Интернет. Актуальность исследования обусловлена фундаментальным сдвигом в характере человеческого взаимодействия: стиранием границ между личной и профессиональной жизнью, появлением новых форм виртуальных отношений и ростом деперсонализации участников интернет-сообществ. Обеспечивая прогресс в экономической и политической сферах, цифровая коммуникация создает серьезные антропологические и психолого-педагогические потери: снижение способности к рефлексии, творческому преобразованию мира и сохранению целостной личности.

Ключевые слова: цифровая коммуникация, виртуальная среда, деперсонализация, внутрисубъектная коммуникация, интернет-общение, психологические аспекты.

Современное развитие информационно-коммуникационных технологий и повсеместное распространение сети Интернет привели к фундаментальной трансформации привычных форм человеческого взаимодействия. Цифровая среда не просто расширяет возможности для общения, интегрируя индивида в различные коммуникативные платформы на уровнях от межличностного до глобального, но и порождает принципиально новые феномены межличностных отношений. Сегодня каждый пользователь получает беспрецедентную возможность заявить о своей позиции или проблеме всему миру, что знаменует собой качественный сдвиг в социальной коммуникации.

В этой связи ключевое значение приобретает дифференциация видов цифрового взаимодействия: диалога «человек-компьютер» и межличностного сетевого диалога, опосредованного информационно-коммуникативными технологиями.

А. В. Машенцев подчеркивает: технические средства и глобальная сеть сегодня не просто увеличивают частоту контактов. Они позволяют человеку интегрироваться в многообразные форматы общения – от диады до общепланетарного уровня, где каждый индивид способен найти площадку для высказывания [5]. Параллельно с этим В. М. Афанасьева и А. С. Седунова фиксируют обратный процесс: в интернет-сообществах происходит деперсонализация участника. Субъект дискуссии утрачивает черты уникальной биографии и социального статуса, превращаясь в текстовый образ, набор пиктограмм или смысловой вектор передаваемого сообщения. Иными словами,

конкретная личность редуцируется до события информационного порядка – масштаб здесь варьируется от частного случая до резонансного явления [1].

Развитие электронных средств общения инициировало не только расширение горизонтов, но и качественный сдвиг в самой природе отношений между людьми. С. В. Девятова и В. П. Казарян делят всю совокупность цифровых контактов на два крупных класса: прямое взаимодействие «оператор – машина» и опосредованный технологиями диалог между пользователями [3]. Эта классификация приобретает особое значение, поскольку каждый из форматов накладывает свой отпечаток на психологическое состояние субъекта. К примеру, в профессиональной плоскости использование мессенджеров стирает разницу между рабочим совещанием и дружеской перепиской, о чем упоминает А. П. Глухов. Исследователь отмечает, что интернет модифицирует характер личных связей, размывая грань между карьерой и отдыхом. Свидетельством этого сдвига служит появление новых лексических единиц, описывающих виртуальные эмоции и статусы: вирт (имитация близости), френдинг (конструирование приятельства), троллинг (симуляция конфликта), лайкинг (демонстрация одобрения) и фолловинг (отслеживание контента). Эти неологизмы, по мнению Глухова, отражают фундаментальную трансформацию поведенческих паттернов под воздействием правил и ограничений, задаваемых социальными медиа [2].

М. Е. Кудрявцева обращает внимание на двойственность последствий цифровизации. Если для экономики или политики внедрение сетевых решений означает ускорение прогресса, то для сохранения мыслительного и творческого потенциала человека эти перемены сопряжены с серьезными утратами. Для внутреннего диалога с собой субъекту необходимо уединение, которое создает созерцательный настрой и позволяет переосмыслить жизненные события. Однако эпоха гиперсвязи практически отнимает эту паузу. Человек оказывается втянутым во внешние процессы каждую свободную минуту, предоставленную распорядком дня. При этом, как справедливо замечает автор, неважно, чем именно занят индивид в гаджете – читает ли он легкий роман, обсуждает служебный вопрос или переписывается с приятелем. Факт остается фактом: его сознание поглощено внешней средой, и для внутреннего мира уже не остается когнитивного пространства [4].

Проведенный теоретический анализ психологических аспектов цифровой коммуникации позволяет сделать ряд обобщающих выводов. Цифровые технологии и сеть Интернет привели к фундаментальному сдвигу в структуре межличностного взаимодействия. С одной стороны, они предоставили человеку беспрецедентные возможности для общения на всех уровнях – от индивидуального до глобального, а также для свободного самовыражения. С другой стороны, стирание границ между профессиональной деятельностью и личной жизнью, рабочим временем и досугом создает риски хронической включенности и информационной перегрузки.

Список использованной литературы

1.Афанасьева, В. М. Социокультурные и психоэмоциональные особенности цифровой коммуникации / В. М. Афанасьева, А. С. Седунова // Симбирский научный вестник. – 2021. – Т. 43, № 1. – С. 25–28.

2. Глухов, А. П. Цифровая самопрезентация: особенности межличностной коммуникации цифрового поколения / А. П. Глухов // Система ценностей современного общества. – 2016. – № 48. – С. 117–119.

3. Девятова, С. В. Многомерность проблемы коммуникации в цифровом обществе / С. В. Девятова, В. П. Казарян // Российский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 165–173.

4. Кудрявцева, М. Е. Личность в цифровой среде: внутрисубъектная коммуникация в цифровую эпоху / М. Е. Кудрявцева // Информация–Коммуникация–Общество. – 2019. – Т. 1. – С. 151–156.

5. Машенцев, А. В. Современные особенности построения цифровых коммуникаций и их эффективность / А. В. Машенцев // Научные труды Северо‑Западного института управления РАНХиГС. – 2023. – Т. 14, № 1(58). – С. 103–108.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DIGITAL COMMUNICATION

Girfatova Almira Ravilovna
Akmulla Bashkir State Pedagogical University
450077, Republic of Bashkortostan, Ufa, Oktyabrskoy Revolyutsii Street, 3-a
arkaima60@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of psychological transformations occurring in interpersonal communication under the influence of digital technologies and the Internet. The relevance of the research is due to a fundamental shift in the nature of human interaction.: the blurring of boundaries between personal and professional life, the emergence of new forms of virtual relationships, and the growing depersonalization of online community members. By ensuring progress in the economic and political spheres, digital communication creates serious anthropological, psychological and pedagogical losses: a decrease in the ability to reflect, creatively transform the world and preserve a holistic personality.

Key words: digital communication, virtual environment, depersonalization, intrasubject communication, online communication, and psychological aspects.

© Гирфатова А.Р., 2026

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА АССЕРТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Гайнуллина Айгуль Вильевна,
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
Россия, Республика Башкортостан, 450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
lswetok@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды ученых на проблему ассертивности, поднимаются вопросы актуальности ассертивного поведения психологов, приводятся результаты исследования ассертивности студентов, рассматриваются пути ее развития. Подчеркивается, что одним из значимых качеств психолога, свойственных ассертивной личности, является толерантность, благодаря которой психолог принимает внутренний мир клиента, его взгляды и ценности такими какие есть, сохраняя собственные профессиональные границы.

Ключевые слова: ассертивность, уверенность в себе, ответственность, психолог, клиент.

Ассертивность – это качество личности достаточно востребованное в наше время в условиях непростой социально-экономической ситуации и конкуренции на рынке труда. Слово «ассертивность» в переводе с английского «assertive», означает «настойчивый», «напористый». Данное понятие в середине XX века было введено в научный оборот Э. Солтером, Дж. Вольпе, А. Лазарусом и характеризует ответственную за свое поведение личность, способную отстаивать свои права, при этом уважая интересы окружающих.

А. Бандура, рассуждая о самоэффективности личности, подчеркивал, что эффективность людей связана и их уверенностью в себе (ассертивностью) [1, с. 221]. В. Капони и Т. Новак под ассертивностью понимают интегративную личностную характеристику, включающую независимость от социальных воздействий и способную к саморегуляции поведения [3, с. 23].

И.В. Лебедева считает ассертивность личности биологически обусловленной характеристикой, она отмечает, что в ассертивной личности личностные свойства сочетаются гармонично, ей характерна активная мировоззренческая позиция, высокоразвитые коммуникативные навыки и умения, соблюдение этических принципов общения, эмоциональная устойчивость, автономность от внешнего влияния и суждений [4, с. 113].

По мнению В.П. Шейнова благодаря ассертивности повышается самоуважение и компетентность, принимаются рациональные и взвешенные решения, выстраиваются позитивные межличностные отношения с окружающими и достигаются успехи в обучении [5, с. 113].

Таким образом, ассертивность является критически важным профессиональным качеством личности практического психолога, она противостоит неуверенному, агрессивному и манипулятивному поведению. К значимым составляющим модели ассертивного поведения психолога относятся: уверенность в себе, способствующая открытому и честному выражению своего мнения, автономность, позволяющая быть независимым и самостоятельным, внутренняя ответственность, отражающая самостоятельность и готовность отвечать за последствия принятых решений.

Одним из значимых качеств психолога, свойственных ассертивной личности, является толерантность, благодаря которой психолог принимает внутренний мир клиента, его взгляды и ценности такими какие есть, сохраняя собственные профессиональные границы. В результате психологом учитывается уникальность каждой личности, разнообразие мировоззрений, культурных и личностных различий, признается право за клиентом иметь свою точку зрения и воспринимать ее.

К профессионально важным качеством ассертивной личности относится самоконтроль. Психолог, организуя психологическую подготовку сотрудников, направленную на повышение стрессоустойчивости, сам должен уметь управлять своей эмоциональной сферой, применяя эффективные копинг-стратегии. Особенно это касается психологов силовых структур, неоднократно выезжающих в горячие точки для осуществления психологического сопровождения личного состава. Управлять эмоциональной сферой клиента психолог может только владея своими эмоциями, данном случае для психолога крайне важен развитый эмоциональный интеллект.

Коммуникативная компетентность помогает психологу аргументированно отстаивать свою позицию, убеждать оппонента в ошибочности своей точки зрения, корректировать свое поведение в совместной деятельности, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, владеть аттрактивными тактиками самопрезентации, вызывать доверие и расположение клиента, противостоять манипулятивному воздействию и т.д.

Существенную долю рабочего времени психолога занимает психодиагностическое обследование кандидатов на работу. При определении заключения о профессиональной пригодности психолог должен быть независимым от внешних оценок, в частности определенных установок, субъективных суждений, он принимает решение, руководствуясь исходными данными об обследуемом, анамнестическими данными и результатами психодиагностического обследования. Его решение основывается на личном опыте, профессиональных знаниях и внутреннем убеждении.

Одной из значимых задач психолога в организации является исследование социально-психологического климата в коллективе: стиля руководства, социально-психологической атмосферы организации, социометрического статуса каждого члена коллектива. В данном случае очень важно объективно оценить обстановку в коллективах, в случае выявления неблагоприятного социально-психологического климата и неадекватного стиля

руководства психологу следует уверенно, компетентно и корректно сообщить об этом руководителю, так, чтобы эта информация осталась конфиденциальной, разработать основные направления совершенствования социально-психологической атмосферы коллектива.

Нами было проведено психодиагностическое обследование 40 студентов 2 и 3 курсов Уфимского университета науки и технологий, обучающихся по специальности 37.05.01 Клиническая психология по методике «Опросник ассертивности» В.П. Шейнова.

По результатам исследования ассертивный тип поведения свойствен 67,5% опрошенным студентам. Им характерна социальная смелость, уверенность в себе, уважительное и внимательное отношение к мнению оппонента в сочетании с активным высказыванием собственной позиции по обсуждаемой проблеме, отстаиванием своих прав. В случае возникновения противоречий с мнением собеседника они стараются учитывать его интересы и пытаются посредством конструктивного диалога выработать наиболее эффективные пути достижения согласия. Таким образом, поведению данной группы респондентов свойственно уважение ценностей других людей, признание прав окружающих иметь свою точку зрения, способность управлять эмоциями. Основными характеристиками их личности является высокая мотивация достижения, эмпатийность, рефлексивность, ответственность, коммуникативность.

12,5% обследованных демонстрируют излишнюю конформность, склонность к пассивному типу поведения. Они проявляют неуверенность в себе, ведомость, бояться быть «неудобными» для других, брать на себя ответственность, отстаивать свои интересы. Нерешительностью и пассивностью респондентов могут воспользоваться другие люди для достижения собственных целей. Данный факт прогнозирует их недостаточную самоэффективность в профессиональной деятельности и требует последовательной работы над собой.

20% будущих психологов излишне самоуверены, независимы, целеустремленны. Для них важно достижение своих целей любыми способами, не взирая на интересы оппонента. С данными респондентами сложно достичь согласия, поскольку они не склонны к децентрации, ориентированы на собственное мнение, для них главное отстоять свои права и интересы, что может за затруднить соблюдение этических принципов общения. Данные результаты можно объяснить возвратными особенностями обследуемых лиц: недостатком жизненного опыта, максимализмом, стремлением к самостоятельности.

Для развития ассертивности хорошо зарекомендовали себя практические занятия, включающие элементы психодиагностики и тренинговых упражнений с обсуждением проблемных ситуаций профессиональной деятельности психолога [2, с. 310]. Изменение поведения участников тренинга с иррациональных ориентацией ассертивности на позитивные возможно только в случае коррекции их ценностных ориентаций, осознания своих потребностей и

границ, работы с внутренними барьерами, переосмысления этических принципов работы психолога, путем ролевых игр, анализа видео- роликов и групповых дискуссий.

Таким образом, большинство будущих студентов-психологов являются ассертивными. Ассертивный психолог не боится брать на себя ответственность, он проявляет независимость от внешних субъективных суждений, опираясь на профессиональные знания и опыт. Ассертивность является профессионально важным качеством практического психолога, она позволяет находить конструктивный выход в самых сложных ситуациях, добиваться достижения профессионально значимых целей, уважая права других.

Список использованной литературы

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.

2. Василевская Е.А. Психолого-педагогический тренинг как метод формирования ассертивного поведения будущих врачей / Е.А. Василевская // Обзор педагогических исследований. 2025. Том 7. № 7. С. 307–312.

3. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. Санкт-Петербург: Питер, 1995. 190 с.

4. Лебедева И.В. Психологические детерминанты ассертивности личности: дис. … канд. психол. наук. – М.: РУС «ГЦОЛИФК». – 2015. – 205 с.

5. Шейнов В.П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие / В.П. Шейнов // Современная зарубежная психология. 2014. – № 2. – С. 107–120.

PROBLEM OF ASSERTIVENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Gainullina Aigul Vilievna
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, 450000, Ufa, Zaki Validi, 32,
lswetok@mail.ru

Abstract. The article examines scholarly perspectives on the issue of assertiveness, addresses the relevance of assertive behavior among psychologists, presents findings from a study on student assertiveness, and explores ways to develop this trait. It emphasizes that tolerance is a key quality of the assertive psychologist; this trait enables the psychologist to accept the client's inner world, views, and values as they are, while simultaneously maintaining their own professional boundaries.

Key words: assertiveness, self-confidence, responsibility, psychologist, client.

© Гайнуллина А.В., 2026

УДК 159.964.2

ВРЕМЯ КАК ОБЪЕКТ СИМВОЛИЧЕСКОЙ АТАКИ: ТРУДНОСТИ СИМВОЛИЗАЦИИ У СОВРЕМЕННОГО КЛИЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Забейворота Дарья Сергеевна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
Россия, Республика Башкортостан, 450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
vidhi@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается трансформация отношения субъекта ко времени в условиях цифровой культуры и её связь со способностью к символизации. Опираясь на структуралистский подход Ж. Лакана и понимание времени как символической конструкции, связанной с функцией имени Отца, автор выдвигает гипотезу о формировании у современного клиента специфической иллюзии отмены Закона, находящей отражение в дискурсивном отношении к времени собственной жизни. На материале клинических наблюдений описан феномен «атаки на время» – стремление клиента подчинить, ускорить и сэкономить время при одновременной утрате содержательной наполненности происходящего. Показано, что трудности символизации, наблюдаемые в цифровой среде, могут имитировать пограничную организацию личности, не будучи при этом связаны с ранними нарушениями объектных отношений, а обусловлены асимметричным развитием уровней символической функции. Предложена терапевтическая стратегия смещения фокуса восприятия времени клиентом – от количественной метрики к качественному содержанию пережитого опыта.

Ключевые слова: цифровая культура, психоанализ, символизация, субъектность, время.

Введение

Современная цифровая культура рассматривается рядом исследователей не как очередной этап развития медиатехнологий, а как трансцендентальная структура, в рамках которой складывается субъектность принципиально иного типа: субъект формируется не столько через акты сознания, сколько как цифровой профиль – совокупность предпочтений, статистических показателей и поведенческих паттернов [2]. Одной из наиболее значимых характеристик цифровой культуры признаётся феномен ускорения – ускорения технологического развития, темпа повседневной жизни, скорости освоения профессиональных навыков. В этих условиях субъект всё менее предстаёт как автономный носитель свободы и всё более описывается как совокупность данных, потоков и профилей.

Актуальность проблемы обусловлена растущим числом обращений клентов, в которых дискурс клиента демонстрирует специфическое, ранее не описанное отношение ко времени собственной жизни – стремление к его подчинению, экономии и ускорению при одновременной утрате смысловой

наполненности происходящего. Отдельного внимания заслуживает тот факт, что подобная организация дискурса нередко ошибочно интерпретируется психологом-консультантом как признак пограничной структуры личности, тогда как в её основе может лежать иной механизм, специфичный именно для условий цифровой среды.

Основная часть

Цель исследования – рассмотреть трансформацию символической функции времени у современного клиента психоаналитика в условиях цифровой культуры и предложить теоретическую модель, объясняющую наблюдаемый феномен «атаки на время».

Объект исследования – проявления нарушения способности субъекта к символизации в современной клинической практике.

Предмет исследования – дискурсивные репрезентации времени у клиентов, испытывающих трудности символизации, в условиях цифровой среды.

Методологическую основу составляют структуралистский психоанализ Ж. Лакана, а также диалектические и топологические трактовки времени, предложенные Ж. Деррида и Э. Левинасом; эмпирической базой послужил качественный анализ клинического материала автора.

Время как символическая конструкция: теоретические основания.В рамках структурного психоанализа время рассматривается не как физическая величина, но как символическая конструкция, связанная с функцией имени Отца – символическим порядком, структурирующим опыт субъекта [7]. Именно эта конструкция задаёт границы, внутри которых субъект способен упорядочивать собственный опыт, соотносить прошлое, настоящее и будущее, выстраивать линию собственной истории.

Ж. Деррида, анализируя современную ситуацию, вводит понятие «вывихнутого времени» – времени, сорванного с петель привычного хода. Такое время порождает тревогу, неуверенность и тоску по прошлому: границы между прошлым, настоящим и будущим размываются, возникает ощущение остановки времени или его цикличного повторения. При этом, по мысли Деррида, европейская философская традиция, ориентированная на настоящее и тождество субъекта, оказывается не вполне способна осмыслить данный феномен, что и обусловливает необходимость деконструктивного подхода [3].

Э. Левинас рассматривает время иначе – через отношение к Другому. Встреча с Другим-как-Иным ставит под вопрос замкнутость субъекта на себе и открывает пространство этического, в котором время как бы «выворачивается»: подлинная встреча происходит вне привычной временной последовательности, во «внезапном» [9]. Эта перспектива существенно дополняет лакановскую модель, указывая на то, что символическая организация времени неотделима от отношений субъекта с другим и с Другим как таковым.

Цифровая культура и трансформация субъективности. Под цифровой культурой в настоящей работе понимается разновидность информационной среды, обеспечивающая удовлетворение информационных потребностей

человека посредством цифровых технологий [1]. В условиях массового доступа к цифровым технологиям и нейросетевым инструментам субъект, как и прежде, обретает себя через речь, однако границы этого обретения – время, которому субъект принадлежит, и время, которое принадлежит субъекту, – приобретают новую конфигурацию.

Ряд авторов описывает данное состояние как антропологическую пустоту – пространство, в котором человек как будто присутствует, но его существование сведено к симулякру, воспроизводящему облик, но утратившему способность выражать подлинное содержание [2]. Близким по смыслу является понятие экзистенциального вакуума: попытка обрести смысл вне акта собственного действия и творчества замещается имитацией деятельности, что, вероятно, бессознательно распознаётся субъектом как утрата смысла существования. В.С. Кубарев в этой связи подчёркивает, что именно через событие получения знания, а не наоборот, мысль обращается к своему объекту: акт получения знания порождает содержание этого знания [6].

Показательным клиническим наблюдением является случай использования генеративных языковых моделей для создания текста, формально соответствующего всем требованиям академического дискурса. Автор доклада, положенного в основу настоящей статьи, описывает собственный опыт: сконструированный посредством нейросети текст доклада, при всей его стилистической завершённости, вызвал не удовлетворение, а утрату желания и смысла его дальнейшего предъявления аудитории. Данное наблюдение иллюстрирует ключевой тезис статьи: дефицит времени, о котором заявляет современный субъект, зачастую маскирует не нехватку временного ресурса, а дефицит желания.

Уровни символической функции и их асимметричное развитие в цифровой среде. Согласно современным исследованиям онтогенеза символической функции, в развитии субъекта выделяется несколько уровней освоения и использования символов [7]. Эмпирические данные последних десятилетий не подтверждают однозначно причинную модель (символ как причина психического развития), но указывают на множественность и относительную независимость линий развития в онтогенезе.

Первый уровень образуют неинтенциональные и неконвенциональные формы: ребёнок реагирует на стимул, не понимая намерений и не владея правилами символического обмена, – связь стимул–реакция ещё не опосредована пониманием. Второй уровень составляют дифференцированные конвенциональные формы: субъект осваивает правила, договорённости, базовые социальные сигналы, оказывается способен эксплицировать простые причинно-следственные связи в межличностных отношениях. Третий уровень – сложные культурно-специфические символические формы: метафора, аллегория, миф, – на этом уровне смысл приобретает опосредованный характер, а символ оказывается способен кодировать конфликт, желание, запрет [8].

Существенно, что данные линии развиваются не последовательно, а полифонично, и именно их асимметричное развитие порождает клинически значимые сложности. Так, клиент может демонстрировать развитую способность к рефлексии при недостаточном культурном и языковом инструментарии для точного оформления переживания в символ. Возможен и обратный случай: богатый символический репертуар (цитаты, устойчивые речевые обороты, шаблонные образы) при бедности рефлексивной проработки – клиент способен ярко описывать образы катастрофы или разрушения, но затрудняется связать их с собственными переживаниями.

В условиях цифровой среды данный разрыв, по-видимому, усиливается: обилие готовых символических форм (шаблонных реакций, устойчивых клише) сочетается с сокращением пространства, необходимого для рефлексивной проработки опыта. Принципиально важным представляется методологическое следствие: подобная асимметрия развития символических уровней может внешне напоминать пограничную организацию личности, не будучи с ней тождественной, – она обусловлена не ранними нарушениями объектных отношений, а специфическими условиями формирования субъекта в цифровой среде. Диагностическое смешение этих двух картин чревато терапевтическими ошибками.

Феномен «атаки на время» в клиническом дискурсе. Анализ клинического материала позволяет описать устойчивый паттерн: означающее «время» в дискурсе клиента, испытывающего трудности символизации, систематически подвергается своеобразному дискурсивному насилию. Клиент заявляет о желании «иметь больше времени», стремится «подчинить себе время», избегает «трат времени впустую», запрашивает методики ускоренного освоения информации, ориентированные на «высвобождение» временного ресурса.

Дальнейшая судьба «высвобожденного» времени, однако, оказывается показательной: в попытке угнаться за временем субъект сокращает, пролистывает, ускоряет собственную жизнь, создавая видимость деятельности при её содержательном опустошении. Иными словами, субъект оказывается готов «убивать» время ради обладания им – время, о котором сообщается на сессии, предстаёт как объект, подвергнутый насилию со стороны самого субъекта.

В качестве иллюстрации можно привести обобщённое клиническое наблюдение: клиент сообщает об удалённом формате работы и описывает состояние выраженного дискомфорта в дни, свободные от рабочих задач, – отсутствие внешне заданной структуры переживается им почти как небытие, тогда как выполнение поставленной задачи оказывается единственным основанием для последующего полноценного отдыха. Другое типичное высказывание касается практики прослушивания образовательного материала на утроенной скорости при почти полном отсутствии усвоенного содержания – что сопровождается субъективным ощущением «экономии времени». В обоих

случаях время выступает не как дление, наполненное переживанием, а как ресурс, подлежащий предельной оптимизации.

Важно подчеркнуть, что стремление «убивать» время как таковое не является исключительной характеристикой цифровой эпохи – оно существовало и прежде, принимая иные формы. Специфика современной ситуации состоит в ином: в том, что именно подвергается символической атаке под именем «времени», и в масштабе, который эта атака приобретает в условиях цифровой культуры.

Основная гипотеза: иллюзия отмены Закона. Центральная гипотеза настоящего исследования формулируется следующим образом: в условиях цифровой среды у современного клиента психоаналитика формируется специфическая иллюзия отмены Закона, находящая своё выражение в его дискурсе, а именно – в отношении к времени собственной жизни и его восприятии. Данная иллюзия может приводить к ослаблению способности субъекта к символизации.

Поскольку время в предложенной модели понимается не как физическая величина, а как символическая конструкция, связанная с именем Отца, «атака на время» рассматривается как дискурсивное проявление атаки на символический порядок как таковой. Существенным элементом гипотезы является представление о том, что маятник данного процесса не может не качнуться в обратную сторону: за атакой на символический порядок закономерно следует этап призыва к порядку – бессознательный запрос субъекта на внешнее структурирование, восстановление закона. На уровне общественного дискурса подобный запрос теоретически может находить выражение в негласном коллективном тяготении к жёстким, тоталитарным формам организации; данное положение носит характер теоретической гипотезы, требующей дальнейшей эмпирической проверки и не может рассматриваться как установленный факт.

Для операционализации предложенной модели автором введены две эвристические формулы, описывающие смещение в понимании времени субъектом. Первая – $t = s$, где t обозначает время как дление, а s – субъективно воспринимаемый отрезок жизни (дистанцию). Вторая – $t = V$, где V обозначает объём субъективного опыта. Смысл предлагаемой схемы состоит в том, что при переходе от восприятия времени как метрики (количества) к его восприятию как объёма пережитого содержания субъект в перспективе перестаёт нуждаться в постоянном ускорении: потребность в ускорении, согласно гипотезе, производна именно от количественного, а не содержательного отношения ко времени.

Терапевтическая стратегия. Исходя из изложенной модели, в качестве терапевтической стратегии предлагается целенаправленное смещение фокуса восприятия времени клиентом: от количественной метрики («сколько времени у меня есть», «сколько времени я трачу») к содержательному, качественному осмыслению происходящего («что произошло за это время», «чем оказалось наполнено это время»). Практически это предполагает работу аналитика с

высказываниями клиента о времени как с материалом, подлежащим символической проработке, а не как с нейтральным описанием внешних обстоятельств.

Подобное смещение фокуса, на наш взгляд, способствует восстановлению связи между актом получения опыта, его осознанием и последующей антиципацией будущего – то есть восстановлению той полноценной цепочки символизации, нарушение которой лежит в основе описанного феномена «атаки на время».

Заключение

Проведённый анализ позволяет заключить, что специфическое отношение современного клиента ко времени собственной жизни – стремление к его подчинению, ускорению и экономии представляет собой не изолированную поведенческую особенность, а дискурсивное проявление более общего процесса: формирующейся в условиях цифровой культуры иллюзии отмены символического Закона. Данный процесс тесно связан с асимметричным развитием уровней символической функции и требует от психолога-консультанта дифференцированной диагностики, позволяющей отличать его от пограничной организации личности, обусловленной ранними нарушениями объектных отношений.

Предложенная теоретическая модель и связанная с ней терапевтическая стратегия смещения фокуса с количественного на содержательное восприятие времени представляются перспективным направлением работы с клиентами, чей дискурс сформирован в условиях цифровой среды. Ограничением настоящего исследования является его опора на качественный анализ ограниченного клинического материала; дальнейшая разработка темы предполагает эмпирическую проверку выдвинутой гипотезы на более широкой клинической выборке.

Список литературы

1. Безгодова С.А., Микляева А.В. Цифровые трансформации психологии человека: учебное пособие. – Издательство: РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). –2023. – 176 с. .

2. Бережная Н.В. Антропологическая пустота: исчезновение субъекта в цифровой культуре // Наука. Культура. Искусство. – 2026. - Вып. 1 (49). – С. 15-123.

3. Деррида Ж. Призраки Маркса: государство долга, работа скорби и новый Интернационал / пер. с франц. – М.: Logos-altera, 2006.

4. Дмитриева Л.Г., Забейворота Д.В., Хамзина Д.В. Цифровой человек: проблема субъектности. В сборнике: Психология диалога и мир человека. Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции. Уфа, 2025. С. 35-40.

5. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15-ти томах. Л., "Наука", 1988. Том 6.

6. Кубарев В. С. Психотерапия как метод гуманитарного познания сквозь призму методологии Л. С. Выготского» // Консультативная психология и психотерапи - 2016. - , Т. 24, № 4, - С. 149–170.
7. Лакан Ж. Написанное I / пер. с франц. – М.: Гнозис; Логос, 2014.
8. Лебедева, Е.И., Сергиенко, Е.А. Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта // Психологический журнал. - 2020. - Т. 41. № 5. С. 49–62.
9. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998.
10. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. - М.: Аграф, 1997. - 384 с.

TIME AS AN OBJECT OF SYMBOLIC ATTACK: DIFFICULTIES OF SYMBOLIZATION IN THE CONTEMPORARY CLIENT UNDER DIGITAL CULTURE

Zabeyvorota Darya Sergeyevna
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, 450000, Ufa, Zaki Validi, 32,
vidhi@ya.ru

Abstract. The article examines the transformation of the subject's relation to time under digital culture and its connection with the capacity for symbolization. Drawing on Jacques Lacan's structuralist approach and an understanding of time as a symbolic construct linked to the paternal function, the author proposes a hypothesis that contemporary clients develop a specific illusion of the abolition of the Law, reflected in their discursive relation to the time of their own lives. Clinical material is used to describe the phenomenon of an "attack on time" – the client's drive to master, accelerate and economise time while losing its experiential content. It is shown that symbolization difficulties observed in the digital environment may mimic borderline personality organization without being rooted in early object-relational disturbance, instead reflecting asynchronous development of levels of symbolic function. A therapeutic strategy is proposed that shifts the client's focus from a quantitative metric of time to the qualitative content of lived experience.

Key words: digital culture; symbolization; time; psychoanalysis; Jacques Lacan; agency of the person.

© Забейврота Д.С., 2026

УДК 81'373.2:159.9

ПСИХОЛИНГВИСТИКА БРЕНД-НЕЙМИНГА: ДОВЕРИЕ К КИРИЛЛИЦЕ И ЛАТИНИЦЕ В РОССИИ

Дабаева Гузель Рамилевна
Полякова Екатерина Викторовна*
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
fotodarr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема выбора графической системы (кириллица или латиница) для нейминга брендов, ориентированных на российского потребителя. На стыке когнитивной психологии, психолингвистики и маркетинга исследуется влияние графического начертания на формирование первичного доверия потребителя к бренду услуг. Анализируются семантические коннотации графических систем, их связь с ценовым сегментом компании, а также специфика восприятия разных возрастных групп.

Ключевые слова: нейминг, латиница, кириллица, доверие потребителей.

Современный российский рынок демонстрирует многообразие неймингновых решений: от классической кириллицы до латиницы и их гибридных форм (графогибридизация). Графогибридизация – это использование графических средств разных языков. Выбор алфавита превращается в некий психологический инструмент, способный на начальном этапе предопределить ожидания потребителей. Выбор названия является одной из ключевых задач при создании бренда. В России этот процесс осложняется тем, что компании необходимо сделать выбор о графической форме нейма: использовать кириллицу, латиницу или их гибрид. Данный выбор напрямую влияет на восприятие бренда, а следовательно, и на уровень доверия потребителей. Как следует из результатов исследования, ссылающегося на статистику Роспатента, «в 2024 году было подано почти вдвое больше заявок на регистрацию товарных знаков с латинскими названиями (97 753), чем с кириллическими (свыше 52 000)». Однако социологические опросы показывают, что 83% россиян предпочитают русские названия компаний английским» [1]. Возникает вопрос: чем обусловлено это противоречие и какую стратегию нейминга следует считать оптимальной с точки зрения психолингвистики? Отметим, что особую актуальность эта проблема приобрела после 2022 года в связи с уходом зарубежных брендов, а также вступлением в силу с 1 марта 2026 года законодательных ограничений на использование иностранных языков в публичной информации [2].

Цель данной статьи – проанализировать механизмы восприятия кириллических и латинских написаний в русскоязычной среде и определить факторы, влияющие на формирование доверия российских потребителей.

С точки зрения когнитивной психологии процесс чтения задействует разные нейронные пути в зависимости от знакомости графемы. Естественно, кириллица для носителя русского языка является частью автоматизированного навыка, и обработка таких наименований требует от носителя минимальные когнитивные усилия.

В современном нейминге активно используются прецедентные имена, которые получают двоякую графическую репрезентацию с использованием как кириллической, так и латинской графики. Прецедентные имена – узнаваемые образы из литературы, истории, кино, мифологии и фольклора. Такой прием позволяет бренду мгновенно установить связь с культурным кодом аудитории, вызвать нужные ассоциации и сформировать положительный имидж. Например, название «Прометей-сервис» ассоциируется с дарителем огня и вызывает доверие к компании, занимающейся отопительным оборудованием, а салон красоты «Афродита» апеллирует к античным представлениям о женской красоте и совершенстве. Использование прецедентных имен помогает бизнесу выделиться на рынке, сделать название запоминающимся и эмоционально окрашенным, а также подчеркнуть ценности и философию бренда через знакомые и близкие аудитории образы [8].

Пандемия COVID-19 спровоцировала взрывной рост словообразовательных неологизмов, которые мгновенно перешли из бытовой речи в коммерческий нейминг. В русскоязычном пространстве закрепились адаптированные англицизмы (удаленка, зумиться), а также новые модели слияния и префиксации: бренды начали предлагать «пакеты для удаленки», тарифы «БезКонтакт» и услуги «бесконтактников». При этом глобальные термины вроде lockdown или social distancing глубоко русифицировались, превратившись в понятную потребителю самоизоляцию, что позволило компаниям строить коммуникацию на эмпатии без использования тяжелого английского синтаксиса [6].

В международной практике создание брендов давно превратилось в строгий лингвистический фильтр, где имена проверяются на легкую транскрипцию и отсутствие негативных коннотаций. Ярче всего эта прагматика видна на примере Германии: если раньше местная школа опиралась на громоздкие слова-гибриды, то сегодня стартапы массово переходят на короткие англицизмы ради выхода на мировые рынки [7]. В российской эргонимике активно используются латинские буквы в кириллических словах. В.А. Крыжановская называет это явление «двойной графикой», то есть происходит частичное замещение иностранных графем. Например, вывеска «VIP’ечка». Здесь наиболее продуктивным является замещение «з», «л», «с» латинскими графемами «Z», «L», «S» (например, «СкаZка»). Это объясняется особым способом начертания последних: строгие и ровные, они заметно отличаются от русских [3].

С точки зрения психолингвистики такие гибриды активируют более сложные когнитивные механизмы, что требует от потребителя дополнительной обработки и интерпретации.

Эффективность кириллицы или латиницы в нейминге не является универсальной, она зависит от целого ряда факторов. Ключевым критерием выступает возрастная и социокультурная принадлежность целевой аудитории [5].

Говоря о факторах, влияющих на выбор наименования бренда, стоит упомянуть социокультурный контекст. Исторически в сознании российского потребителя закрепилась связь латиницы с качеством и премиальностью. В 1990-е годы предприниматели массово использовали англоязычные названия, чтобы создать иллюзию импортного происхождения товара в условиях дефицита и недоверия к отечественному производству [1].

Возрастной показатель выступает в качестве еще одного значимого фактора. Согласно исследованию PR Perfect, среди людей старше 55 лет кириллицу предпочитают 76%, тогда как среди молодежи 18–30 лет – только 28% [1].

Восприятие шрифтов и алфавитов варьируется также в зависимости от того, насколько активно человек пользуется современными цифровыми технологиями. Так, поколение X показывает высокий уровень доверия к кириллице. Миллениалы и зумеры, будучи представителями цифрового поколения, привыкли к англицизмам. Для них бренд, написанный латиницей, является маркером современности.

Здесь же следует говорить о категориях товаров: взаимозависимость между графикой нейма и доверием потребителя сохраняется и применительно к различным видам услуг и товаров. Латиница преобладает там, где важны ассоциации с международным статусом и инновациям: это сферы моды, технологий, косметики и косметических услуг.

Латиница продолжает оставаться эффективным инструментом для брендов, ориентированных на молодежь, премиум-сегмент или глобальный рынок, благодаря своей способности вызывать ассоциации с западным качеством, стилем и инновациями [4].

В то же время использование русского алфавита служит для большинства потребителей надежным индикатором «своего» бренда, что особенно актуально для товаров массового потребления.

Итак, исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. В современных условиях уже недостаточно простого следования трендам: выбирать современную и модную латиницу или делать упор на «патриотичную» кириллицу. Большое значение имеет четкое понимание того, какой именно сегмент аудитории вы планируете привлечь. Традиция латиницы в нейминге пришла к нам из 1990-х, когда использование английской графики служило символом западного качества и позволяло местным компаниям выдавать себя за иностранных производителей. Несмотря на то, что социальный контекст давно изменился, этот стереотип сохраняет влияние на маркетинг, что проявляется в категориях цифровых и косметических продуктов.

Говоря о возрастном показателе, следует отметить, что старшее поколение воспринимает кириллицу как гарантию надежности и понятности, тогда как

молодежь видит в латинице сигнал статуса и признак «своей» среды. К тому же, чем младше аудитория, тем проще ей дается восприятие сложной визуальной графики. Для старшего поколения латиница становится дополнительным когнитивным усилием.

Проведенный психолингвистический анализ показывает, что восприятие кириллицы и латиницы в русскоязычном нейминге не является однозначным. Выбор графики предстает как сложная задача, где необходимо учитывать множество факторов: социально-демографические характеристики, целевую аудиторию, категорию товаров и услуг и др.

Список использованной литературы

1. Почему российские бренды выбирают английские названия: исследования, тренды и предпочтения потребителей в 2025 году / Релод, 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.su/kgKuN (дата обращения: 18.03.2026).

2. Кириллица обогнала латиницу на 20% после принятия закона № 168-ФЗ / РБК Компании. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.su/POeDD (дата обращения: 18.03.2026).

3. Крыжановская В. А. Эргонимы с элементами графической трансформации: структурно-семантический и прагматический аспекты: дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Крыжановская Валентина Александровна; КубГУ. – Краснодар, 2017. – 241 с.

4. Россияне одобряют русификацию брендов / СенатИнформ, 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://senatinform.ru/news/rossiyane_odobryayut_rusifikatsiyu_brendov/ (дата обращения: 17.03.2026).

5. Дабаева Г. Р. Окказиональное словообразование как приём языковой игры в нейминге компаний, занимающихся общественным питанием // Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века: мат-лы V Международной науч.-практ. конф. – Уфа: УГНТУ, 2024. – С. 89-94.

6. Полякова Е. В. Словообразовательные неологизмы эпохи коронавируса в современных СМИ на примере газеты «Вечерняя Уфа» // Вестник Башкирского университета. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 145-149.

7. Таюпова О. И. Визуализация в медицинском рекламном дискурсе Германии // Медиалингвистика. – 2022. – Т. 9, № 4. – С. 393-403.

8. Титлова А. С. Прецедентные имена собственные в медиатексте // Вестник Башкирского университета. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 187-190.

PSYCHOLINGUISTICS OF BRAND-NAMING: TRUST IN CYRILLIC AND LATIN IN RUSSIA

Dabaeva Guzel' Ramilevna
Polyakova Ekaterina Viktorovna*
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Ufa University of Science and Technology"
450000, Ufa, Zaki Validi, 32
fotodarr@mail.ru

Abstract. The article examines the current problem of choosing a graphic system (Cyrillic or Latin script) for naming brands targeted at Russian consumers. At the intersection of cognitive psychology, psycholinguistics, and marketing, it investigates the influence of lettering on the formation of initial consumer trust in service brands. The analysis covers the semantic connotations of graphic systems, their connection to the company's price segment, as well as the specific perception patterns of different age groups.

Key words: naming, Latin script, Cyrillic script, consumer trust.

© Дабаева Г.Р., Полякова Е.В., 2026

УДК 159.923.2 : [316.614 : 159.955.6]

ДИАЛОГ КАК ИНТЕРСУБЪЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Нурмухаметов Эрнест Альбертович*
Нурмухаметова Ирина Фасхутовна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
misall@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость рассмотрения диалога в качестве интерсубъективного механизма становления нормативного поведения личности. Опираясь на теоретические положения М.М. Бахтина о диалогической природе сознания, культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, авторы показывают, что нормативное поведение формируется в пространстве диалогического взаимодействия «Я – Другой» через механизмы интерсубъективности, децентрации и концептуализации. В качестве эвристического направления исследования предлагается дефицитарный подход, позволяющий анализировать нарушения диалогической природы нормативного поведения при недостатке или дисбалансе внутренних и внешних ресурсов личности. Ставится вопрос о методологических основаниях междисциплинарного изучения диалога как фундаментальной основы существования человека и мира.

Ключевые слова: диалог, интерсубъективность, нормативное поведение, децентрация, концептуализация, дефицитарность, субъектность, ресурсы личности.

За последние сто лет психология всё настойчивее возвращается к одной идее: диалог – это не просто разговор двоих. Это базовая структура сознания. Именно в диалоге, как показывали ещё работы М. М. Бахтина, рождается мысль, и именно там личность обретает свои очертания. Сегодня к этому выводу приходят и нейроучёные, и философы, и психологи, что делает тему диалога междисциплинарным полем, где встречаются разные научные подходы.

Однако главный вопрос не в том, чтобы дать диалогу ещё одно определение. Важнее другое: если диалог – это способ существования человека, то как именно он управляет нашим поведением? Самой острой проверкой здесь выступает сфера социальных норм. Ведь норма – это всегда столкновение своего и чужого: внешнего запрета и внутреннего согласия. Чтобы правило стало личным, а не навязанным, нужен внутренний диалог, нужна встреча позиций. Поэтому справедливо будет говорить, что изучение нормативного поведения – не частный случай, а своеобразный лакмус для всей диалогической теории. Без рефлексии того, как мы исследуем этот процесс, построить стройную психологическую практику здесь просто не получится.

При этом, требует уточнения аспект и о том, каким образом диалогическая природа сознания и интерсубъективность определяют процесс становления нормативного поведения личности. Нормативное поведение, понимаемое нами вслед за Н. Е. Вераксой, в качестве поведения, направленного на выполнение правил, заданных культурой в конкретной социальной ситуации [3], традиционно рассматривалось в психологии сквозь призму социализации, интериоризации социальных норм и формирования самосознания. Правда, диалогическое измерение этого явления оставалось на периферии внимания исследователей. В связи с этим, необходимо обратиться к фундаментальным идеям отечественных и зарубежных учёных, заложивших философско-психологическую основу для понимания диалогической природы сознания.

Так, например, М. М. Бахтин утверждал, что внутренний мир человека не является замкнутым монологом: его сущностное понимание может быть соткано лишь в процессе ответа на слово Другого и в постоянном соотнесении с иной позицией. Самопонимание, по М. М. Бахтину, рождается только на границе встречи «Я» и «Другого»; центральной для его концепции является идея о том, что человек изнутри самого себя не может ни понимать себя, ни даже стать собой [1]. М. М. Бахтин полагал, что диалог – это «обмен мыслями», а не обмен словами, и именно в этой смысловой встрече рождается подлинная субъектность. Вслед за М. М. Бахтиным, философия диалога М. Бубера утверждает, что подлинное бытие человека раскрывается лишь в отношении «Я – Ты» [2]. В психологии же развитие диалогической традиции напрямую связано с именем Л. С. Выготского, который ввёл фундаментальное различение

интерпсихологического и интрапсихологического уровней развития высших психических функций [4].

Логическим продолжением заданной линии анализа диалога выступает деятельностный подход А.Н. Леонтьева, в котором психика, сознание и личность рассматриваются не в отрыве от реальной жизни человека, а как продукты и регуляторы деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, сознание не существует само по себе – оно «живёт» в деятельности, которая составляет его «субстанцию» [6]. Ключевое для нашего анализа различие между значением и личностным смыслом, введённое А. Н. Леонтьевым, позволяет понять, почему одна и та же социальная норма может быть усвоена формально (как безличное значение) или стать внутренним убеждением (как личностный смысл). Именно деятельность, в которую включён человек, придаёт правилу ту или иную меру субъективной значимости. В этом отношении деятельностный подход не противоречит диалогической логике, а дополняет её: диалог с Другим – это всегда одновременно и деятельность, в которой сталкиваются, согласуются или переопределяются смыслы.

Деятельностная природа диалога особенно отчётливо проявляется в том, как интерсубъективность, по Л. С. Выготскому, выступает базовым условием развития: два человека (ребёнок и взрослый) приступают к решению задачи, имея разные навыки: два человека (ребёнок и взрослый) приступают к решению задачи, имея разные навыки и понимание проблемы, и именно в процессе совместного решения, в диалогическом взаимодействии, происходит становление новых психических образований [4]. В зарубежной психологии эта мысль получает развитие в теории диалогического «Я» H. J. M. Hermans, где личность понимается как динамическая множественность голосов, ведущих внутренний диалог [7]. При этом, как подчёркивают некоторые зарубежные авторы, в перспективе развития идей Л. С. Выготского коммуникация «вовлекает» интерсубъективность, задача встроена в деятельность, а язык выполняет регулятивные функции [9].

Л. С. Выготский утверждал, что всякая психическая функция проходит путь от интерпсихического к интрапсихическому [4]. В контексте анализа нормативного поведения это означает, что социальное правило сперва «живёт» в общении, а затем становится личным регулятором. Но сам факт интериоризации не объясняет, как мы действуем в нестандартной ситуации. Запоминания предписаний для этого мало, требуется активное переосмысление. Здесь важно подчеркнуть, что интериоризация, о которой писал Л. С. Выготский, в теории А. Н. Леонтьева обретает конкретный механизм. А. Н. Леонтьев показал, что внутренний план сознания формируется в процессе интериоризации изначально внешних, практических действий [5]. Иными словами, способность человека руководствоваться нормами «в уме» вырастает из реальных поступков, из предметных отношений с миром и с другими людьми. Внешнее нормативное требование становится внутренним регулятором не путём простого «копирования», а через включение в живую деятельность субъекта, где оно проверяется на прочность, сталкивается с другими мотивами

и в итоге либо отторгается, либо обретает личностный смысл. Именно эта деятельностная опосредованность превращает абстрактное правило из «значения» в «смысл» – в то, что человеку действительно небезразлично. Поэтому диалог, децентрация и концептуализация, о которых пойдёт речь далее, имеют смысл только в контексте реальной деятельности, где эти механизмы разворачиваются и где рождается подлинная субъектность.

Именно из этого деятельностного понимания мы выделяем два взаимосвязанных механизма, которые обеспечивают осмысленное присвоение норм. Первый – способность к концептуализации. Это не узнавание, а активное осмысление ситуации: выделение нормативных элементов, прогноз последствий, выбор решения. Интенсивнее всего эта работа идёт в диалоге, где сталкиваются позиции, и человек вынужден аргументировать и пересматривать свои взгляды. Запускает этот процесс второй механизм – децентрация, способность взглянуть на проблему глазами другого. В логике деятельностного подхода децентрация не сводится к чисто когнитивному навыку – она вырастает из реального опыта координации действий с партнёром, когда успех общего дела требует учёта его позиции. В диалоге она приобретает личностный смысл, превращая внешнюю норму во внутреннюю ценность.

Социальные нормы не существуют абстрактно – они возникают и пересматриваются в интерсубъективном пространстве. M. W. Morris и его коллеги показали, что даже принятые нормы не всегда поддерживаются всеми [8]. Это значит, что их согласование – всегда диалог, обмен мнениями, поиск баланса. Поэтому становление нормативного поведения – не пассивное усвоение, а активная интерпретация правил в контексте своего жизненного опыта. Когда диалог нарушен – человек теряет гибкость, становится ригидным или формально следует правилам. А так как диалог укоренён в деятельности, по нашему убеждению, его нарушения означают не просто когнитивный сбой, а реальный дефицит тех или иных ресурсов – внутренних (смысловых, мотивационных) или внешних (поддерживающих социальных условий).

Однако, важно уточнить, дефицит ресурсов – это не приговор и не патология. Каждый человек в определённые моменты жизни сталкивается с нехваткой смыслов, поддержки или внутренней энергии. Вопрос в том, как именно дефицит сказывается на диалогической природе нормативного поведения личности. Если диалог – это живая встреча позиций, то его «затухание» означает не просто ошибку в социализации, а сворачивание самой возможности смыслового обмена. Другими словами, человек перестаёт слышать Другого не потому, что он «плохой» или «неразвитый», а потому, что у него иссякает ресурс для этой встречи – когнитивный, эмоциональный или социальный. В этом случае, следует не исправлять «дефект», а восстанавливать условия для диалога. Взгляд на рассматриваемую проблему сквозь призму дефицитарности снимает излишнюю жёсткость и даёт надежду на восстановление: диалог можно «перезапустить», если понять, чего именно не хватает, что позволит превратить диалог из теоретической категории в практический инструмент психологии и психотерапии.

В конечном счёте, диалог оказывается не просто одним из психологических механизмов, а той живой тканью, в которой сплетаются сознание, деятельность и норма. Его дефицит – это симптом утраты смысловой связи с миром и с Другим. И если мы хотим понять природу нормативного поведения не как свода внешних ограничений, а как внутреннего, ответственного выбора личности, следует всерьёз отнестись к диалогу не только как к объекту изучения, но и как к способу самого этого изучения.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Советский писатель, 1963. – 363 с.

2. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер; перевод с немецкого Ю. С. Терентьева, Н. Файнгольда; послесловие П. С. Гуревича. – Москва: Высшая школа, 1993. – 173 с.

3. Веракса, Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н. Е. Веракса // Методологические основания модели позиционного обучения студентов педагогического колледжа (структурно-диалектический подход). – Красноярск: «ДарМа-печать» Красноярск, 2004. – С.38-62

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л. С. Выготский; сост. М Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьев; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1982-1984. Т. 3: Проблемы развития психики. Т. 3 / под ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 368 с.

5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 2-е, дополненное издание. – Москва: Мысль, 1965. – 574 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

7. Hermans, H. J. M. The Dialogical Self: Meaning as Movement / H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen. – San Diego, CA: Academic Press, 1993. – 195 p.

8. Morris, M. W. Normology: Integrating insights about social norms to understand cultural dynamics / M. W. Morris, Y. Hong, C. Chiu, Z. Liu // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2015. – Vol. 129. – P. 1–13.

9. Wertsch, J. V. Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action / J. V. Wertsch. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991. – 169 p.

DIALOGUE AS AN INTERSUBJECTIVE MECHANISM OF PERSONAL NORMATIVE BEHAVIOR FORMATION: TOWARDS A RESEARCH FRAMEWORK

Nurmukhametov Ernest Albertovich*
Nurmukhametova Irina Faskhutovna
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
misall@mail.ru

Abstract. The theses substantiate the necessity of considering dialogue as an intersubjective mechanism for the formation of personal normative behavior. Drawing on M.M. Bakhtin's theoretical principles on the dialogical nature of consciousness, L.S. Vygotsky's cultural-historical concept, and A.N. Leontiev's activity approach, the authors demonstrate that normative behavior emerges within the space of "I – Other" dialogical interaction through the mechanisms of intersubjectivity, decentration, and conceptualization. As a heuristic research direction, a deficit-based approach is proposed, which allows analyzing disruptions in the dialogical nature of normative behavior under conditions of insufficiency or imbalance of internal and external personal resources. The question of the methodological foundations for interdisciplinary study of dialogue as a fundamental ground of human and world existence is raised.

Key words: dialogue, intersubjectivity, normative behavior, decentration, conceptualization, deficit approach, agency, personal resources.

© Нурмухаметов Э.А., Нурмухаметова И.Ф., 2026

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Архипова Оксана Васильевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
o.arkhipova@linguanet.ru

Аннотация. Молодежный экстремизм является острой проблемой современности и проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Особую группу риска представляют иностранные студенты. В статье изложен опыт ФГБОУ ВО МГЛУ по сопровождению иностранных студентов как фактора противодействия экстремизму, описаны эффективные психолого-педагогические технологии работы.

Ключевые слова: иностранные студенты, экстремизм, профилактика экстремизма, психолого-педагогические технологии.

Экстремизм (от лат. extremus – крайний) переводится как приверженность к крайним взглядам и радикальным мерам, совокупность идей, намерений, оправдывающих при принятии решений крайние меры [3].

Одной из важных задач государственной политики в сфере противодействия экстремизму является повышение эффективности профилактики, выявления и пресечения преступлений и административных правонарушений экстремистской направленности.

Острой проблемой современности является молодежный экстремизм. Среди причин возникновения экстремизма специалисты отмечают

недостаточную социально-психологическую зрелость и диффузную идентичность; мировоззренческую неустойчивость и противоречивость духовно-нравственных ценностей и идеалов; юношеский максимализм, оценку жизненных событий и людей по биполярной шкале, интолерантность, которые создают благоприятную почву для «впитывания» радикальных националистических, ксенофобских экстремистских идей; поверхностное восприятие социальных противоречий без осознания их неоднозначности и всего спектра вызывающих их причин, размытость этических представлений и правовых норм и др. [6]. Обострение социальной напряженности, вызванной нестабильностью экономической ситуации, жилищные проблемы, криминализация сфер общественной жизни, использование интернета в противоправных целях также могут спровоцировать проявления экстремизма в молодёжной среде. Пользуясь этими обстоятельствами, деструктивные силы стремятся манипулировать молодежью и использовать ее в экстремистских целях, в т.ч. в образовательной среде. Развитие молодёжного экстремизма является свидетельством дезадаптации молодёжи, развития асоциальных установок её сознания, вызывающих противоправные образцы ее поведения.

Иностранные студенты – особая категория обучающихся в рамках образовательного процесса, т. к. выше обозначенные проблемы усугубляются языковым барьером и культурной дезориентацией, психоэмоциональными трудностями, правовой неосведомлённостью и социальной уязвимостью. Необходимо также учитывать нестабильность внешнеполитической обстановки и непростую внутриполитическую повестку дня. Следовательно, в отношении них следует проводить особую профилактическую работу при использовании всех необходимых ресурсов по разным направлениям.

В качестве приоритетных мер должны выступать именно профилактически меры, в том числе воспитательные, пропагандистские, направленные на предупреждение экстремистской деятельности [1]. Необходимо внедрение системного подхода к выстраиванию и проведению профилактической работы на базе образовательных организаций высшего образования.

В ФГБОУ ВО МГЛУ профилактическая работа проводится командой специалистов и включает: общую, адресную и индивидуальную профилактику.

Политика профилактики экстремизма в университете имеет следующие целевые показатели:

- содействие социо-культурной адаптации и интеграции иностранных студентов;
- повышение межэтнического взаимодействия и сотрудничества в студенческой среде;
- повышение уровня информированности иностранных студентов в вопросах межкультурного взаимодействия;
- укрепление межконфессиональной солидарности;

повышение уровня знаний иностранных обучающихся и сотрудников образовательных организаций высшего образования об алгоритме действий при столкновении с террористической угрозой;

- формирование среди студентов атмосферы нетерпимости к террористической деятельности и неприятия идеологии терроризма;

- уменьшение количества зарегистрированных преступлений и административных правонарушений террористической направленности среди обучающихся [2].

Работа специалистов образовательной организации проводится по разным направлениям:

- *Адаптация к новой среде.* Важным направлением является социально-психологической адаптация, преодоление языкового барьера, организации досуга, профилактика и оперативное решение возможных конфликтов с другими студентами.
- *Правовое просвещение.* Необходимо информировать иностранных студентов о положениях федеральных законов «О противодействии терроризму» и «О противодействии экстремистской деятельности», а также о статьях уголовного и административного кодекса РФ, которые могут их коснуться.
- *Психологическая работа.* Иностранные студенты – уязвимая социальная группа, поэтому важна доступность качественной психологической поддержки в форме индивидуальных консультаций, психологических тренингов.
- *Использование интерактивных и современных форматов.* Свою эффективность давно доказали деловые игры, квесты, тематические викторины, онлайн-фестивали по созданию социального медиаконтента и др.

Профилактика экстремизма в студенческой среде через формирование культуры межнационального общения – комплексная задача, которая требует системного подхода и взаимодействия специалистов различных подразделений университета, в т.ч. с привлечением различных организаций, в рамках внутри- и межведомственного взаимодействия [4].

Мы считаем, что дезадаптация может способствовать проявлениям экстремизма. Поэтому основной акцент в работе команда специалистов сделала на создание эффективной системы успешной адаптации и интеграции иностранных обучающихся в академическую, культурную и бытовую среду вуза, предполагающей формирование эмоционально комфортного пространства и преодоление языкового барьера.

Для иностранных студентов проводятся адаптационные мероприятия: ознакомительные экскурсии по университету, району, городу, с целью погружения в социокультурную среду образовательной организации, региона и страны в целом. Иностранные обучающиеся активно включаются в социокультурную жизнь вуза, в т.ч. на внешних площадках.

В общежитии для иностранных студентов созданы условия, в которых они получают бытовой сервис, поддержку и возможности для социализации. Взаимодействие основывается на принципах кооперативности, студенческого соучастия и межкультурной внимательности. Внедрена система самоуправления иностранных обучающихся в общежитии с целью развития внутренней мотивации и положительной самореализации в общественно значимых видах деятельности: организован совет общежития иностранцев, работа старостата и пр.

Для избегания разжигания розни или оскорбления чувств специалистам необходимо учитывать этнокультурные и конфессиональные особенности. Поэтому сотрудниками кафедры политологии университета разработаны рекомендации по межкультурной совместимости иностранных обучающихся, которые используются администрацией общежития при размещении проживающих в общежитии, с целью снижения рисков возникновения межличностных и межгрупповых конфликтов. Расселение в общежитии прибывающих иностранных обучающихся также проводится с целью изучения русского языка, т.к. взаимодействие с другими студентами, уже владеющими русским языком, в схожих условиях проживания часто стимулирует практику общения и ускоряет процесс его освоения.

Регулярно проводятся профилактические беседы с целью формирования у иностранцев установок о деструктивной сущности экстремизма. Оперативно ведётся индивидуальная работа с иностранцами группы риска, способствующая своевременному выявлению и решению проблем на определенных этапах адаптации. Осуществляется ежедневный мониторинг комфорта и безопасности среды в общежитии; систематический контроль соблюдения правил проживания иностранными студентами в общежитии.

Проводятся плановые инструктажи с иностранными обучающимися по знакомству с российским законодательством и ответственностью, следующей за его нарушением, с целью повышения правовой грамотности (в т. ч. на иностранных языках). В мессенджерах функционируют каналы Юридической клиники и Центра Паспортно-визового сопровождения ФГБОУ ВО МГЛУ для иностранных студентов с целью их знакомства с российским законодательством, снижения рисков пребывания в нашей стране и профилактики экстремизма, в т. ч. на иностранных языках (темы сообщений: «Правила миграционного учёта», «Многонациональная Москва – территория без конфликтов», «Терроризм: что предусмотрено в России?», «Дропперство: чем опасно», «Год единства народов России» и мн. др.)

В общежитии для иностранных студентов на информационных стендах размещены плакаты о противодействии терроризму и экстремизму, разработанными специалистами Национального центра информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет (НЦПТИ).

Предлагаются бесплатные услуги юридической помощи и психологической поддержки, в т. ч. на иностранных языках.

Специалистами Центра психологической поддержки и специалистами кафедры психологии и педагогической антропологии вуза проводятся межкультурный тренинг «Мир – это мы», «О ценностях...», направленные на повышение уровня межкультурной компетентности иностранных студентов, прибывших впервые в Российскую Федерацию [5].

Ежегодное университетское мероприятие «Фестиваль культур» вызывает большой интерес и отклик у иностранных студентов, которые приезжают в МГЛУ более чем из 50-ти стран мира. На фестивале студенческая молодёжь знакомиться с культурами стран, изучаемых в МГЛУ, пробует национальные угощения и наслаждается выступлениями на иностранных языках.

В ФГБОУ ВО МГЛУ за годы реализации доказала свою эффективность технология моделирования: «Переводческая модель ООН», «Модель Лиги арабских государств» - это ролевая игра и научно-практическая конференция, в ходе которой студенты и молодые дипломаты имитируют работу международной организации; участники обсуждают позиции разных стран по острым геополитическим вопросам и готовят проекты резолюций.

Спектакли-реконструкции студии-театра художественно-исторической реконструкции «Нюрнбергский приговор: уроки истории для настоящего и будущего», «Сталинград: путь к миру», «Тегеран: прерванный прыжок» направлены на сохранение исторической памяти, просвещение, патриотическое воспитание и продвижением идей исторической правды, в том числе среди иностранной молодёжи.

Большой интерес вызвала у иностранных обучающихся историческая квест-комната Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы», где ребята имели возможность прикоснуться к военной истории нашей страны, совершить подвиг. Перевод на иностранные языки позволил увеличить количество участников интерактивной игры.

На базе университета для студентов и специалистов проводится ежегодный Круглый стол «Противодействие идеологии терроризма и профилактика экстремизма, предупреждение межнациональных и межконфессиональных конфликтов на территории района Хамовники г. Москвы». Специалисты образовательной организации ежегодно повышают квалификацию на базе НЦПТИ.

В рамках профилактической работы проходит подготовка персонала, непосредственно работающего с иностранными обучающимися, знанию и пониманию «портрета иностранца», включающую работу с предрассудками и предубеждениями, а также обучение алгоритму действий при возникновении инцидентов различного характера. При возникновении проблемных ситуаций оперативно осуществляется консультирование сотрудников университета.

Реализуемый комплекс мер направлен на предупреждение экстремистских проявлений в вузовской среде и формирование толерантности среди иностранных студентов.

Результативность реализуемых мер проявляется в следующем: улучшение межкультурной коммуникации; ускоренная адаптация иностранных

обучающихся в университете и успешная интеграция; повышение комфорта и безопасности среды в вузе, в т.ч. в общежитиях университета; отсутствие случаев проявления экстремизма.

Профилактика экстремизма среди иностранных студентов в университете достигается за счёт системности и комплексности проводимой работы, выстраивания межличностного и межгруппового взаимодействия в университете; создания условий для успешной адаптации иностранных обучающихся МГЛУ к новым условиям обучения и проживания; внедрения разнообразных социально-педагогических и социально-психологических технологий в воспитательную работу в университете. Выстроенная модель позволяет качественно осуществлять профилактическую работу.

Список использованной литературы

1.Джук А. А. Молодёжный экстремизм как элемент дезадаптации молодёжи // Вестник ЗабГУ. 2011. № 8. URLhttps://cyberleninka.ru/article/n/molodyozhnyy-ekstremizm-kak-element-dezadaptatsii-molodyozhi (дата обращения: 26.03.2026).

2. Методические рекомендации по организации профилактической работы в образовательных организациях высшего образования / под общ. ред. Чурилова С. А., Москва, Ростов н/Д, 2022.

3. Моисеев Д.С. Этнос. Нация. Ценности // Вестник Российской нации. 2015. № 1(9). С.81-85.

4. Москалевич Г. Н. Профилактика экстремизма посредством формирования у студенческой молодежи культуры межнационального общения / Г. Н. Москалевич // Общественная безопасность: новые идеи и вызовы времени : Материалы Межрегиональной научно-практической конференции по профилактике экстремизма, Мелеуз, 17 мая 2016 года. – Мелеуз: Издательство "Мир Печати". 2016. С. 123-126.

5. Корнилова М. В. Динамика межкультурной компетентности в моно- и поликультурных группах : на материале межкультурного тренинга : диссертация…кандидата психологических наук. М., 2012.

6. Пазухина С. В. Психологические основы психолого-педагогической профилактики экстремизма и протестного поведения в молодежной среде // Психология и право. 2023. Т.13. № 2. С 206–223.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE PREVENTION OF EXTREMISM AMONG FOREIGN STUDENTS

Arkhipova Oksana Vasilevna
Russia, Moscow State Linguistic University
119034 Moscow, St. Ostozhenka 38, Building 1
o.arkhipova@linguanet.ru

Abstract: Youth extremism is an acute problem of our time and it manifests itself in various spheres of life. Foreign students represent a special risk group. The article describes the experience of MSLU to accompany foreign students as a factor in countering extremism, describes effective psychological and pedagogical technologies of work.

Key words: foreign students, extremism, extremism prevention, psychological and pedagogical technologies.

© Архипова О.В., 2026

УДК 159.923

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПТС У ЖЕНЩИН, РОДИВШИХ РЕБЕНКА

Кадыров Руслан Васитович,
Бобровник Анна Эдуардовна*
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»
690002, Приморский край, г. Владивосток, проспект Острякова, д. 2.
anna-komar87@yandex.ru

Аннотация. В данной статье анализируется социальная поддержка в качестве одного из факторов устойчивости женщин к посттравматическому стрессу. Авторами раскрываются ключевые понятия, а также описываются особенности психоэмоционального состояния женщин, имеющих и не имеющих помощь со стороны окружения. В статье представлен обзор отечественной и зарубежной литературы, демонстрирующий влияние социальной поддержки на риск развития посттравматического стресса. На основе мета-анализа было установлено, что высокий уровень поддержки от семьи, партнеров и близкого окружения снижает риск развития ПТС у женщин после родов на 42%, нивелируя негативный опыт травматических родов и кризисов. Женщины, получившие устойчивую эмоциональную, физическую и информационную помощь после травматичных родов, чувствовали себя увереннее, выстраивали доверительные детско-родительские и партнерские отношения, а также были в большей степени удовлетворены качеством собственной жизни. Напротив, женщины, подвергшиеся порицанию со стороны близких, переживших непринятие или игнорирование со стороны партнера, испытывали повышенную тревожность, ощущали опустошенность, депрессивные симптомы, что приводило к трудностям в выстраивании социальных отношений.

Ключевые слова: посттравматический стресс, социальная поддержка, профилактика, молодые матери

Посттравматический стресс представляет собой серьезную угрозу для психического здоровья молодых матерей, что становится особенно актуально в условиях послеродового периода. Поддержка беременных и родивших женщин

является собой одну из наиболее актуальных сфер современных психологических исследований, поскольку данный период жизни характеризуется резким ростом стрессогенных факторов. Основная причина– сам процесс родов, который, несмотря на естественность, вызывает глубокий страх и тревогу: длительные болезненные схватки, вероятность нарушения развития плода, экстренное кесарево сечение или осложнения угрожают здоровью матери и ребенка [Николаева И.А. 9]. Послеродовые условия жизни нередко усугубляют психоэмоциональное состояние женщин: хроническое недосыпание, потеря привычного распорядка, социальная изоляция, гормональные перестройки и кризис в супружеских отношениях, где женщина зависит от мужа, также испытывающего напряженность в виду увеличения финансовой нагрузки. [Meir S., Тихонова И.В. 21, 16]. В этот период матери особенно нуждаются в поддержке.

Цель статьи – описать результаты анализа современных исследований, посвященных социальной поддержки как фактора устойчивости женщин, родивших ребенка к посттравматическому стрессу.

Распространенность посттравматического стрессового расстройства(ПТСР) после родов достигает 30%. Среди проявлений наиболее специфичными симптомами являются: навязчивые воспоминания, стремление избегать события, связанные с родами, гипервозбуждение, подавленность, апатичность, эмоциональное истощение и разрывы в детско-родительских связях [Петрановская Л.В., Ицкович М.М., Манташова А.А. 10, 4, 7]. Это отрицательно влияет на благополучие семьи и негативно влияет на психическое здоровье ребенка и матери. Савенышева С.С. с соавт. подчеркивает необходимость своевременной диагностики подобных состояний, а также возможность их преодоления через внешние ресурсы: от семьи, общества и специалистов [Савенышева С.С., Темур Г.М. 12, 15].

Исследования подчеркивают важность получения поддержки для молодых матерей как в период родов, так и после. Золотова И.А. и ряд зарубежных авторов отмечают, что достаточное количество ресурсов – важнейший фактор благодаря которому женщина может восстановить свои эмоциональные и физические силы, а, следовательно, способна эффективнее справляться с родительской функцией. [Золотова И.А., Hutagaol M.W. 3, 20]. Социальная поддержка представляет собой совокупность всех форм помощи, которое проявляется через дружеское, партнерское, родительское или иное проявление действий, направленных на преодоление трудностей нуждающемуся человеку. Кольцова В.А. отмечает, что именно этот вид поддержки является самым важным для преодоления жизненных испытаний [Кольцова В.А. 6, 1].

Социальная поддержка также напрямую связана с устойчивостью к посттравматическому стрессу, а также с более высоким уровнем жизнестойкости. Люди, имеющие поддержку в лице близких людей, демонстрировали меньшую склонность к развитию ПТС [Кадыров Р.В. 5, с. 83]. Таким образом, преодолению последствий сильного стресса в большей степени

способствует социальная поддержка. Шербург К.Д. и Стюарт А.Л. подчеркивали важность наличия развитой социальных связей для благополучной жизнедеятельности уязвимых групп, к которым в том числе, относили и беременных женщин.

В след за Савиной Л.И. и Раудсепп М. к основным формам социальной поддержки матерей мы относим:

1. Эмоциональную помощь – выражение понимания и участия по отношению к физическому и эмоциональному состоянию женщины со стороны близких. Данный вид помощи помогает снизить депрессивные проявления, снять напряжение и отвлечь молодых матерей от негативных мыслей

2. Информационная помощь – предоставление знаний, специализированной информации, а также советов или других интеллектуальных ресурсов, способствующих преодолению трудностей родивших женщин. Это способствует лучшей ориентировки в сложных ситуациях, а также помогает быстрее и эффективнее разрешить трудные вопросы.

3. Инструментальная помощь – помощь непосредственными действиями, направленными на решение конкретных задач.

Авторы утверждали, что наличие всех вышеперечисленных форм поддержки формирует устойчивый фундамент социальных связей, которые помогают снизить риск развития посттравматического стресса или иных психологических проблем у родивших женщин.

Изучая факторы и виды влияния поддержки на благополучие молодых матерей, Мелсон Д.Ф. (Melson G.F.) пришел к выводам: в семьях без помощи мужа или родственников стресс выше, а связь мать-ребенок слабее [Melson G.F. 21]. Негативное отношение близких, также влияло на формирование депрессивных состояний матерей и являлось одним предикторов развития посттравматического стресса после родов. Маслоу А. изучая корреляцию эмоциональной близости супругов с низким стрессом отмечал, отсутствие поддержки приводит к эмоциональному и физическому истощению женщины, что отрицательно сказывается на выполнение родительских функций [Маслоу А. 8]. В качестве предикторов развития посттравматических и других стрессовых состояний женщин после родов отмечал культурные и социальные барьеры (национальные традиции, медицинские ограничения, экономическое положение), в результате чего женщины оказываются в изоляции, рискуют патологиям. Е.В. Германова акцентировала внимание на том, что в первую очередь на психоэмоциональное состояние рожениц, помимо партнера, влияет поддержка от друзей и другие члены семьи. [Германова Е.В. 2]. Автор приходит к выводу, что для снижения стрессовой нагрузки на женщину и предотвращения потенциального травматического опыта, рекомендуется привлечь к процессу поддержки её доверенное окружение, обеспечивающее комфортную атмосферу.

Исходя из мета-анализа имеющихся исследований к основным источникам социальной поддержки женщин, родивших ребенка мы относим:

1. Супруг и члены семьи. Супруг/партнер является основной опорой как в эмоциональном, так и в экономическом плане. Именно от него женщина ожидает поддержки в первую очередь: ежедневная помощь с ребенком, содействие в быту и в других вопросах. Согласно исследованиям, удовлетворенность браком и низкий стресс коррелирует возможность получения помощи от партнера [Савенышева С.С. Раудсепп М. 13, 11]. Савенышева С.С. выявила значимые корреляции между высокой поддержкой от супруга и низким уровнем депрессии и стресса у молодых матерей. Мелсон Г.Ф. утверждал, что совместный уход снижает изоляцию и риск развития посттравматического стресса [Melson G.F. 21].

2. Развитая социальная сеть (друзья и близкие знакомые). Поддержание связей с друзьями, близкими знакомыми и дальними родственниками благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии женщин после родов, снижая ощущение изоляции и уязвимости [Силантьева Т.А. 14]. Германова Е.В. указывала, что взаимодействие с близким кругом благоприятно сказывается на профилактике тревожных, стрессовых состояний при наличии травматического опыта у молодых матерей [Германова Е.В. 2]. Фролова Л.П. и Храмов Е.В. подтверждают, что поддержка является фактором жизнестойкости при пережитой травматической ситуации [Фролова Л.П., Храмов Е.В., Фирсов М.В 18, 19, 17].

3. Социальные институты (специалисты, группы поддержки). Специалисты помогающих профессий (психологи, врачи, соцработники) осуществляют оценочную, информационную, а также консультативную деятельность, что также является важным ресурсом для матерей, испытывающих посттравматический стресс после родов. Мелсон Г.Ф. расценивал поддержку от социальных институтов в качестве дополнительной меры помощи, усиливающей положительный эффект от других источников помощи (партнера, семьи и друзей) [Melson G.F. 22].

Ряд научных работ наглядно демонстрирует, что социальная поддержка играет ключевую роль в преодолении стрессовых психологических состояний у матерей, в том числе и посттравматического стресса [Фролова Л. П., Храмов Е. В. 18, 19]. Она служит эффективным механизмом для борьбы с эмоциональными и психологическими вызовами, связанными с этими состояниями, и способствует возвращению к психическому благополучию [Фирсов М. В. 17]. Исходя из этого, необходимо гарантировать доступность социальной поддержки для всех женщин, сталкивающихся как с послеродовым ПТС, так и с другими провоцирующими стресс состояниями.

Влияние социальной поддержки проявляется в существенном повышении стрессоустойчивости, жизнестойкости и качества детско-родительских взаимоотношений. Различные формы социальной поддержки – эмоциональная, инструментальная, информационная и оценочная – оказываемые со стороны супруга, родственников, друзей и профессионалов, способствуют снижению риска социальной изоляции, эмоционального истощения и развития

патологических состояний Маслоу [Melson G.F., Савенышева С.С., Маслоу А. 21, 13, 8].

Отсутствие адекватной социальной опоры, особенно в контексте существующих культурно-экономических реалий, ставит женщин в зону повышенного риска. В связи с этим, актуализируется необходимость внедрения системных мер, включающих программы поддержки в перинатальные службы, проведение тренингов для семей и специалистов, а также мониторинг уязвимых групп населения. Реализация данных мер позволит минимизировать распространенность ПТС и укрепить семейное благополучие.

Список использованной литературы

1. Воронин Ю. В. Социальная поддержка /Ю. В. Воронин // Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. М.: Большая российская энциклопедия, 2017. С. 320.-328
2. Германова Е. В. Особенности изменения личности женщины и ее ценностей в послеродовом периоде // Северо-Кавказский психологический вестник, 2013. №3. С. 5–8.
3. Золотова И. А., Хазова С. А. Ресурсы женщины в раннем послеродовом периоде, связанные с заболеванием новорожденного // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2023. Т. 14, No 2. С. 158–167.
4. Ицкович М. М., Ярославцева Т. Г., Сафаргналина Л.С., Попова А. А. Методические аспекты организации психологической работы в перинатальных центрах: методическое пособие / авт.-сост. М. М. Ицкович, Т. Г. Ярославцева, Л. С. Сафаргналина, А. А. Попова. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2018. 68с.
5. Кадыров Р. В. Стресс, психическая травма и ПТСР: методики для развития чувства безопасности и для выхода из состояний страха, вины и стыда // Москва: Эксмо, 2024. С. 83.
6. Кольцова В. А. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / Отв. ред. В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 956 с.
7. Манташова А. А. Сорокин В. М. Самоактуализация матерей, воспитывающих ребенка /А. А. Манташова, В. М. Сорокин //Санкт-Петербург, 2–16. С. 84–93.
8. Маслоу А. Теория личности // Психология личности. Самара, 2002. С. 379–416.
9. Николаева И. А., Овчарова Р. В. Основные направления исследований родительской толерантности // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 37–42.
10. Петрановская Л. В., Чеботарева Е. Ю. Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности // Возможности и

риски цифровой среды: VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обуховой): сб. матер.: в 2 т. М.: МГППУ, 2019. Т. 2. С. 306–310.

11. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда. Средовые условия развития социальных общностей // Сборник научных статей Таллиннского педагогического института им. Э. Вильде, 1989. 158 с.

12. Савеншыева С. С. Аникина В. О. Блох М. Е. Перевод и адаптация методики «пренатальная привязанность матери к ребенку» (MAAS) /С.С. Савенышева, В.О. Аникина, М.Е. Блох // Консультативная психология и психотерапия, 2022. Т.30. №3. С. 92–11.

13. Савёнышева С. С. Заплетина О. О. Социальная поддержка как фактор родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2021. №1. С. 126–132.

14. Силантьева Т. А. Социальная поддержка как фактор психологической устойчивости личности и безопасности инклюзивного образовательного пространства // Психологическая наука и образование, 2013. Том 18. № 6. С. 57–64.

15. Темур Г. М. Диагностика отдаленных последствий посттравматического стрессового расстройства // Концепт, 2018. №10. С. 162–168.

16. Тихонова И. В., Мисиюк Ю. В., Севастьянова У. Ю. Стрессогенность и интенсивность родительства в представлениях студенческой молодежи // Образование и наука. 2023. Т. 25, No 10. С. 153–182.

17. Фирсов М. В. Введение в теоретические основы социальной работы. М.: МОДЭК, 1997. 192 с.

18. Фролова Л. П. Посттравматическое стрессовое расстройство: распространенность, причины, клиника, течение, вопросы лечения и социально-психологической реабилитации // Научно-практический журнал «Инвалиды и общество», 2016. № 2(20). С. 66–69.

19. Храмов Е.В. Деулин Д.В. Котенев И. О. Пахалкова А. А. Соматические проявления при посттравматическом стрессовом расстройстве [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология, 2023. Том 12. № 3. С. 64–73.

20. Hutagaol M. W., Rahayu M. N. M. Social support and parental stress among first-time mother // Proceedings of International Conference on Psychological Studies (ICPsyche). 2023. Vol. 4. P. 204–214

21. Meir S. Postnatal depression: a few simple questions // Family Practice. 2002. Vol. 19. P.469-470.

22. Melson G. F., Windecker-Nelson E., Schwarz R. Support and stress in mothers and fathers of young children. Early Education and Development, 1998, vol. 9, pp. 261–281.

ONLINE SOCIAL SUPPORT AS A FACTOR IN PREVENTING THE FORMATION OF PTSD IN WOMEN WHO HAVE GIVEN BIRTH TO A CHILD

Kadyrov Ruslan Vasitovich
Bobrovnik Anna Eduardovna*
Pacific State Medical University 690002,
Primorsky Krai, Vladivostok, Ostryakova Avenue, 2.
anna-komar87@yandex.ru

Abstract. This article analyzes social support as one of the factors of women's resistance to post-traumatic stress. The authors reveal the key concepts, as well as describe the features of the psycho-emotional state of women who have and do not have help from the environment. The article presents a review of domestic and foreign literature demonstrating the impact of social support on the risk of post-traumatic stress. Based on a meta-analysis, it was found that a high level of support from family, partners and close associates reduces the risk of developing PTSD in women after childbirth by 42%, neutralizing the negative experience of traumatic childbirth and crises. Women who received stable emotional, physical, and informational help after a traumatic birth felt more confident, built trusting parent-child and partnership relationships, and were more satisfied with the quality of their own lives. On the contrary, women who were criticized by their loved ones, who experienced rejection or neglect from their partner, experienced increased anxiety, felt empty, and depressive symptoms, which led to difficulties in building social relationships.

Key words: post-traumatic stress, social support, prevention, young mothers

© Кадыров Р.В., Бобровник А.Е., 2026

УДК 81'27:378

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

Полякова Екатерина Викторовна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
fotodarr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования профессионально ориентированной речи студентов вузов. Исследуется влияние современных языковых тенденций на способность будущих специалистов использовать нормы официально-делового стиля. Обосновывается целесообразность междисциплинарного подхода, предполагающего интеграцию элементов обучения деловой коммуникации в контекст профильных дисциплин для оптимизации процесса подготовки кадров.

Ключевые слова: речевая культура, студенческий сленг, академическая речь, коммуникативные навыки, деловая коммуникация

Современный рынок труда предъявляет к выпускникам вузов требования, выходящие далеко за рамки узкопрофессиональных знаний. Среди ключевых компетенций, определяющих успешность карьеры, все чаще называют коммуникативные навыки, и в первую очередь способность к ведению конструктивного диалога. Фундаментом для развития этого навыка выступает речевая культура, формирование которой происходит непосредственно в образовательном пространстве. Однако сегодня этот процесс сталкивается с серьезными вызовами, требующими переосмысления роли гуманитарной составляющей в подготовке специалистов, в том числе и негуманитарного профиля. Состояние культуры русской речи в вузах является зеркалом, отражающим как глобальные языковые тенденции, так и специфику современного студенчества.

Ярчайшим индикатором этих процессов выступает студенческий сленг. Будучи динамичной и постоянно обновляющейся системой, он активно проникает во все сферы студенческой жизни, включая академическую среду. Изначально призванный служить средством неформального общения среди определенного круга лиц, сленг сегодня часто подменяет собой нормативную лексику, причем как в устных ответах на семинарах, так иногда и в письменных работах. Это явление свидетельствует о размывании границ между разговорным и литературным стилями. Студенты, чья повседневная коммуникация перенасыщена сленгом, жаргонизмами и вульгаризмами, сталкиваются с трудностями при необходимости переключения на официально-деловой или научный языки. Проблема усугубляется тем, что сленг воспринимается как более «живой» и «удобный» инструмент общения в студенческой среде, в то время как нормативная речь кажется сухой и искусственной. В результате формируется речевая привычка, которая становится серьезным барьером на пути к профессиональному росту [1].

Особенно остро данная проблема проявляется при оценке уровня культуры речи обучающихся негуманитарных вузов. Студенты технических, инженерных и естественно-научных специальностей по объективным причинам уделяют основное внимание точным и естественным наукам. «Очень часто встречаются в их речи слова с неправильным ударением: ба'ловать, до'говор, за'видно, ката'лог, ква'ртал, ко'клюш, обеспече'ние, пе'риод, средства' и др., а также несуществующие в русском языке формы: “ложите” вместо кладите, “ихний” вместо их, “нашенский” вместо наш» [2, с. 135].

Такие гуманитарные дисциплины, как русский язык, культура речи, деловые коммуникации, часто воспринимаются в качестве второстепенных. Это приводит к тому, что выпускник может быть блестящим программистом или инженером, но при этом не способен грамотно составить техническое задание, ясно изложить свою идею коллегам или аргументированно защитить свой проект перед руководством. Конечно, это касается не всех студентов без

исключения, однако подобная тенденция характерна для большинства из них. Низкий уровень речевой культуры в данном случае становится не просто личным недостатком, а фактором, снижающим общую эффективность профессиональной деятельности.

Конструктивный диалог в профессиональной среде – это не просто обмен информацией, а сложный процесс, требующий умения слушать и слышать собеседника, задавать уточняющие вопросы, аргументировать свою позицию и находить компромиссы. Все эти действия реализуются через речь. Использование сленговых выражений или разговорных конструкций в официальной обстановке подрывает авторитет специалиста и демонстрирует его непрофессионализм. Таким образом, культура речи выступает не просто как набор правил, а как основа для построения эффективной и уважительной коммуникации с коллегами, партнерами и клиентами [3]. В отличие от устной речи, письменная требует предельной концентрации, структурированности мысли и строгого следования нормам. Процесс написания курсовых работ, рефератов и научных статей заставляет студента работать с источниками, анализировать информацию и излагать ее логически последовательно. Именно здесь закладываются основы для будущего составления отчетов, инструкций и аналитических записок. Письменная речь дисциплинирует мышление: чтобы написать сложный текст без ошибок и двусмысленностей, необходимо сначала четко сформулировать мысль в собственном сознании. Умение создавать грамотный, связный и стилистически выверенный письменный текст является прямым показателем готовности студента к решению профессиональных задач [4].

Умение говорить и писать академическим языком – это главный инструмент, который превращает студента в специалиста. В университете нужно учиться переводить свои мысли с простого бытового языка на профессиональный. Академическая речь приучает мыслить четко и доказывать свою правоту не эмоциями, а фактами, используя точную терминологию и сложные предложения со словами-связками (*«во-первых»*, *«следовательно»*, *«таким образом»*) [5]. Для преодоления существующих проблем необходимо признать развитие речевой культуры неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Инвестиции в развитие речевой культуры студентов – это прямые инвестиции в качество будущих специалистов и их способность к конструктивному диалогу, который является двигателем любого профессионального успеха.

Таким образом, грамотная речь становится для будущего специалиста таким же рабочим инструментом, как профессиональные знания. Без умения ясно излагать свои мысли невозможно грамотно составить техническое задание или написать инструкцию к программе. Если инженер блестяще решает задачи, но не способен объяснить результат коллегам, его идеи теряют ценность и могут остаться нереализованными, поэтому владение нормативным языком является прямым требованием успешной работы в любой современной профессиональной сфере.

Список использованной литературы

1. Петухов И. Н. Культура русской речи в современном образовательном пространстве (на примере студенческого сленга) // Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века: материалы V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – Уфа: УГНТУ, 2024. – С. 193-195.
2. Полякова Е. В. Об уровне культуры речи обучающихся негуманитарных вузов // Казанская наука. – 2024. – № 1. – С. 134-136.
3. Полякова Е. В. Культура речи и деловое общение. – Уфа: БашГУ, 2022. –178 с.
4. Садыкова Н. А. Письменная речь как ключевая составляющая академической речи // Наука. Образование. Практика: сборник научных статей. – Уфа: Мир печати, 2023. – С. 218-219.
5. Садыкова Н. А. Составляющие элементы академической речи // Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе: сборник трудов конференции VI Междунар. научно-практ. конф. – Уфа: УГНТУ, 2023. – С. 178-181.

SPEECH CULTURE AS A FACTOR IN STUDENT PROFESSIONAL COMPETENCE

Polyakova Ekaterina Viktorovna,
Ufa University of Science and Technology , 32 Zaki Validi,
Ufa, 450000
fotodarr@mail.ru

Abstract. The article examines the formation of professionally oriented speech among students. It investigates the impact of contemporary linguistic trends on the quality of academic training and future specialists' ability to utilize the norms of formal business style. The study substantiates the feasibility of an interdisciplinary approach that involves integrating elements of business communication training into specialized disciplines to optimize the process of personnel development.

Key words: speech culture, student slang, academic discourse, communicative skills, business communication.

© Полякова Е.В., 2026

УДК 81

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТАНЦЕ И ХОРЕОГРАФИИ

Галяутдинов Руслан Рустэмович
Волкова Наталья Вячеславовна
БГПУ им. М. Акмуллы
450077, Республика Башкортостан,
г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3-а
galyautdinov_rusya02@mail.ru

Аннотация. Данная статья раскрывает проблему хореографической терминологии в английском и русском языках. Терминология хореографического искусства с точки зрения комплексного сравнительно-сопоставительного исследования семантики и структуры единиц представляет собой актуальное направление в современной науке, так как терминология танца построена на системном строении, истории формирования, лексико-семантических отношениях и когнитивных особенностях языков.

Ключевые слова: танец, хореографическое искусство, термины и терминосистема хореографического искусства, термины в профессии танцоров.

Хореографическое искусство является одним из аспектов культуры страны, поэтому способствует передаче и сохранению ее культурных ценностей. Понятие танца как явления общечеловеческого находит отражение во всех языках, однако показано оно по-разному, что обусловлено спецификой восприятия действительности представителями разных культур. Однако в виду постоянного роста научного прогресса образуются новые термины для более детального описания, изучаемых аспектов. Одним из таких развивающихся подъязыков является язык хореографического термина.

Термин, терминосистема и терминология являются основными аспектами изучения в лингвистической науке. По мнению Д.С. Лотте к терминам относятся особые слова или словосочетания, имеющие однозначное, точное, системное, независимое и эмоционально-нейтральное значения. В теории действительно название и содержание термина определяется согласно четким требованиям, особенно это относится к научной деятельности, тогда в обычной жизни их значение может отличаться от научного толкования [4]. Термин выполняет когнитивно-дефинитивную функцию и специальное назначение в профессиональной деятельности. В единстве все слова и словосочетания по определенной области познания находятся в системной связи и несут в себе информативную сущность определенной науки [2]. Специализированная лексика отлична от бытовой лексики своей формой, причем в разных научных областях один и тот же термин выражает свою суть.

Лингвистами отмечается, что «термин является обычным знаком для осуществления специальной коммуникации. Необходимым признаком термина является номинативность, то есть использование специфических языковых единиц в виде имен существительных или словосочетаний. С.В. Гринев-Гриневич подчеркивает, что термин есть отдельное слово или понятие, образованное в имени существительном и предназначенное для профессиональной деятельности [1, с. 10]. Из определения следует, что автор выделяет именно профессиональную специфику термина и с этим утверждением трудно не согласиться. Термины в своей прямой функциональной основе являются средством в профессиональной коммуникации; способом и средством выражения; результатом объяснения общелитературных источников; символьным обозначением по семиотическому аспекту [5].

Многими лингвистами термины классифицируются по форме, по структурным особенностям, по их значению, по историческим особенностям, по особенностям их употребления. По своей форме термины подразделяются на термины-слова и термины-словосочетания. Термины-слова, в свою очередь, классифицируются на корневые (где основа корень), аффиксальные (где основа корень и аффикс(ы)) и сложные (несколько корней). Термины-словосочетания классифицируются на двухсловные, трехсловные и многословные. По исторической основе термины подразделяются на исконные (сложившиеся в языке), заимствованные (частично-взятые из других языков, в которых заимствована какая-либо отдельная составляющая) и гибридные термины или полукальки (где одна часть исконная, а другая взятая из другого языка или калькировна). В.М. Лейчик классифицирует термины на базовые (на их основе зарождается терминология), собственные термины (развивающиеся в терминологии) и привлеченные термины (перенятые и заимствованные из родственных или схожих научных областей без утраты истинного значения [3, с. 126-128].

Термины в английском языке подразделяются на:

– основные термины, которые являются основой терминосистемы. По-другому данные термины обозначаются «ядерными терминами» или «терминами доминантами»;

– производные термины образуется посредством словосочетания или посредством аффикса;

– сложные термины образуются посредством суммы двух основных или производных понятий одной термоносистемы;

– базовые термины используются в терминосистеме как основные понятия или фундаментальные для определенной области деятельности;

– привлеченные термины как правило заимствуются из смежных областей знаний и также могут определяться основные для терминологии;

– термины широкой семантики являются лексическими единицами, используемые в разных терминосистемах, но могут менять свое значение при употреблении в каждой из них.

К основным способам образования терминов в английском языке относятся: семантический способ, морфологический способ, синтаксический способ, заимствование слов из других языков. В качестве терминов могут выступать не любые лексические единицы, а только те, которые обладают определенными характеристиками (однозначны, лишены экспрессии и т.д.).

При анализе источников, отражающих специфику терминосистемы «Классический танец», можно выделить следующие группы терминологических единиц: термины, относящиеся к технике выполнения классического танца: «экзерсис»; термины-действия, отражающие танцевальные движения (экзерсиса); термины, относящиеся к характеристике танцевальных способностей и качеств танцоров; термины, обозначающие виды танцев; техники исполнения экзерсисов; термины, описывающие выразительное исполнение классического танца. Согласно русской лингвистической классификации в статьях были выделены термины по сфере использования, термины, происходящие от языка-источника (исконные, заимствованные, гибридные), термины по содержательной (семантической) структуре, термины, подразделяемые по семантическому способу, по синтаксическому способу. Заимствованными терминами из французского языка являются: «Апломб», «Плие» (Plié), «Баттман тандю» (Battement tendu), «Баттман жэтэ» (Battement jeté), «Рон де жамб пар тер» (Rond de jambe par terre), «Баттман фондю» (Battement fondu), «Баттман фраппе» (Battement frappé), «Гранд баттман жэтэ» (Grand battement jeté).

Таким образом, в хореографическом искусстве терминология разделена на термины-действия, термины, относящиеся к технике выполнения классического танца, к характеристике танцевальных способностей и качеств танцоров, к обозначению видов танцев, к описанию выразительного исполнения классического танца. Терминология выстраивается на основе существующего основного словарного состава языка, заимствования из танцевальной лексики и интернациональных терминов и могут состоять из одного слова или целой терминологической группы (ключевого слова и уточняющего танцевального действия), поэтому могут иметь простое значение (состоят из одного слова или двух слов), сложное значение, когда термины имеют слитное или через дефис правописание (состоят из терминов-словосочетаний) и многокомпонентное значение, когда используются термины-словосочетания или многокомпонентные термины. Большинство терминов хореографического искусства обозначают прямое действие. Также следует отметить о гибридных терминах, образованных на основе синтеза нескольких языков и терминов, сохраняющих первозванный вид языка носителя.

Список использованной литературы

1. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринев-Гриневич. Изд. 3, испр. и доп. – Москва: Академия, 2023. – 500 с.

2. Квитко И.С. Термин в научном документе / И.С. Квитко. – Львов: Вища шк. Изд-во при Львов. ун-те, 1976. – 127 с.

3. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 6-е изд. – Москва: URSS, 2022. – 248 с.

4. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики / Акад. наук СССР. Ком. техн. терминологии. – Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 158 с.

5. Табанакова В.Д. Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу: монография / В.Д. Табанакова; Российская Федерация, Министерство образования и науки, ФГБОУ ВО Тюменский государственный университет, Институт филологии и журналистики. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2013. – 207 с.

THE TERM AS A BASIC LANGUAGE UNIT IN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF DANCERS

Galyautdinov Ruslan Rustemovich*
Volkova Natalya Vyacheslavovna
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University
450077, Republic of Bashkortostan, Ufa,
Oktyabrskoy Revolyutsii Street, 3-a.
galyautdinov_rusya02@mail.ru

Abstract. This article reveals the problem of choreographic terminology in English and Russian. The terminology of choreographic art from the point of view of a comprehensive comparative study of the semantics and structure of units is an actual direction in modern science, as the terminology of dance is based on the systemic structure, history of formation, lexical-semantic relations, and cognitive features of languages.

Key words: dance, choreographic art, terms and terminological system of choreographic art, terms in the profession of dancers.

© Галяутдинов Р.Р., Волкова Н.В., 2026

УДК 37.015.3:159.944

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Линевич Владимир Леонтьевич*
Файзуллин Артур Ришатович
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
linevich100266@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы эмоционального выгорания в современном цифровом обществе. Рассматриваются проблемные моменты диагностики, профилактики и коррекции данного состояния. Приведены примеры трансформации форм проявления эмоционального выгорания в современном информационном обществе.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, диагностика и профилактика эмоционального выгорания.

В условиях современного информационного общества с его постоянной избыточной каждодневной информационной нагрузкой, нестабильностью и неопределенностью экономической, политической и социальной ситуаций в мире, проблема эмоционального выгорания, как форма реагирования на стрессогенные ситуации, вызванные профессиональной деятельностью, хронической усталостью, чрезмерными психическими нагрузками, не утрачивает своей актуальности.

Если во второй половине XX века эмоциональное выгорание принято было рассматривать, как психоэмоциональное истощение лиц, профессиональная деятельность которых характеризовалась постоянной и напряженной помощью или коммуникацией с другими людьми (в системе «человек-человек»), то в первой четверти XXI века ситуация изменилась, и данный феномен отмечается практически во всех сферах деятельности современного общества, включая представителей «офисного планктона», домохозяек и так далее. Теперь «жертвами» профессионального выгорания могут становиться представители самых разных профессий, если их жизнь не дает достаточных оснований для самоуважения и собственной значимости. В результате повседневная напряженная работа с постоянными психоэмоциональными перегрузками снижает стрессоустойчивость личности, истощает витальный ресурс и провоцирует психосоматические расстройства или аддиктивные формы поведения [4, С. 793].

Исследователями принято выделять несколько категорий неблагоприятных факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание. Наиболее частыми являются: социально-демографические, социально-психологические, организационные и личностные факторы.

Социально-демографические триггеры включают следующие показатели:

- возраст 19-24 года (в силу жизненной профессиональной неопытности и неумения распределять личностный ресурс при выполнении трудоемких профессиональных задач при желании максимально проявить себя на новом профессиональном поприще, в новом коллективе и т.д.), а также возраст 40-50 лет (в результате усталости от профессии, жизни, семейных забот и т.д.);

- пол (мужчины склонны к эмоциональному выгоранию в силу навязываемых социумом стереотипов эмоциональной, физической и интеллектуальной силы. Женщины же подвержены данному явлению в результате необходимости эффективно справляться не только с профессиональными, но и домашними и семейными обязанностями (задачами), если таковые рационально не распределены между супругами и членами семьи);

- стаж работы (эмоциональному выгоранию подвержены молодые специалисты в силу нереалистичности профессиональных ожиданий, а также лица, работающие более пяти лет и занимающие одну и туже должность, несмотря на субъективные ожидания карьерного роста. Особенно это проявляется в таких сферах деятельности, как образование, здравоохранение, МЧС, правоохранительные органы, вооруженные силы);

- семейное положение (более подвержены эмоциональному выгоранию лица, не состоящие в браке, т.к. отсутствие семьи не обеспечивает необходимую психотерапевтическую поддержку в процессе жизнедеятельности, включая профессиональную);

- уровень образования (если раньше считалось, что эмоциональному выгоранию в первую очередь подвержены лица с высшим образованием, с более высокими социальными притязаниями, не соответствующими действительности, то в настоящий момент ему в равной степени подвержены лица с любым уровнем профессионального обучения).

Группу социально-психологических предикторов составляют:

- недостаточная или неэффективная поддержка сотрудников со стороны администрации организации, так как отсутствие поддержки коллег и руководителей существенно повышает риск эмоционального выгорания (при отсутствии других факторов) и не мотивирует сотрудника максимально проявлять свои профессиональные способности и навыки;

- неадекватное, по мнению сотрудника, монетизированное и немонетизированное вознаграждение за выполняемую работу («непрозрачное», несправедливое, по мнению сотрудника и коллектива, стимулирование работника, поощрение «любимчиков» без объективных заслуг и результатов подрывают авторитет руководителей в глазах сотрудников, существенно снижают мотивацию работников, обесценивая их профессиональный вклад, особенно если он чрезмерен и несопоставим с получаемой заработной платой;

- ролевая двойственность (отсутствие планирования, недостаточность или избыточность, но неструктурированность информации, наличие конфликтов в

трудовом коллективе, неблагоприятный социально-психологический климат и так далее).

Организационные факторы включают следующие показатели:

- условия работы (исследования свидетельствуют, что у сотрудников, рабочий день которых более восьми часов или не нормирован, уровень эмоционального выгорания значительно выше, чем у работников с восьми часовым рабочим днем, пятидневной рабочей неделей и компенсацией в форме выходных в случае внеплановой переработки);

- содержание деятельности (повышенная ответственность, постоянный прессинг руководства, административных структур, психологически «трудный» контингент, эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности, большой объем используемой информации, многозадачность деятельности так далее).

Группу личностных факторов составляют:

- отсутствие необходимой выносливости (высокая продуктивность труда, независимо от складывающейся ситуации, отсутствие мотивации к саморазвитию, опыта решения подобных задач, неэффективность взаимодействия с наставником (куратором) и т.д.);

- отсутствие индивидуальной стратегии совладания (копинг-стратегии, умение контролировать ситуацию и оперативно реагировать на изменения как профессионала, так и специалиста без опыта, отсутствие поддержки коллег и семьи);

- неадекватная самооценка (как низкая, так и завышенная способствуют постоянному состоянию стресса и истощению ресурсов организма);

- отсутствие профессиональной мотивации (несоответствие личностных целей, реализуемых посредством выполняемой профессиональной деятельности);

- особенность мотивационной сферы (субъективная сверхзначимость выполняемой профессиональной деятельности при недостаточном функционально-энергетическом потенциале личности) [3].

Признаки эмоционального выгорания, как и само определение, постоянно претерпевают изменения и не являются на сегодняшний день четко сформулированным перечнем критериев. Наиболее полной является классификация, предложенная В. Шауфелли и Д. Энзманном, включающая 132 признака (симптома) выгорания, проявляющихся в аффективных, когнитивных, мотивационных, поведенческих и физических формах [1, С. 46].

Не меньшим разнообразием являются и подходы авторов к выделению стадий эмоционального выгорания. Так, С. Гринсбергом предложена пятиступенчатая модель выгорания, К. Шернис выделил три стадии эмоционального выгорания, Г. Фрейденбергер и Г. Нортон указали 11 стадий процесса выгорания [2, С. 109]. Эффективные руководители и опытные HR-специалисты делают всё, чтобы повысить вовлеченность своих сотрудников, а хорошие работники стремятся достичь «потока» – состояния, в котором текущее дело представляется самым важным и интересным. При этом первый

шаг к выгоранию – как раз повышенная вовлеченность. Люди, помешанные на своей работе, готовые выполнять ее в режиме 24/7, не контролирующие рабочее время и игнорирующие отдых, имеют опасность быстро выгореть.

Некоторые рабочие этапы или проекты требуют высокой нагрузки, однако периоды повышенной включенности в процесс должны сменяться периодами качественного отдыха. Если сотрудник постоянно работает в авральном режиме, со сложными вводными – например, нехваткой ресурсов или бюджета, вынужден лезть вон из кожи, чтобы добиваться лучшего результата, организм испытывает стресс и начинает на него реагировать. Запускается вторая стадия процесса выгорания – усталость. В фазе хронического стресса человек постоянно чувствует нехватку сил, раздражительность, тревожность, снижается иммунитет. На этом этапе начинаются проблемы со сном: ночью сложно заснуть, а днем, наоборот, одолевает сонливость. Может нарушаться пищевое поведение: тянет на очень сладкую, соленую, жирную, калорийную пищу.

Третья стадия – психофизическое истощение. Могут начаться панические атаки, ухудшение памяти, расстройство кишечника, рвота. И, наконец, наступает четвертая стадия – эмоциональное выгорание**.** Главные признаки: цинизм по отношению ко всему, что касается работы, апатия, снижение продуктивности, трудности в общении с коллегами, озлобленность. Человек может даже измениться внешне – например, всегда выглаженный костюм и безупречная прическа сменятся неряшливым внешним видом.

Система профилактики эмоционального выгорания также изобилует вариативными подходами. Нам представляется наиболее целесообразной модель, предложенная Леоновой А.Б. и Кузнецовой А.С., включающая три элемента: диагностический (направленный на оценку профессионального стресса), аналитический (интерпретация полученных данных и составление коррекционной программы), поствентивный (реализация коррекционной программы) [5].

Таким образом, профилактика, на наш взгляд, должна включать следующие три компонента:

- организационный (пересмотр и совершенствование профессиональных стандартов, включая технологии безопасности труда, использование здоровье сберегающих экосистем, современных эргономических технологий, комплекс мер по повышению стрессоустойчивости сотрудников);
- создание психологических служб, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность персонала, способного к эмпатии, сочувствию, сопереживанию, открытости в отношении сотрудников, личной заботе о них, доброжелательности, компетентности;
- повышение стрессоустойчивости сотрудников (аутентичность, открытость собственному опыту, терпимость эмоциональным реакциях окружающих, развитие самопознания, толерантность к неопределенности, постановка реалистичных целей, отказ от перфекционизма и прокрастинации).

Список использованной литературы

1. Баксанский О.Е., Сафоничева О.Г. Синдром эмоционального выгорания. Взгляд психолога и невролога (обзор литературы) / Вестник новых медицинских технологий. 2021. Т.28, № 2. С. 45-57. [Электронный ресурс] // URL: http://multiurok.ru/files/diagnostika-emotsionalnogo-vygoraniia-k-maslach-s.html (дата обращения: 27.03.2026)
2. Королева Е.Г., Шустер Э.Е. Синдром эмоционального выгорания / Журнал ГрГМУ, 2007. № 3. С. 108-111. [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya/viewer (дата обращения: 27.03.2026).
3. Проблемы эмоционального выгорания:https://probolezny.ru/emocionalnoe-vygoranie (дата обращения: 27.03.2026).
4. Тукаев С.В., Паламарь Б.И., Вашека Т.В., Мишиев В.Д. Синдром эмоционального выгорания / Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т. 11, № 4. С. 791-801. [Электронный ресурс] // URL: http:// https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44583416 (дата обращения: 27.03.2026)
5. Эмоциональное выгорание: https://hh.ru/article/28063 (дата обращения: 27.03.2026).

TRANSFORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY

Linevich Vladimir Leontievich
Fayzullin Artur Rishatovich
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
linevich100266@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problem of emotional burnout in the modern digital society. The problematic moments of diagnostics, prevention and correction of this condition are considered. There are examples of the transformation of forms of manifestation and prevention of emotional burnout in the modern information society in this articale.

Key words: emotional burnout, diagnostics and prevention of emotional burnout.

© Линевич В.Л., Файзуллин А.Р., 2026

УДК 159.923.2

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ЛЖИВОСТЬ КАК РЕГУЛЯТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДИАЛОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АГОНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Гайнуллина Светлана Маратовна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450076, Уфа, Заки Валиди, д. 32
sm_gaynullina@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы отечественной и зарубежной психологии к изучению феноменов ответственности и лживости как личностных особенностей. Проводится сравнительный анализ структурных компонентов ответственности (по В.П. Прядеину) и лжи (по И.П. Шкуратовой). Обосновывается концепция «агонистических отношений» между данными феноменами, где компоненты ответственности и лживости конкурируют за регуляцию поведения человека. Выявляется дефицит специализированного психологического инструментария, направленного на снижение лживости и повышение ответственности.

Ключевые слова: ответственность, лживость, агонистические отношения, компоненты ответственности, виды лжи, самообман, ложь.

Современное общество предъявляет высокие требования к личности человека, ожидая от него не только профессиональной компетентности, но и высокой степени социальной зрелости, выражающейся в ответственности и честности. Однако парадокс заключается в том, что несмотря на устойчивый социальный запрос на формирование ответственных и честных членов общества, в научной психологической литературе наблюдается существенный дисбаланс. С одной стороны, категория ответственности глубоко изучена в контексте саморегуляции и социального взаимодействия [4]. С другой стороны, феномен лживости часто рассматривается фрагментарно, преимущественно в прикладном аспекте детекции лжи или как симптом девиантного поведения, тогда как механизмы его уменьшения остаются малоизученными [1, с. 5]. Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между необходимостью понимания глубинных связей между ответственностью и склонностью ко лжи и отсутствием целостной теоретической модели, объясняющей их взаимное влияние. Целью работы является теоретический анализ компонентов ответственности и лживости, выявление характера их взаимосвязей и обоснование понятия «агонистического отношения» данных феноменов.

Глубинное понимание ответственности требует обращения к ее истокам, которые заложили фундамент для выделения ее ключевых психологических компонентов. История изучения ответственности уходит корнями в античность. Еще Аристотель, Платон и другие мыслители Древней Греции рассматривали

ответственность через призму добродетели и справедливости. В средневековой философии (Ф. Аквинский) и в трудах мыслителей Нового времени (И. Кант, Г. Гегель) категория ответственности тесно переплеталась с понятиями долга, свободы воли и морального закона. З. Фрейд связывал ответственность с работой Супер-Эго и чувством вины, указывая на внутриличностный конфликт как источник регуляции поведения. Из отечественных исследователей, занимавшихся этой проблематикой, обращают на себя внимание Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев и др. [1, с. 6-7].

В современной отечественной психологии ответственность интерпретируется преимущественно как «механизм саморегуляции, позволяющий субъекту осознать себя в качестве каузального агента реализуемого поведения и его последствий» [4, с. 257]. Этот подход отличается от зарубежного, где акцент часто смещен на социально одобряемое, нормативное поведение [2]. Особое значение для понимания структуры ответственности имеют работы В.П. Прядеина, который выделил пять взаимосвязанных компонентов ответственности: 1) Динамический компонент: характеризуется оппозицией эргичности (способности к самостоятельному выполнению сложных задач) и аэргичности (нерешительности, избеганию обязательств); 2) Эмоциональный компонент: включает стеничность (переживание позитивных эмоций от реализации ответственности) и астеничность (тревожность, страх перед последствиями); 3) Регуляторный компонент: определяется локусом контроля: интернальностью (принятие ответственности на себя) или экстернальностью (перекладывание ответственности на внешние обстоятельства); 4) Мотивационный компонент: разделяется на социоцентрическую направленность (долг, общественные интересы) и эгоцентрическую (стремление к одобрению, избегание наказания); 5) Когнитивный компонент: включает осмысленность (глубокое понимание сути ответственности) и осведомленность (поверхностное знание правил, часто заменяющее истинную ответственность исполнительностью из страха) [6, с. 45-47]. Следовательно, идеальная модель ответственной личности предполагает гармоничное развитие всех этих компонентов: человек должен быть эргичным, стеничным, интернальным, социоцентричным и осмысленным. Однако на практике часто наблюдается дисбаланс, что создает почву для компенсаторных механизмов, одним из которых может выступать лживость.

В зарубежной психологии ответственность часто рассматривается сквозь призму коллективной морали и вины. Исследования показывают, что чувство вины способствует повышению уровня ответственности, а атрибуция ответственности влияет на эмоциональные реакции и готовность оказывать помощь [9].

Рассматривая лживость не просто как моральный дефект, а как личностную особенность и как устойчивую характеристику личности следует обратить внимание на ее многообразные формы (типы, виды) и функциональное назначение в коммуникации. Если ответственность традиционно оценивается позитивно, то отношение ко лжи в истории

человечества было амбивалентным. От толерантности древнегреческих философов (Платон допускал ложь ради блага) до категорического запрета в христианской этике (Августин Аврелий) и светской морали, ложь сопровождала человеческое общение как неизбежный адаптивный инструмент [1, с. 6].

В зарубежной психологии XX-XXI веков фокус сместился с моральной оценки на изучение механизмов лжи. П. Экман определил ложь как намеренное введение в заблуждение без предварительного согласия адресата [8]. О. Фрай (2005) выделил три подхода к анализу лжи: эмоциональный (чувство вины, страха), когнитивный (усиленная нагрузка на память и внимание) и поведенческий (контроль невербальных сигналов). Современные исследования подтверждают, что порождение лжи требует значительных когнитивных ресурсов и усиления исполнительного контроля.

В отечественной психологии систематическое изучение лжи активизировалось в конце XX века. В.В. Знаков [3, с. 12] и В.Л. Линевич [5, с. 11] подчеркивают интенциональность лжи как отличительный признак от ошибки или заблуждения. И.П. Шкуратова предложила детальную типологию лжи, исходя из ее мотивации и социальных последствий: 1) Этикетная ложь: служит соблюдению норм вежливости и поддержанию комфортной коммуникативной среды; 2) Ложь во благо: мотивирована заботой о собеседнике, стремлением уберечь его от негативных переживаний; 3) Ложь-фантазия: связана с потребностью в самопрезентации, привлечении внимания, иногда перерастая в патологическую псевдологию; 4) Ложь-оправдание: защитный механизм, направленный на избегание наказания или критики; 5) Ложь-умолчание: сокрытие информации, которое может иметь серьезные последствия; 6) Ложь-сплетня: распространение непроверенной или искаженной информации о третьих лицах; 7) Ложь-самопрезентация: искажение фактов о себе для создания желаемого имиджа [7].

Особого внимания заслуживает агонистическое взаимодействие ответственности и лживости, проявляющееся в постоянном балансе между честностью и избеганием последствий. На основе проведенного теоретического анализа представляется правомерным ввести понятие «агонистических отношений» между компонентами ответственности и лжи. Под агонистическими отношениями мы понимаем конкуренцию этих психологических конструктов за регуляцию поведения личности. В каждой конкретной ситуации выбора субъект балансирует между стратегией честного и ответственного поведения и стратегией избегания ответственности через ложь. Исходя из вышеперечисленного можно выявить следующие закономерности взаимодействия:

1) Мотивационный компонент ответственности и социальная ложь. Этикетная ложь и ложь во благо часто соотносятся с социоцентрической мотивацией ответственности. Субъект жертвует абсолютной правдивостью ради сохранения социальных связей и благополучия общества, что может рассматриваться как высшая форма социальной ответственности в конкретных

культурных контекстах. Напротив, ложь-самопрезентация коррелирует с эгоцентрической мотивацией, где приоритет отдается личному имиджу, а не реальному вкладу в общее дело.

2) Эмоциональный компонент и ложь-фантазия. Ложь-фантазия, основанная на потребности в признании и внимании, комплементарна астеническому типу эмоционального компонента ответственности. Неспособность пережить позитивные эмоции от реальных достижений компенсируется созданием вымышленных образов успеха.

3) Когнитивный и регуляторный компоненты и защитная ложь. Ложь-оправдание, ложь-умолчание и ложь-сплетня тесно связаны с экстернальным локусом контроля и низкой осмысленностью ответственности. Человек, не принимающий причинно-следственную связь своих действий и результатов, вынужден прибегать ко лжи для объяснения неудач внешними факторами или сокрытия своих промахов.

Следовательно, лживость часто выступает как теневая сторона недостаточной развитости определенных компонентов ответственности. Рассмотрение данной проблематики показывает, что большинство существующего психологического инструментария носят узкоспециализированный характер, оставляя без внимания комплексное взаимодействие изучаемых феноменов.

В области повышения ответственности успешно применяются социально-психологические тренинги. Например, исследования И.М. Дементьевой (2004-2023) на подростках-спортсменах показали, что длительные тренинговые программы (до 30 сессий) способствуют развитию осознанности, улучшению самооценки и формированию навыков саморегуляции. Д.С. Минюкова (2018) разработала модульную программу для сотрудников ФСИН, включающую когнитивный, эмоционально-волевой и мотивационный блоки, что позволило стабилизировать профессионально-ответственные паттерны поведения. В сфере работы с лживостью подходы чаще всего интегрированы в общую коррекцию девиантного поведения. О.А. Ус (2016) предлагает комплексную диагностику и работу с родителями и педагогами для снижения лживого поведения подростков, акцентируя внимание на создании атмосферы доверия и отказе от гиперопеки. Н.Е. Кузьмина (2010) и С.О. Ларионова (2013) демонстрируют эффективность арт-терапии в работе с подростками группы риска, где лживость выступает одним из симптомов дезадаптации. Творческие методы позволяют снизить защитное напряжение и найти легитимные способы самовыражения, замещающие потребность во лжи. Тем не менее, большинство существующих психологических методик либо фокусируются исключительно на ответственности, либо рассматривают лживость лишь как симптом более широких нарушений. Отсутствуют целостные психологические программы (методы, методики, тренинги, упражнения и т.д.), которые бы работали непосредственно с агонистическим взаимодействием этих двух качеств личности (ответственности и лживости), помогая человеку осознать выбор

между ложью и ответственностью и развивая навыки честного принятия последствий своих действий.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет констатировать, что ответственность и лживость представляют собой сложные, многокомпонентные личностные образования, имеющие глубокие исторические корни и разнообразную психологическую структуру. В отечественной психологии ответственность рассматривается преимущественно как механизм саморегуляции, тогда как в зарубежной – как социально-нормативный конструкт. Лживость в современной науке трактуется не только как моральный дефект, но и как когнитивно сложный акт, требующий значительных психических ресурсов. Глубинное понимание природы этих феноменов выявляет наличие между их компонентами агонистических отношений, суть которых заключается в конкуренции за управление поведением человека. Вышеуказанные данные свидетельствуют, что доминирование экстернальности, астеничности и эгоцентризма в структуре ответственности повышает вероятность активации защитных механизмов человека, проявляющихся в формах лжи-оправдания, лжи-самопрезентации и других видах искажения реальности.

Несмотря на четкое выявление данных взаимосвязей, существующий арсенал психологических средств недостаточен для решения задачи комплексного снижения лживости и одновременного повышения ответственности. Хотя социально-психологические тренинги и методы арт-терапии демонстрируют положительную динамику, они требуют дальнейшей интеграции в единую систему воздействия, способную адресно работать с агонистикой изучаемых качеств. В связи с этим перспективным направлением дальнейших исследований является разработка и апробация специализированного инструментария психологического сопровождения, направленного на гармонизацию компонентов ответственности и снижение деструктивных форм лживого поведения через развитие рефлексии, эмпатии и навыков конструктивного диалога. На наш взгляд, опираясь на понимание внутренней логики агонистического взаимодействия этих феноменов, психология сможет предложить эффективные инструменты для формирования целостной, зрелой и честной личности.

Список использованной литературы

1. Башкатов С.А. Характеристика феномена лжи в отечественной и зарубежной психологии / С.А. Башкатов, С.М. Гайнуллина // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т.13. – №3. – С. 5-16.

2. Волкова Е.В. Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI в. / Е.В. Волкова, С.А. Башкатов, Л.В. Чернышова // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – №4. – С. 53-59.

3. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 9-16.

4. Карпенко Л.А. Ответственность / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский // Краткий психологический словарь. – Ростов/Д, 1998. – 512 с.

5. Линевич В.Л. Психология лжи / В.Л. Линевич. – Уфа:УУНиТ, 2024.– 106с.

6. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты: монография / В.П. Прядеин. – Сургут: СГПУ, 2013. – 246 с.

7. Шкуратова И.П. Отношение студентов к разным видам своей и чужой лжи / И.П. Шкуратова, Е.Л. Крикало // Индивидуальные различия в познании и общении. – Ростов н/ Д.: Антей, 2007. – С. 266-284.

8. Экман П. Психология лжи: обмани меня, если сможешь / П. Экман / Пер. с англ. Н. Исупова и др. – СПб., 2026. – 480 с.

9. Tscharaktschiew N. The who and whom of help giving: An attributional model integrating the help giver and the help recipient / N. Tscharaktschiew, U. Rudolph // European Journal of Social Psychology. – 2016. – V.46. – Pp. 90-109.

RESPONSIBILITY AND DECEIT AS REGULATORS OF INTERPERSONAL DIALOGUE: A THEORETICAL ANALYSIS OF AGONISTIC RELATIONS

Gaynullina Svetlana Maratovna*
Ufa University of Science and Technology
450076, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
sm_gaynullina@bk.ru

Abstract. The article discusses modern approaches of domestic and foreign psychology to the study of the phenomena of responsibility and deceit as personal characteristics. A comparative analysis of the structural components of responsibility (according to V.P. Pryadein) and lies (according to I.P. Shkuratova) is carried out. The concept of «agonistic relations» between these phenomena is substantiated, where the components of responsibility and deceit compete for the regulation of human behavior. There is a shortage of specialized psychological tools aimed at reducing deceit and increasing responsibility.

Key words: responsibility, deceit, agonistic relationships, components of responsibility, types of lies, self-deception, lie.

© Гайнуллина С.М., 2026

УДК 378+37.0

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Халимов Алхазур Маккалович
Чеченская Республика, Курчалоевский район, г. Курчалой,
проспект А.-Х. Кадырова, 163-г.
alhazur@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается статус гражданско-патриотических ценностей как интегративной педагогической категории, объединяющей когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты личности. Анализируется взаимосвязь понятий «гражданственность» и «патриотизм» в контексте современного образовательного процесса. Рассматриваются механизмы формирования данных ценностей у обучающихся различных возрастных групп, роль культурно-образовательной среды и цифровых технологий. Делается вывод о необходимости системного подхода к воспитанию, интегрирующего историческую память, правовую культуру и социальную активность.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, интегративный подход, воспитание, личность студента, духовно-нравственное развитие, педагогическое сопровождение, культура здоровья.

В современных условиях глобализации, трансформации социальных институтов и информационного давления проблема сохранения национальной идентичности и формирования устойчивого ценностного ядра личности приобретает особую остроту. Государственная политика в сфере образования все чаще акцентирует внимание на необходимости воспитания гражданина и патриота, способного не только осознавать свои права и обязанности, но и активно участвовать в жизни общества, сохраняя верность историческим и культурным традициям страны.

Традиционно понятия «гражданственность» и «патриотизм» рассматривались в педагогике либо раздельно, либо в рамках общих теорий нравственного воспитания. Однако современные вызовы требуют синтеза этих направлений. Гражданско-патриотические ценности выступают как интегративная категория, поскольку они объединяют личностное отношение к государству (гражданская позиция) и эмоционально-смысловую связь с Родиной (патриотическое чувство).

Цель данной статьи — раскрыть содержание гражданско-патриотических ценностей как интегративной педагогической категории, выявить их структуру и определить условия эффективного формирования в образовательной среде.

Интегративный характер гражданско-патриотических ценностей обусловлен тем, что они находятся на стыке нескольких сфер человеческого

бытия: правовой, моральной, политической и культурной. Патриотизм без гражданской ответственности может скатиться в национализм или пассивное любование прошлым, тогда как гражданственность без патриотического чувства рискует стать формальным соблюдением законов без внутренней мотивации к служению обществу.

Как отмечают исследователи, духовно-нравственное развитие является фундаментом для формирования любых высших ценностей, включая гражданские и патриотические [1]. Студенческая молодежь, находясь на этапе активного самоопределения, особенно нуждается в четких ориентирах, которые помогают осмыслить свое место в социуме. Интеграция позволяет преодолеть фрагментарность воспитательного воздействия, когда знания о законах даются на уроках права, а любовь к Родине прививается на истории, без связи с реальной жизнью и личной ответственностью.

Важным аспектом является понимание ценности здоровья как базового ресурса гражданина. Здоровый образ жизни и физическая культура рассматриваются не только как личное дело индивида, но и как фактор национальной безопасности и благополучия общества [15]. Таким образом, забота о собственном здоровье становится частью гражданской позиции.

Как интегративная категория, гражданско-патриотические ценности имеют сложную многоуровневую структуру, которую можно представить через единство трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

Когнитивный компонент включает систему знаний об истории государства, его символике, конституционном строе, правах и обязанностях гражданина, а также о культурном наследии народа. Без глубокого понимания исторического контекста и правовых норм невозможно сформировать осознанную позицию. Исследования показывают, что расширение аксиологического смысла понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» также требует интеллектуального осмысления их социальной значимости [8].

Аффективный (эмоционально-ценностный) компонент предполагает наличие устойчивых чувств гордости за свою страну, сопереживания ее успехам и неудачам, уважения к государственной символике и исторической памяти. Это сфера эмоционального отношения, которая формируется через приобщение к культуре, искусству и традициям. Духовно-нравственная сфера играет ключевую роль в становлении психологического здоровья личности, обеспечивая смысловую наполненность патриотических переживаний [2].

Поведенческий (деятельностный) компонент выражается в готовности и способности реализовывать свои ценности на практике. Это участие в волонтерских движениях, защита прав других граждан, бережное отношение к природе и общественному достоянию, профессиональная деятельность на благо страны. Именно в деятельности происходит интериоризация ценностей, переход их из плана знания в план личного убеждения.

Формирование гражданско-патриотических ценностей не может осуществляться изолированно от общей культуры образовательного учреждения. Культурно-образовательное пространство вуза или школы должно

быть насыщено событиями, символами и практиками, транслирующими соответствующие смыслы.

Модель нравственного воспитания, реализуемая в культурно-образовательном пространстве вуза, должна учитывать специфику цифровой эпохи. Современные студенты живут в информационно-цифровом обществе, где границы между реальным и виртуальным размываются [3]. Это создает новые возможности и риски. С одной стороны, цифровые платформы позволяют масштабировать патриотические проекты и вовлекать молодежь в обсуждение социальных проблем. С другой стороны, существует угроза манипуляции сознанием через фейковые новости и деструктивный контент.

Педагогическое сопровождение процесса формирования ценностей должно включать развитие критического мышления и медиаграмотности. Будущие специалисты, например, психологи или педагоги, нуждаются в специальной подготовке, позволяющей им не только самим обладать высокими нравственными качествами, но и транслировать их воспитанникам [4]. Эмпатия, как способность к сопереживанию, является важным элементом гражданской компетентности, позволяющим понимать проблемы других людей и общества в целом [7; 13].

Особое место в системе гражданско-патриотических ценностей занимает отношение к здоровью. Традиционно здоровье рассматривалось преимущественно в биомедицинском ключе. Однако современный подход расширяет это понятие, включая в него социальный и духовный аспекты. Культура здоровья становится ценностным фактором формирования благополучия личности и, как следствие, стабильности общества [7].

Здоровый образ жизни молодежи напрямую влияет на демографическую ситуацию и экономический потенциал страны. Поэтому формирование установки на сохранение здоровья является актом гражданской ответственности. Ценностные установки на здоровье и здоровый образ жизни формируются под влиянием семьи, образовательных учреждений и СМИ [1]. Педагоги должны демонстрировать личный пример и создавать условия, при которых выбор в пользу здоровья становится престижным и социально одобряемым.

Духовно-нравственное здоровье, понимаемое как согласованность поступков человека с его внутренними убеждениями и общечеловеческими нормами, является базой для истинного патриотизма. Человек, разрушающий себя вредными привычками, едва ли способен на полноценное служение Отечеству. Таким образом, вопросы здоровьесбережения в образовательной среде неразрывно связаны с духовностью как детерминантой благополучия [9].

Несмотря на декларируемую важность гражданско-патриотического воспитания, на практике сталкивается с рядом противоречий.

Во-первых, наблюдается разрыв между знанием и действием. Студенты могут отлично знать историю страны и законы, но проявлять социальный инфантилизм и нежелание участвовать в общественной жизни. Это

свидетельствует о недостаточной сформированности поведенческого компонента ценностей.

Во-вторых, существует конфликт между глобалистскими ценностями потребительского общества и традиционными патриотическими установками. Молодежь часто ориентируется на западные стандарты успеха, что может приводить к обесцениванию национального опыта и традиций. Формирование духовно-нравственных ценностей в таких условиях требует особой чуткости и отказа от навязывания, предлагая вместо этого диалог и совместный поиск смыслов [5].

В-третьих, проблема квалификации педагогов. Не все преподаватели готовы выступать носителями гражданско-патриотических ценностей, так как сами могут испытывать мировоззренческий кризис. Повышение квалификации педагогов в области духовно-нравственной культуры и методик воспитания является приоритетной задачей [8].

Для преодоления указанных противоречий необходим комплексный подход, использующий разнообразные педагогические технологии.

Проектная деятельность. Участие в социальных проектах (благоустройство территорий, помощь ветеранам, экологические акции) позволяет студентам на практике ощутить свою значимость для общества. Это переводит патриотизм из сферы лозунгов в сферу реальных дел.

Диалоговые формы работы. Дискуссионные клубы, дебаты, круглые столы на острые социальные темы способствуют развитию критического мышления и умению аргументировать свою позицию. Важно создавать безопасную среду, где можно открыто обсуждать сложные вопросы истории и современности.

Использование цифровых ресурсов. Создание виртуальных музеев, онлайн-квестов по истории края, ведение блогов о волонтерской деятельности делает воспитание современным и привлекательным для «цифрового поколения». Однако важно сочетать онлайн-активности с офлайн-встречами и живым общением.

Интеграция в учебный процесс. Гражданско-патриотические ценности должны пронизывать все дисциплины, а не только гуманитарные. На технических специальностях можно говорить о патриотизме через призму технологического суверенитета страны, на медицинских — через этику врача и заботу о здоровье нации.

Итак, гражданско-патриотические ценности представляют собой сложную интегративную педагогическую категорию, объединяющую знания, чувства и действия личности в отношении своего государства и народа. Их формирование не может быть сведено к набору отдельных мероприятий; это непрерывный процесс, требующий интеграции усилий семьи, образовательных учреждений и общества в целом.

Ключевыми условиями успешного воспитания являются: создание насыщенного культурно-образовательного пространства, опора на духовно-нравственные основания личности, развитие социальной активности через

проектную деятельность и учет специфики цифровой среды. Особое внимание следует уделять формированию культуры здоровья как неотъемлемой части гражданской ответственности.

Только целостный подход, сочетающий интеллектуальное просвещение, эмоциональное вовлечение и практическую деятельность, позволит воспитать поколение настоящих граждан и патриотов, способных отвечать на вызовы времени и сохранять преемственность поколений. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки уровня сформированности интегративных гражданско-патриотических ценностей и изучение долгосрочных эффектов различных воспитательных стратегий.

Список использованных источников и литературы

1. Бадикова Т. Е., Васильковская М. И. Духовно-нравственное развитие студенческой молодежи // Культура и образование: научноинформационный журнал вузов культуры и искусств. 2022. №4 (47).

2. Беленцов, С. И. Воспитание и культура: формирование ценностей у студента // Педагогика. — 2020. — № 8.

3. Вдовин С.А., Позднякова О.К. Модель нравственного воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 1.

4. Ерошенкова Е. И. Педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития будущего психолога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2023. – № 65.

5. Караваева С. А. Формирование духовно-нравственных ценностей у студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2.

6. Наумова О. С. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в условиях информационно-цифрового общества: проблемы и возможности // Цифровое общество в контексте развития личности: сб. науч. ст. / под ред. А. В. Иванова. – М.: РУДН, 2021.

7. Рылеева А. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения по развитию эмпатии у обучающихся в университете // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 1. – С. 85–95.

8. Суханова С. Г. Формирование духовно-нравственной культуры студентов вузов инфокоммуникации // Специалист. – 2021. – № 5.

9. Формирование духовно-нравственной культуры студента вуза: сборник статей / под ред. В. П. Петровой. – СПб.: Алетейя, 2023. – 254 с.

CIVIC-PATRIOTIC VALUES AS AN INTEGRATIVE PEDAGOGICAL CATEGORY

Khalimov Alkhazur Makkalovich
Chechen Republic, Kurchaloyevsky District, Kurchaloy,
163-g A.-Kh. Kadyrov Avenue
alhazur@mail.ru

Abstract. The article substantiates the status of civic-patriotic values as an integrative pedagogical category that unites the cognitive, emotional-volitional, and behavioral components of the personality. It analyzes the interrelationship between the concepts of "civic consciousness" and "patriotism" within the context of the modern educational process. The study examines the mechanisms for fostering these values among learners of various age groups, as well as the role of the cultural-educational environment and digital technologies. It concludes that a systemic approach to upbringing is necessary—one that integrates historical memory, legal culture, and social engagement.

Key words: civic-patriotic values, integrative approach, upbringing, student personality, spiritual and moral development, pedagogical support, health culture.

© Халимов А.М., 2026

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ДИАЛОГА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ

Зеркальная секция № 2

УДК 159.9

ДИАЛОГИЗМ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИЙ ПОЗИЦИИ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ

Кумышева Римма Мухамедовна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
rkumysh@mail.ru

Аннотация. Человек в современном мире живет в постоянно и быстро меняющихся условиях. Потому стоит перед необходимостью сохранить свою активность и продолжить жизнь, полноценно выполняя основную деятельность. В системе «Человек – Мир» это взаимодействие при постоянной угрозе человеку оказаться в трудно прогнозируемой и/или неуправляемой ситуации. Для сохранения необходимой для взаимодействия с миром (в широком смысле) активности человеку необходима соответствующая позиция с инвариантными компонентами. Они в своей основе предполагают диалогизм во взаимодействии человека с миром.

Ключевые слова: позиция человека в мире, взаимодействие, ситуация, активность.

Жизнь и деятельность человека в изменяющемся мире стала тенденцией в начале XXI века. В настоящее время это постоянный фактор, характеризующийся ускорением. В этих условиях человеку необходимо найти оптимальный вариант продолжения полноценной жизни и сохранения целенаправленной активности. Одним из атрибутов полноценной жизни человека в изменяющемся мире становится продуктивная деятельность в контексте его взаимодействия с миром.

Взаимодействие в психологии определяется как: 1) прямое и косвенное влияние субъектов друг на друга [4]; совместно регулируемая связь между двумя агентами (С. Галлахер) [6]; деятельность двух систем – внешней и внутренней (Б.Г. Ананьев) [1].

В определении Б.Г. Ананьева содержится главный ресурс человека – его способность к внутренней деятельности; функционирование в двух мирах – внешнем и внутреннем, оставаясь при этом частью внешнего мира. Взаимодействие для человека – это взаимные переходы из одного в другой из этих миров [1]. Благодаря этому у человека есть возможность анализировать воздействия на него со стороны внешнего мира, свои собственные ресурсы,

варианты оптимальных ответных мер. Поскольку взаимодействие предполагает участие в нем двух субъектов, оно содержит свойства, присущие диалогу.

Диалогичность обусловлена необходимостью согласованности в воздействиях субъектов друг на друга. Однако вступление в диалог требует соблюдения его ключевых принципов:

– децентрация и ориентация субъектов друг на друга (Т.А. Топольская) [5];

– взаимодополнение интеллектуальных позиций (В.Т. Ополев) [5];

– равное выражение смысловых позиций (Г.М. Кучинский, Н.В. Гришина) [5];

– наличие ценностно-смысловых установок по отношению к партнеру (С. Л. Братченко) [2];

– симметричное взаимодействие; совместная направленность к разрешению проблем участников взаимодействия; взаимное проникновение в мир друг друга (Е.В. Корепанова) [3].

В диалоге человека с миром: внешнюю активность проявляют оба субъекта, а внутреннюю активность только человек; функция ориентации на субъекта взаимодействия отведена только человеку; предвидение действий субъекта дано тоже только человеку. Тем не менее этому взаимодействию присущ диалогизм. То, что намерения, предполагаемые воздействия мира, а также его ответные реакции на воздействия со стороны человека скрыты, не освобождает человека от ориентации на мир, от согласования своих действий с ним. Человек вынужден прогнозировать возможные воздействия со стороны мира, анализировать причины и последствия уже совершенных воздействий; учитывать возможные реакции внешнего мира на воздействия человека.

Взаимодействие человека с миром осуществляется одновременно на трех уровнях: предметном, социальном и информационном. Диалогизм этого процесса особенно заметен на предметном и информационном уровнях. Однако и на социальном уровне взаимодействие человека с человеком осуществляется с ориентацией на социально обусловленные качества личности, а взаимодействие с сообществами – это и вовсе взаимодействие двух систем. Причем, одна из систем – это мир, чьи действия надо прогнозировать, анализировать, учитывать его возможные изменения.

В изменяющемся мире человеку требуется какая-то универсальная константа для оптимизации взаимодействия с ним – многоплановым, трудно прогнозируемым, и не ориентированным на пожелания человека. Такой константной единицей является позиция человека в мире.

По определению Т. Хеймскампа, главным звеном во взаимодействии человека с миром является ситуация – фрагмент окружающего мира, который предполагает активность человека и одновременно создает возможности для действий [7]. С. Галлахер дополняет, что в контексте окружающего мира субъект должен действовать только осознанно [7].

Потому позиция человека в мире характеризуется: степенью и характером активности, отношением к ситуации, статусным положением по отношению к миру, функциональной ролью в ситуации.

На основании данных характеристик мы разработали анкету для выявления их в неопределенной и плохо прогнозируемой ситуации и провели опрос 176 студентов трех подразделений Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. Им предложено было описать четыре действия, которые они выполнили бы, если бы оказались на необитаемом острове. Ответы первого блока вопросов квалифицировались по признаку осознанной или неосознанной активности:

– осознанная нереализованная активность – осознанная пассивность;

– неосознанная реализованная активность – импульсивная активность;

– осознанная реализованная активность – осознанная активность;

– неосознанная нереализованная активность – неосознанная пассивность.

Ответы на вопросы второго блока вопросов позволили выявить характеристики позиции человека в мире, обусловленные восприятием мира: абсолютно пассивной, потенциально активной, потенциально пассивной, абсолютно активной.

Абсолютная активность соответствует импульсивной позиции; потенциальная активность – позиции выжидания благоприятных условий для проявления активности; потенциально пассивная позиция свойственна респондентам, чья активность сменится пассивностью в неблагоприятной ситуации. Абсолютная пассивность – у тех, кто считает мир неуправляемым и непознаваемым.

Ответы на вопросы третьего блока были индикаторами наличия или отсутствия алгоритма действий для подобных ситуаций. Немногим более, чем у 40 процентов респондентов такой алгоритм выявлен: изучение ситуации, обдумывание своих возможностей, план действий с предполагаемыми результатами и их выполнение. Позиция студентов, у которых был выявлен данный алгоритм действий в неопределенной и плохо прогнозируемой ситуации, была отнесена к оптимальной.

Признаки оптимальной позиции человека в мире:

– восприятие мира как изменяющейся, но управляемой системы;

– осознание необходимости познания мира во всех его аспектах;

– осознание необходимости познания собственных ресурсов во взаимодействии с миром;

– наличие алгоритма взаимодействия человека с неопределенными или плохо прогнозируемыми ситуациями;

– осознание необходимости совершенствования и развития собственных ресурсов;

– прогнозирование возможных изменений в мире на всех его уровнях;

– готовность к внешним и внутренним преобразованиям.

Перечисленные позиционные характеристики – атрибуты диалогизма, предопределяющего оптимальную позицию человека в мире.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Братченко С.Л. Личность. Общение. Диалог. // Экзистенциальная и гуманистическая психология / Электронный журнал. Доступ: http://hpsy.ru/public/x2895.htm
3. Корепанова Е.В. Психологические характеристики диалога в педагогической деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 3 (47). С. 151-155.
4. Психологический словарь / под ред. А.В. Ярошевского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат. 1990. 494 с.
5. Топольская Т.А. Понятие «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Ч. 1. // Психологическое консультирование и психотерапия. 2011. №4. С.69-90.
6. Gallagher, S. (2020). Action and Interaction. Oxford: Oxford University Press. Access: https://www.academia.edu/93199579/Gallagher_S_2020_Action_and_Interaction_Oxford_Oxford_University_Press (the date of visit: 2024.10.10).
7. Heijmeskamp, T. (2024) Grasping the Situation: analyzing how situational dynamics shape agency. Front. Psychol. Volume 15. 1392995. doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392995

DIALOGISM AS A FACTOR IN TRANSFORMING HUMAN POSITION IN THE WORLD

Kumysheva Rimma Mukhamedovna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
rkumysh@mail.ru

Abstract. In the modern world, people live in constantly and rapidly changing conditions. Therefore, they have to maintain their activity and continue living, fully performing their core activities. In the "Person-World" system, this interaction occurs under the constant threat of finding oneself in a difficult-to-predict and/or uncontrollable situation. To maintain the activity necessary for interaction with the world (in the broad sense), a person needs an appropriate position with invariant components. These components fundamentally presuppose dialogism in human interaction with the world.

Key words: a human position in the world, interaction, situation, activity.

© Кумышева Р.М., 2026

УДК 159.9

КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ОСОЗНАНИЯ ДЕФИЦИТОВ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Багова Римма Хамидбиевна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
bagovarimma@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется место и роль диалога в процессе психологического консультирования родителей. Приведены данные анализа запроса на консультативную помощь по КБР. Описаны различия директивного и недирективного подхода в психологическом консультировании с точки зрения роли диалога.

Ключевые слова: родительская компетентность, дефициты компетентности, психологическое консультирование, директивный и недирективный подход, диалог.

Современное общество переживает очередной кризис, связанный с воспроизводством модели семьи, внутрисемейных ролевых позиций и отношений. Этот кризис не может не сказываться на выполнении одной из важнейших функций семьи – воспитании детей. Родители оказываются в разной степени готовыми к осознанному и ответственному выполнению своей родительской роли и оказываются на разном уровне родительской компетентности. Мы понимаем родительскую компетентность как характеристику личности, позволяющих эффективно воспитывать, развивать и обучать ребенка, обеспечивая его эмоциональное благополучие. Понятно, что не все родители психологически готовы анализировать проблемы, с которыми они сталкиваются в своей семье, строить отношения, понимать и принимать своего супруга и ребенка, выражать свои чувства психологически безопасно, договариваться. В этой ситуации повышается значимость всех форм поддержки родителей в том числе повышается востребованность психологической помощи.

Психологическая помощь чаще всего реализуется на практике в форме консультативной беседы. Т. А. Топольская рассматривает диалог в психологическом консультировании как ключевой инструмент, обеспечивающий не только обмен информацией, но и глубокое личностное взаимодействие между психологом и клиентом [1]. В зависимости от роли диалога в процессе психологического консультирования и значения, которое ему придается, можно выделить два подхода – директивный и недирективный.

В директивном подходе психолог занимает активную позицию, управляет, даёт рекомендации, предлагает конкретные действия. Именно психолог определяет цели и пути их достижения, опираясь на свой опыт и знания.

Основная ответственность за процесс и результат лежит на психологе, а клиент выполняет его рекомендации.

В недирективном подходе психолог выступает как равный партнёр, помощник, фасилитатор. Он создаёт атмосферу доверия, эмпатии и принятия, не навязывает клиенту свои решения, а помогает ему самому найти ответы и решения. Ответственность за процесс и изменения лежит на клиенте. Психолог лишь поддерживает и направляет.

Нельзя утверждать, что недирективный подход однозначно лучше и должен применяться во всех случаях. Он уместен тогда, когда важно развитие самостоятельности, самопонимания, личностного роста, при работе с внутренними конфликтами. Директивный - если надо быстро снять симптомы, если клиент несамостоятелен, не может взять на себя ответственность. По мнению А.Ф. Копьева, диалогический подход подчёркивает свободу и автономию клиента: только он может сделать выбор – вступить в диалог или избегать его [2].

Команда сотрудников Кабардино-Балкарского государственного университета в 2023 году участвовала в реализации системы мероприятий по оказанию услуг по консультативной помощи родителям в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». В составе КБГУ был создан центр для реализации мероприятия по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей без попечения родителей. В течение года Центр оказал 18300 бесплатных услуг:

Наиболее массовые категории получателей услуг - родители детей, сталкивающихся с учебными проблемами от 7 до 15 лет; родители, нуждающиеся в помощи при воспитании детей, имеющих различные проблемы в поведении, развитии, социализации от 3 до 18 лет; родители, нуждающиеся в помощи при организации подготовки детей к ОГЭ и ЕГЭ от 15 до 18 лет.

Численность получателей услуг в течение 2023 года составила более 7000 человек. Наиболее частые проблемы, с которыми обращались родители следующие:

- проблемы коммуникации (неумение ребенка общаться со сверстниками, конфликты в детском коллективе, отсутствие друзей, ревность, соперничество);
- эмоциональные проблемы (детская агрессия, страхи, тревожность, истерики перед сном, гиперактивность, неусидчивость, низкая самооценка);
- проблемы подросткового возраста (неумение наладить отношения, появление проблем с обучением, негативное влияние сверстников, появление вредных привычек);
- проблемы в обучении (подготовка к школе, развитие способностей и интересов, мотивация, как приучить читать, как оказывать помощь с домашними заданиями);
- проблемы в развитии речи (ситуация билингвизма, речевой барьер);

- воспитание и развитие детей с ОВЗ и инвалидностью (проблемы в обучении и развитии ребенка, подавленные эмоции, родительский стресс, эмоциональное выгорание родителей);

- зависимость ребенка от интернета и гаджетов, (агрессия, связанная с попыткой регулировать время в интернете);

- учебные проблемы (неуспешность, конфликты с учителями, нежелание ребенка иди в школу, подготовка к ОГЭ/ЕГЭ) и др.

Как было отмечено выше, родительская компетентность – способность качественно выполнять свою родительскую роль и связанные с ней функции, решать возникающие при этом проблемы. При этом мы не можем все отсутствующие у родителя знания, умения и навыки интерпретировать как дефицит компетенций. Этот дефицит возникает в ситуации, когда родитель испытывает потребность в решении проблемы, но ему не хватает для этого определенных знаний и навыков.

В процессе психологического консультирования выделяют четыре основных этапа: установление контакта, определение запроса, работа с проблемой и подведение итогов. Диалог между психологом и клиентом может быто реализован на каждом из этих этапов:

- при установлении контакта в процессе обсуждения правил (конфиденциальность, продолжительность, формат), создании атмосферы принятия и эмоциональной безопасности, когда психолог задаёт нейтральные вопросы, чтобы снизить тревожность и закладывает фундамент для дальнейшей работы;
- при определении запроса, когда психолог задаёт уточняющие вопросы, помогает клиенту сформулировать проблему, с которой он хочет работать;
- на этапе работы с проблемой, когда происходит исследование эмоций, мыслей, внутренних противоречий, выявление ограничивающих убеждений и поиск новых способов восприятия и поведения;
- подведение итогов и завершение сессии, когда обсуждаются результаты, выводы, определяются первые шаги, которые должны привести к изменениям, обсуждается необходимость дальнейшей работы.

Приведем пример переформулирования первичного запроса в процессе уточнения в ходе консультирования.

Пример первичного запроса: «Как сделать так, чтобы ребенок вел себя ответственно?». В процессе диалога фокус переходит на обсуждение следующих вопросов: «За что в жизни семьи ребенок несет реальную ответственность?» и «В каких вопросах ребенок может принимать собственные решения?». В итоге переформулированный запрос выглядит иначе: «Какую часть ответственности в нашей семье я могу делегировать своему ребенку?»

Переформулирование запроса делает проблему менее глобальной, появляется конкретность, исчезает разрыв между реальной и желаемой ситуацией, родитель уже может наметить собственный план действий. Это уточнение запроса требует от психолога владения как формальной, так и диалектической логикой в процессе анализа структуры и смысла проблемной

ситуации. Исследования основоположника школы структурно-диалектической психологии Н.Е. Вераксы показывают роль диалектического мышления в репрезентации проблемной ситуации в сознании [3].

Таким образом, результатом успешной консультации является устранение дефицита родительской компетентности, формирование новых знаний и навыков, новых способов решения психологической проблемы - расширение «субъективного пространства возможного действия» в проблемной ситуации [4].

Таким образом, психологическое консультирование родителей может строиться на разных принципах взаимодействия между специалистом и клиентом. Основное различие между директивным и недирективным (партнерским) подходами заключается не только в степени активности психолога, его роли и ответственности за результат, но и принципиальной роли диалога в консультативной беседе.

Список использованной литературы

1. Топольская Т.А. «О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть1» // Консультативная психология и психотерапия, 2011, № 4.

2. Копьев А.Ф. О прототипах психотерапевтического опыта // Гуманитарные исследования в психологии и психотерапии: Труды по психологическому консультированию и психотерапии (вып. 1) / под общей ред. Ф.Е. Василюка. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 146–158.

3. Веракса Н.Е. Формы репрезентации проблемной ситуации. / В сборнике: От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б., 2015. С. 281-282.

3. Багова Р.Х. Выбор действия в проблемной педагогической ситуации и личностное самоопределение будущих преподавателей / В книге: Профессиональное мастерство современного педагога. Нагорнова А.Ю., Голубь И.Б. и др. Ульяновск, 2016. С. 418-431.

CONSULTATIVE DIALOGUE AS A MEANS OF AWARENESS OF PARENTAL COMPETENCE DEFICIENCIES IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Bagova Rimma Khamidbievna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
bagovarimma@mail.ru

Abstract. This article analyzes the place and role of dialogue in parental psychological counseling. It presents data from an analysis of parental requests for

counseling. The differences between directive and non-directive approaches to psychological counseling are described in terms of the role of dialogue.

Key words: parental competence, competence deficits, psychological counseling, directive and non-directive approach, dialogue.

© Багова Р.Х., 2026

УДК 159.922.4

ДИАЛОГ В ЭТИКЕТНОМ ПОВЕДЕНИИ АДЫГОВ

Хачетлова Сусанна Мухамедовна
ФГБОУ ВО Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова.
360004, Нальчик, Чернышевского, д. 173
ha4etlova@yandex.ru

Аннотация. Статья раскрывает сущность и роль диалога в этикетном поведении адыгов. Диалог у адыгов – многоплановая система, которая включает личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Взаимодополняемые компоненты диалога позволяют сочетать в диалоге духовно-нравственные ценности, концептуализацию понятий и иносказание для лаконичного и точного выражения мыслей в речи и его подтексте. Средствами реализации поведенческого компонента являются невербальное поведение, регулируемое этикетными социальными нормами и вербальные формы выражения вежливости и уважения.

Ключевые слова: межличностное общение, диалог, «адыгэ хабзэ», вербальное общение, невербальное общение.

В современном мире межличностное общение выступает как фундаментальная предпосылка существования, без которой невозможно полное развитие каких-либо психических процессов, функций или характеристик личности.

От межличностного общения до создания произведений искусства – диалог как фундаментальный принцип существования и познания, который пронизывает все уровни человеческой деятельности (Бахтин) [1]. Как полагает Ю.К. Стрелков, диалог включен в пространство изменяющихся предметов, поэтому предметом диалога являются пространство и время. Время, в свою очередь, позволяет раскрыть представленную в психике человека систему процессов в окружающем мире [6].

Диалог всегда предусматривает участие в нем двух субъектов, которые являются носителями индивидуальных и групповых мнений, культурных традиций, языковых картин мира. Потому при рассмотрении диалога как предмета изучения применимы принципы историзма и системный анализ.

По мнению Г.В. Дьяконова и Т.И. Пашуковой, диалогическое общение «раскрывает уникальность человеческой индивидуальности, утверждает достоинство (самоценность) и самодостаточность каждого, способствует

развитию личности и создает возможности для творчества и самоактуализации» [2, с. 73]. Одновременно осуществляется полное самораскрытие и взаимопонимание общающихся. Эти процессы реализуются не только во внешнем, но и во внутреннем плане диалога, что обусловило непрерывную ориентацию речи на восприятие партнера общения и постоянный контроль собственного поведения.

Такая диспозиция субъектов диалога регулировалась у адыгов этикетным поведением. Адыгский этикет, как пишет Б.Х. Бгажноков, представляет собой составную часть свода неписанных законов (обычаев), известных под названием «адыгэ хабзэ», который по сей день оказывает влияние на психологию, поведение и отношение к социальной действительности людей [3]. В межличностных диалогах адыгов существовали различные языковые, тематические и контактные табу. Они ограничивали определённые формы поведения и содержания речи – вербальной и невербальной.

Личностный компонент в адыгском этикете связан с системой моральных ценностей и нравственных принципов поведения, которые формируют коммуникативное поведение человека. Последнее включало уважение к личности независимо от его возраста, этнической принадлежности. На основе этого принципа в личностном компоненте коммуникативного поведения адыгов являлись обязательными: стремление избегать неудобств для других; умение ориентироваться в ситуации и давать короткие, но вежливые ответы. Именно в личностном компоненте проявлялись особенности внутреннего плана диалога: ориентация на коммуникативные потребности и личностные характеристики общающихся.

Когнитивный компонент в диалоге адыгов связан с отражением в речевой коммуникации ментальных особенностей народа, его мировоззрения, нравственно-этических норм, традиций и особенностей мышления. В языке адыгов «слово» – «псалъэ» – этимологически означает «то, что внутри души». Слово обязывает человека говорить искренне, без лукавства, осознанно. Т.е. говорящий должен ответственно подходить к подбору лексики, обдумывать его уместность в ситуации и точность в выражении мыслей и чувств. Такое отношение к слову предполагает также избирательность в выборе партнера для диалога, определенные ограничения степени открытости сообщаемого содержания. Эти же особенности диалога отражены в пословице «Гупсыси псалъэ» – «Думай, прежде чем говорить».

Данная пословица также подчеркивает важность умения говорить понятно, лаконично, с учетом интересов и коммуникативных потребностей партнера. Многословие и двусмысленность тоже были недопустимы. Поэтому часто в диалогах использовались иносказания – «хъурыбзэ» – одна из этнически обусловленных моделей адыгской традиционной речевой культуры. Это полемический иносказательный диалог, функционирующий в форме законченных языковых клише. Его основная направленность – коммуникация с игровой комической экспрессией, актуализация речевых приёмов перекодировки сообщения, перевода его в иносказательную плоскость. В

ситуации сватовства обеими сторонами использовался иносказательный язык игрового ухаживания. Например, молодой человек говорит: «Сыпхуэгумащеэщ (я нежен с тобой)/ Сыпхуэщ1элэф1щ (я хороший парень для тебя), / Сыпхуэф1эраф1эщи (ты мне симпатична)/ Зэф1 дыгъэхъуж (будем же хорошими друг для друга). Девушка отвечает: «Сыуикъауцкъым (я для тебя не пух) / Сыуицы1эрылъхьэкъым (я для тебя не кудель) / Сэ сыуи1эрылъхьэ хъухъу Урыху ирежэх (пусть Урух течет, пока я стану твоей [4]. Иносказательность облегчала общающимся самопрезентацию, в которой надо было проявлять самоуважение и скромность одновременно; способствовала взаимопониманию общающимися друг друга.

К когнитивному компоненту диалога относятся также адыгизмы (слова и выражения адыгского происхождения), которые придавали выразительность речи говорящего и оптимизировали восприятие слушающего. Например, свидание выражалось словом «псэлъыхъу» – ищущий душу. Те молодой человек едет не просто на встречу, а на поиски своей души, которая станет частью и его души.

Важнейший атрибут когнитивного компонента в диалоге – концептуализация понятий. Например, в адыгском языке «напэ» (лицо/честь/совесть) имеет специфическую семантику. В ментальности адыгов эти понятия не разделены, а существуют как единая абстрактная субстанция. Это «неделимая единица», которой человек либо наделён, либо нет. В то же время - это многозначное слово, которое характеризует человека в комплексе.

Таким образом, когнитивный компонент в диалоге адыгов отражает связь языка, мышления, коммуникативных традиций в историческом и культурном контексте.

Эмоциональный компонент в диалоге у адыгов дополнял довольно сложный когнитивный компонент. В коммуникативной культуре адыгов эмоциональный компонент включает: эмоциональную саморегуляцию, внутренний контроль эмоциональных реакций, ограничение в средствах выражения чувств. Эмоциональный компонент коммуникативного поведения составляет важнейшую часть «адыгагъэ» (адыгство) – совокупности принципов и норм адыгской этики. Сдержанность, самообладание – важная характеристика коммуникативного поведения, проявление эмоций на людях не одобряется и считается свидетельством невоспитанности. В адыгском обществе ценились спокойствие и невозмутимость даже в экстремальных ситуациях, стойкое перенесение ударов судьбы и физических страданий. У адыгов не принято было говорить прямо о своих чувствах. И потому в когнитивном компоненте так часто использовались иносказание и невербальные средства общения. Невербальному языку придавалось особое значение. Красноречивый «безмолвный диалог» позволял выражать полноту содержания речи и служил механизмом социального регулирования, позволял избегать конфликтов, передавать сложные сообщения.

Поведенческий компонент в диалоге у адыгов заключается в уважительном отношении к человеку, признании его самоценности. Принцип

уважительного отношения к человеку предполагает доброжелательное и деликатное отношение к собеседнику. Это может проявляться в стремлении не вызывать чьего-либо неудовольствия или неудобства. Например, *ди анэ* (наша мать) обращались к старшей, совершенно недопустимым считалось назвать ее *фызыжь* (старуха), к равной по возрасту – *ди шыпхъу* (наша сестра), а к молоденьким девушкам – *дахэ* (красавица). Такой же принцип был характерен и для обращений к мужчинам: *ди адэ* (наш отец), *си шы нэхъыжъ* – мой старший брат, *си къуэш* – мой брат, *щ1алэ* – молодой человек [5].

Почитание старших у адыгов имеет двухсторонний характер: старшие подавали пример культурного поведения и общения, уважительного отношения к младшим. Почтение младших по отношению к старшим мотивировалось желанием быть достойными старших, не вызывать у них разочарования. Младшие должны были проявлять скромность в присутствии старших. Не принято было первым начинать общение со старшим. Возрастная иерархия была и в пространственной организации общения: старший сидел во главе стола; при ходьбе или езде верхом старший обычно находился справа или в центре, если спутников было трое.

Этикетное коммуникативное поведение в гостеприимстве выражалось в том, чтобы не задавать гостю вопросов на личные темы. Во время разговора гостя внимательно слушали, не перебивая. Поддерживать беседу имели право только старшие, младшие могли вступить в диалог лишь с разрешения гостя. Грубым нарушением этикета считался разговор мужчины о собственных достоинствах или о своей персоне.

Почитание женщины выражалось в первую очередь в традиции не спорить и не ссориться в ее присутствии, выполнять ее просьбы.

В поведенческом компоненте диалога большое значение придавалось невербальным сигналам: манере стоять, сидеть, жестикулировать, смотреть, принимать пищу. Например, во время беседы считалось необходимым соблюдать определённую социальную дистанцию: не меньше 70 сантиметров при общении женщины с женщиной, не менее одного метра – при общении мужчины с мужчиной, не менее полутора метров – при общении мужчины с женщиной.

Поведенческий компонент в диалоге у адыгов – это сложная система норм, которая регулирует поведение, иерархию в общении, отношение к разным категориям людей и ситуациям. Эти нормы направлены на поддержание гармонии, уважения и социальной стабильности.

Характерным знаком, заключающимся в поднятии правой руки к голове, легко и непринужденно мужчины приветствуют гостей, а также женщин как наиболее почитаемых персон. Если всадник встретил подводу с сидящими в ней женщинами, он должен дать им правую сторону, женщины должны привстать, а мужчина должен приветствовать поднятием правой руки. В знак глубокого уважения к старшему младший мужчина пожимает протянутую руку обеими руками, для женщин это исключается. В ритуале приветствия адыгов мимика сведена к минимуму, и улыбка в основном включена только в

приветствиях женщины женщиной и равных по возрасту знакомых друг с другом мужчин.

Таким образом, диалог в адыгском обществе – это многоуровневый процесс, осуществляемый во внутреннем и внешнем планах. Этикетное коммуникативное поведение регулируется вербальными и невербальными средствами общения, социальными нормами пространственной организацией и коммуникативными принципами.

Список использованной литературы

1. Демидов А. Б. «Диалоговедение» М. М. Бахтина // Феномены человеческого бытия: учеб. пособие. Минск: ЗАО Издательский центр «Экономпресс», 1999. С. 90–121.

2. Дьяконов Г.В., Пашукова Т.И. Диалогическое общение // Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 73-74.

3. Бгажноков Б.Х. Адыгская этика. «Эль – Фа». Нальчик,1999 г.

4. Кудаева З.Ж., Мякинина О.М. Иносказательный диалог как элемент адыгской традиционной речевой культуры // Известия ВГПУ/ 2016. С.150-152.

5. Урусова Л.Х. Адыгский этикет: коды гендерного поведения. Москва. – № 5 (27) /2013. С.118-128

6. Стрелков Ю. К. Диалог в пространстве и времени общения // Энциклопедический словарь «Психология общения» / Под общ. ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 72-73.

DIALOGUE IN THE ETHICAL BEHAVIOR OF THE ADYGS

Khatchetlova Susanna Mukhamedovna
Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov.
360004, Nalchik, Chernyshevskogo, 173
ha4etlova@yandex.ru

Abstract. The article reveals the essence and role of dialogue in the etiquette behavior of the Adyghe people. Dialogue in the Adyghe culture is a multifaceted system that includes personal, cognitive, emotional, and behavioral components. The interconnected components of dialogue allow for the combination of spiritual and moral values, the conceptualization of concepts, and the use of allegory to express thoughts in a concise and accurate manner. The behavioral component is implemented through non-verbal behavior that is regulated by etiquette social norms and verbal expressions of politeness and respect.

Key words: interpersonal communication, dialogue, "Adyge Habze", verbal communication, non-verbal communication.

© Хачетлова С.М., 2026

УДК 37.012

МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Малухова Фатима Владимировна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
fmalukhova@bk.ru

Аннотация. Существующие педагогические подходы в музыкальном образовании часто носят европоцентричный характер или ограничиваются поверхностным знакомством с музыкой других народов. Автор предлагает методику развития способности восприятия иной этнокультурной музыки через диалог культур, архетипические аналоги и ценностно-смысловое постижение музыкальных кодов и обосновывает три направления реализации методики в зависимости от культурной идентичности учащихся. Показано, что диалог культур способствует преодолению социокультурного эгоцентризма и расширению музыкально-эстетического пространства.

Ключевые слова: диалог культур, межкультурная коммуникация, полиэтничность, ценностно-смысловые пласты музыкальные архетипы.

Одной из задач стратегии национальной политики РФ является обеспечение межнационального мира и согласия, гармонизация межэтнических отношений, а также сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России. В этой связи образование рассматривается как ключевой инструмент достижения этих целей. Глобализация и интенсивные миграционные процессы приводит к увеличению полиэтничности классов и социальных групп при этом ученики из разных национальных и религиозных сред испытывают стресс, языковой барьер и риск социальной изоляции. Музыка, как универсальный язык эмоций и мощный идентификационный маркер, может стать как инструментом диалога и взаимопонимания, так и разъединения. Непонимание музыкальных кодов иной культуры ведет к культурным барьерам, предубеждениями и межэтнической напряженности. Наблюдается ситуация, в которой учащиеся различных этнических культур не в состоянии сконцентрировать свое внимание на музыке, далекой от их семантического пространства.

Существующая практика музыкального образования зачастую носит европоцентричный характер либо ограничивается поверхностным, «фольклорно-фестивальным» знакомством с музыкой других народов (разучивание одной-двух песенок к празднику), что не способствует формированию системного понимания музыки, как части целостной картины мира другого народа, ее связи с языком, историей, религией, обычаями и менталитетом.

Музыкальное наследие – мощное средство проникновения в глубины духовной сущности создавших его народов, может помочь в решении этой проблемы. Вот почему столь важным представляется развитие способности к восприятию слушателями музыки иной этнокультурной традиции, способствующей развитию взаимопонимания.

Г. Шпет в труде «Введение в этническую психологию» говорил о том, что через особенности национальной культуры можно понять не только законы искусства, но и специфику национальной души, национальных эмоций. Они, отражаясь в культуре, определяют характер отношения народа к тем или иным нормам, ценностям.[5]. Умение воспринять тот или иной феномен искусства, в том числе музыки, и увидеть в нем всю культуру и означает приобщить учеников к ценностно-смысловым пластам определенной культуры.

Парадокс современной ситуации в культуре заключается в противоположных тенденциях: с одной стороны, стремлении к включению этноса или отдельной личности в общемировой культурный контекст с признанием приоритета общечеловеческих ценностей, с другой, - в сохранении самобытности национальных культур с их особым ценностно-смысловым содержанием. Этот парадокс может быть осмыслен и преломлен в сфере образования через философский принцип диалектического познания – сочетания общего и особенного в природе реальности, бытия человека и культуры. Категории общего и особенного в аспекте культуры были развиты в трудах М.Бахтина, М.Мамардашвили, А.Потебни, Г.Шпета и др. Присвоение культурного опыта, по мнению М. Мамардашвили, не происходит автоматически и является не только спонтанно, но и требует осознанных усилий, специально организованной деятельности [2].

К числу философско-психологических оснований освоения ценностно-смысловых пластов различных культур можно отнести также положение о диалогичности культур в современном общекультурном процессе, разрабатываемое в трудах современных авторов. «Современная культура – это культура диалога, а не монолога» [1, с.286]. С позиции отечественной психологии эта проблема связывается с категорией переживания произведения искусства (Б.Теплов, Л.Выготский и др.), опытом «личной встречи» (А.Леонтьев).

Философы, психологи оказываются едины в своих представлениях о природе усвоения общечеловеческих ценностей. Они подчеркивают, что усвоение не сводимо к безличному знанию: индивидуальное сознание страстно, оно есть не только знание, но и отношение. Этому отношению, в зависимости от концепции автора, присваивается лишь разное имя: «личная встреча», «диалог», «личный смысл». И пока «личная встреча не состоится, пока мы не наладим диалог с текстом или не попадем с ним в единое событие, т.е. не «оживим» его своим отношением, он останется нами не понят, не станет живым участником смысловой сферы личности. Здесь встает практический вопрос, на решение которого нацелена наша концепция, важнейшими философско-психологическими аспектами которой выделены: порождение смыслов,

культурных феноменов, личностью происходит в опыте «личной встрече», через переживание «диалога культур» на грани двух этносов и возникновения «точки удивления» при столкновении личностных смыслов со смыслами, запечатленными в произведениях культуры [4]

В основе, предлагаемой нами методики лежит следующее представление: при разнице мелодических, ладотональных, гармонических, метроритмических и др, т.е. языковых особенностей связующим семантическим образованием является архетип. Проникновение в совершенно иную музыкальную культуру возможно через архетипические аналоги, возникающие в контексте широкой художественной деятельности. Схематично структуру методики можно представить следующим образом:

1. учащиеся при восприятии музыки в основном ориентируются только на выявление архетипа, абстрагируясь, по возможности от стилевых и языковых различий, это позволяет сосредоточить внимание слушателя. Затем, через вслушивание в настроение произведения, накопить запас интонаций (в одном случае) – западноевропейской, в другом – национальной музыки;
2. закрепление в опыте восприятия этих образов, музыкально-языковых средств и проведение сравнительного анализа особенностей музыкальных языков различных этнокультурных традиций;
3. перенос и окончательное присвоение воспринятого произведения через различные виды музыкальной деятельности.

Показателем эффективности данной методики служат следующие критерии:

1. знания основных этнокультурных символов, несущих ценностно-смысловую нагрузку, сжатую мировоззренческую информацию, специфические средства выразительности определенной культуры;
2. умение определить и применить в музыкально-педагогическом процессе: типичные для той или иной этнокультурной традиции принципы мелодического изложения; ладогармонические особенности; метроритмические особенности; владение навыками слушания и восприятия музыки иной этнической традиции, сравнительного анализа особенностей музыкальных языков различных этнических традиций.

Таким образом, представленная методика предлагает решение проблемы развития восприятия в трех направлениях:

– конкретная музыкальная культура (в данном случае – адыгская) является «воротами» в общекультурное пространство. Для контингента учащихся, воспитанных на традиционной адыгской музыке (в основном, это «сельский тип»), новая встреча с родной музыкой в сопоставлении ее с другими культурами (Северного Кавказа или русской, западноевропейской), в том или ином контексте, - это открытие возможности приобщения к общечеловеческим культурным ценностям.

– данная музыкальная культура является новым предметом познания: для учащихся – носителей иной культуры (в регионе Северного Кавказа – балкарцы, русские, осетины и др.) происходящее знакомство с адыгской музыкальной

традицией позволит осознать свою культурную идентичность, высветить общее и национальные ценности разных культур

– данная конкретная музыкальная культура как бы узнается, «вспоминается» генетической памятью как утерянные корни, дающие опору и ориентиры в окружающем мире; данная функция реализуется во внутреннем диалоге учащихся адыгов утерявших явные связи со своей этнической традиции, в основном это «городской тип» учащихся.

При такой организации «диалога культур» происходит расширение музыкально-эстетического пространства студентов, вхождение в новые пласты ранее не известной музыки, кроме того, при сопоставлении с иными этномузыкальными традициями по-новому высвечивается собственная национальная культура.

Углубление познания иной культуры влечет за собой открытие оснований своей собственной. Такая позиция позволяет каждой цивилизации преодолеть свой социокультурный эгоцентризм. Она связывает коммуникабельность культур не с их подобием, а с их различием.

Список использованной литературы

1. Библер В.С. От наукаучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. – М., 1991, с.286
2. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных форм в индивидуальном сознании» //Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С.44-56.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.-186 с.
4. Малухова, Ф. В. Диалогические параметры освоения традиционных духовно-нравственных ценностей в поликультурном образовательном пространстве / Ф. В. Малухова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2022. – № 13. – С. 76-78. – EDN ALKMJV.
5. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. - М., 1927, с.147

MUSIC IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Malukhova Fatima Vladimirovna
FSBEI HE "Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov"
173 Chernyshevsky St., Nalchik, 360004
fmalukhova@bk.ru

Abstract. Existing pedagogical approaches in music education are often Eurocentric or limited to a superficial familiarity with the music of other nations. The author proposes a method for developing the ability to perceive other ethnocultural music through cultural dialogue, archetypal analogies, and the value-semantic comprehension of musical codes. She substantiates three approaches to implementing

this method, depending on the students' cultural identity. It is shown that cultural dialogue contributes to overcoming sociocultural egocentrism and expanding musical and aesthetic space.

Key words: cultural dialogue, intercultural communication, polyethnicity, value-semantic layers, musical archetypes.

© Малухова Ф.В., 2026

УДК 316.6

ПРОДУКТИВНАЯ СЕМЬЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ДИАЛОГИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Нагоев Будимир Борисович
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
nagoev_b@rambler.ru

Аннотация. В статье анализируются характеристики продуктивной семьи как интегративного результата диалогичных отношений между супругами. Раскрывается содержание понятия «продуктивная семья» через эмпирически выделенные параметры ролевого взаимодействия. Обосновывается положение о том, что диалогичность выступает системообразующим фактором, обеспечивающим согласованность семейных ценностей, удовлетворённость браком и продуктивность воспитательного процесса.

Ключевые слова: продуктивная семья, диалогичные отношения

Семья – один из ключевых социальных институтов, играющий важную роль в становлении личности и развитии общества. От того как семья будет справляться со своими функциями, возлагаемыми на нее, будет зависеть ее значимость как цивилизационного явления. В этой связи, в условиях современных вызовов (цифровая трансформация, рост индивидуализма), особую актуальность приобретает изучение проблемы выделения критериев успешного функционирования семьи, которая является одной из центральных в современной семейной психологии и акмеологии, а также рассмотрение факторов, обеспечивающих её продуктивность.

Категория «продуктивная семья», введённая и эмпирически обоснованная в наших исследованиях, как нельзя лучше подходит для понимания и изучения критериев успешности и оценки уровня реализации семьей своих функций. Согласно данному нами определению, «продуктивная семья» – это современная семья, достигшая высокого уровня развития по основным сферам семейного функционирования: хозяйственно-бытовой, воспитательной и эмоционально-духовной [3]. Иными словами, под продуктивной семьёй понимается такой тип семейной системы, в котором ролевое поведение супругов достигает уровня, обеспечивающего как удовлетворение индивидуальных потребностей каждого члена семьи, так и успешное выполнение семьёй её основных функций

(репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-бытовой, эмоциональной, коммуникативной и т.д.).

Концепция продуктивной семьи, разработанная нами в рамках акмеологического подхода, позволяет рассматривать семью как систему, где диалогичные отношения выступают интегративным механизмом, способствующим её развитию и стабильности. Диалогичность в данном контексте понимается не просто как форма общения, а как качество взаимодействия, предполагающее взаимное уважение позиций, открытость к пониманию другого, способность к согласованию ценностей и совместному принятию решений [4]. Диалогичность отношений предполагает не только обмен информацией, но и глубокое взаимопонимание, готовность к компромиссам, совместное решение проблем. Это создаёт основу для гибкого распределения ролей и эффективного выполнения семейных функций. Такая форма реализации диалогичных отношений является одной из основополагающих условий достижения семьей продуктивного уровня функционирования и развития.

Это особенно важно в условиях современных вызовов. К ним мы можем отнести следующие:

- «цифровизация» коммуникации: происходит замена живого общения мессенджерами и соцсетями, что снижает качество диалога;
- дефицит времени: занятость на работе и в других сферах оставляет меньше возможностей для семейного общения;
- рост индивидуализма: снижение готовности к компромиссам и сотрудничеству;
- влияние внешних информационных потоков: СМИ и интернет могут навязывать стереотипы, противоречащие семейным ценностям;
- идеологическая интервенция: попытки насаждения системы культурных и моральных ценностей чуждых для нашей идентичности и нашим традиционным ценностям.

Противостоять этим вызовам семья сможет если ее функционирование и в целом жизнедеятельность, будут направлены на достижения высокопродуктивного уровня развития. Для этого должны быть выделены и четко определены факторы развития и критерии оценки уровня продуктивности семьи. Наши эмпирические исследования позволяют выделить комплекс характеристик продуктивной семьи, которые в своей совокупности отражают диалогический характер отношений между супругами [3]. Представим **характеристики продуктивной семьи** в систематизированном виде.

1. **В продуктивных семьях, как правило, работают, занимаются профессиональной карьерой, общественной деятельностью оба супруга или в обязательном порядке муж**. При этом важно, что профессиональная занятость не воспринимается как источник конкуренции, а напротив, становится предметом взаимной поддержки и интереса. Диалогичность здесь проявляется в обсуждении профессиональных планов, совместном преодолении трудностей, уважении к карьерным устремлениям друг друга.

2. **Вопрос рождения и количества детей в подавляющем большинстве случаев решается обоими супругами**. Это один из наиболее показательных индикаторов диалогичности: решение о рождении ребёнка не может быть навязано одним супругом другому – оно требует глубокого согласования ценностей, жизненных планов и представлений о семье.

3. **В процессе воспитания детей принимают равное участие оба супруга**. Диалогичность здесь проявляется в согласовании воспитательных стратегий, единых требованиях к детям, совместном обсуждении проблем и успехов ребёнка. Как показывают исследования А.В. Иванова, культурная среда продуктивной семьи включает такие компоненты, как доверительные отношения, совместный труд и творчество, демократические формы управления, что невозможно без развитой диалогичности [1].

4. **Ведение домашнего хозяйства является общим делом супругов**. Диалогичность здесь проявляется не в механическом разделении обязанностей, а в гибком распределении задач с учётом текущей загруженности, состояния здоровья, личных предпочтений. Важно не то, кто формально отвечает за ту или иную сферу, а то, как супруги договариваются о распределении нагрузки.

5. Вопрос об обеспечении семьи и распоряжении решается по-разному, но **в большинстве продуктивных семей муж зарабатывает деньги, обеспечивает семью материально, а жена распоряжается использованием денежных средств**. При этом достаточно часто встречается ситуация, когда обеспечением семьи занимаются оба супруга, а денежными тратами – жена или жена с согласия мужа (то есть практически вдвоём). Диалогичность в экономической сфере означает, что финансовые решения принимаются открыто, с учётом мнения обоих супругов, а не являются монополией одного из них.

6. **Проведение досуга осуществляется супругами вместе, при этом любительские занятия имеют также оба супруга**. Высокий уровень диалогичности предполагает, что супруги стремятся совместно проводить досуг, но и учитывают уникальность партнёра, с пониманием воспринимая потребность личной самореализации и сохранении «Я-концепции», «самости».

7. **Общение супругов осуществляется не только по семейными вопросами, но затрагивает широкий спектр тем**. Диалогичность здесь проявляется в разнообразии и глубине обсуждаемых тем, что способствует сохранению заинтересованности в общении с партнером, через расширение содержательной стороны коммуникации.

8. **Внешнюю коммуникацию, поддержание отношений с друзьями и родственниками осуществляют оба супруга**. Диалогичность в сфере внешних связей семьи позволяет супругам быть включёнными в общую социальную сеть.

9. **Принятие решения супругами осуществляется сообща, при этом может признаваться главенствующая роль мужчины**. Важно подчеркнуть: диалогичность не означает полного равенства или отказа от лидерства. Речь идёт о том, что даже при признании формального главенства одного из супругов

(чаще мужа) ключевые решения обсуждаются и принимаются с учётом мнения обоих.

10. **Контроль над поведением членов семьи осуществляется обоими, или по обстоятельствам кем-то из супругов**. Как показывают исследования семьи как фактора успешности и удовлетворённости качеством жизни, именно совместное принятие решений, а не формальная структура власти, является предиктором удовлетворённости браком и психологического благополучия [2].

11. **Супруги в продуктивной семье взаимно проявляют теплоту, нежность, эмоциональную поддержку, или жены несколько больше**. Диалогичность в эмоциональной сфере означает способность говорить о чувствах, запрашивать и оказывать поддержку, создавать атмосферу принятия для переживаний друг друга. Исследования Н.Н. Телеповой показывают, что «стабильные личностные привязанности жизненно необходимы в жизни ребёнка», а их формирование напрямую зависит от качества диалогического взаимодействия в семье. Без эмоциональной открытости и способности к эмпатии невозможно формирование надёжной привязанности – основы психологического здоровья личности

12. **Вступление в брак осуществляется на основе взаимной любви, а сексуальные отношения** (помимо рождения детей и удовлетворения потребностей) **являются способом выражения любви, при этом внебрачные связи не допускаются**. Это результат постоянного диалогического согласования семейных ценностей, а не простого совпадения взглядов. В рамках диалогичных отношений рождаются общие смыслы, общее мировоззрение.

Как можно убедиться, все характеристики продуктивных семей, являются следствием выстраивания подлинно диалогичных отношений. Механизмы влияния диалога на продуктивность семьи представляются следующими:

- **Формирование согласованности ценностей**. Открытый диалог позволяет супругам обсуждать приоритеты, выявлять общие ценности и корректировать расхождения. Это особенно важно в вопросах воспитания детей, финансового управления и распределения ролей.

- **Укрепление эмоциональной близости**. Эмоциональная теплота, нежность и поддержка – ключевые элементы диалогичных отношений, которые укрепляют связь между супругами. Диалог создаёт атмосферу доверия, где каждый член семьи может выразить мнение без страха осуждения. Это повышает удовлетворённость браком и снижает риск конфликтов.

- **Развитие ролевой гибкости**. Через обсуждение обязанностей и ожиданий супруги могут переосмысливать традиционные роли, распределяя задачи с учётом интересов и возможностей каждого. Например, в продуктивных семьях часто наблюдается совместное решение вопросов обеспечения семьи и управления бюджетом.

- **Профилактика кризисов**. Супруги обсуждают не только бытовые вопросы, но и широкий спектр тем, включая чувства, планы, ценности Раннее выявление проблем через диалог позволяет своевременно решать конфликты,

не допуская их накопления. Это снижает риск разводов и семейных дисфункций.

- **Создание психологической безопасности**. Когда члены семьи знают, что их мнение услышат, это способствует позитивной самооценке и снижению тревожности.

Успешной работе указанных механизмов способствуют акмеологические факторы, среди которых можно выделить:

- **Акмеологическую направленность личности**. Стремление к саморазвитию и совершенствованию отношений.

- **Коммуникативную компетентность**. Умение вести диалог, слушать и слышать партнёра, выражать свои мысли и чувства.

- **Ценностное единство**. Совпадение или близость ключевых жизненных ценностей супругов, что облегчает взаимопонимание.

- **Эмоциональную зрелость**. Способность управлять своими эмоциями, не допускать эскалации конфликтов.

Таким образом, продуктивная семья – это результат диалогичных отношений, которые строятся на открытом общении, взаимном уважении, совместном принятии решений и эмоциональной поддержке. Диалогичные отношения являются ключевым фактором продуктивности семьи. Диалогичность выступает не как дополнительная характеристика, а как системообразующий фактор, обеспечивающий согласованность семейных ценностей, удовлетворённость браком и продуктивность воспитательного процесса. Диалогичность позволяет семье гибко адаптироваться к изменениям, эффективно выполнять свои функции и достигать высокого уровня продуктивности.

Список использованной литературы

1. Иванов А.В. Культурная среда семьи как условие продуктивного воспитания личности // Московский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 1-10. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mpjournal.ru/jour/article/view/886 (дата обращения: 07.04.2026).

2. Медведева Е.И., Крошилин С.В. Семья как фактор успешности в оценочной модели удовлетворённости качеством жизни // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2024. – № 5 (163). – С. 176-185.

3. Нагоев Б.Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье: диссертация … кандидата психологических наук: 19.00.13. – М., 2006. – 231 с.

4. Соловьева С.Л., Ермолаева Е.Б. Формирование диалогичности взаимодействия семьи и школы в контексте гендерного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28339 (дата обращения: 07.04.2026).

A PRODUCTIVE FAMILY AS AN INTEGRATIVE RESULT OF DIALOGICAL RELATIONS

Nagoev Budimir Borisovich
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov»
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
nagoev_b@rambler.ru

Abstract. The article analyzes the characteristics of a productive family as an integrative result of dialogical relations between spouses. It reveals the content of the concept of "productive family" through empirically identified parameters of role interaction. The article substantiates the idea that dialogicality is a system-forming factor that ensures the consistency of family values, satisfaction with marriage, and the productivity of the educational process.

Key words:productive family, dialogical relationships.

© Нагоев Б.Б., 2026

УДК 159.9

ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ЗДОРОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Хамизов Аслан Хасанбиевич
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
e-adress@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается концепция диалога как фундаментального механизма построения и стабилизации здоровых семейных отношений. На основе междисциплинарного анализа, объединяющего системный подход, философию диалогизма (М.М. Бахтин, М. Бубер), теорию привязанности, базовые основы конфликтологии, обосновывается роль субъект-субъектного взаимодействия и трансформационного потенциала диалога в обеспечении психологического благополучия семьи.

Ключевые слова: семейная система, диалогическая коммуникация, интерсубъективность, психологический гомеостаз, валидация, конфликтоустойчивость.

В условиях современных социокультурных трансформаций институт семьи претерпевает фундаментальные изменения, характеризующиеся переходом от традиционной, иерархической модели к эгалитарному партнерству. Данный процесс сопровождается парадоксальным явлением: на фоне декларируемой ценности межличностной интимности наблюдается рост эмоциональной отчужденности и устойчивая динамика разводов. В этой связи актуальность исследования диалогической коммуникации диктуется

необходимостью поиска внутренних ресурсов стабилизации семейной системы, способных обеспечить ее жизнеспособность в ситуации неопределенности.

Семья рассматривается как сложная самоорганизующаяся система, где коммуникация выполняет функцию центрального регулятора. Представляется, что любое взаимодействие в паре является информативным и представляет собой коммуникацию, будь то вербально или не вербально. Однако лишь диалогическая форма общения способна обеспечить психологический гомеостаз – динамическое равновесие, позволяющее системе сохранять целостность при изменении внешних и внутренних условий.

Диалог в данной работе понимается не как технический акт обмена сообщениями, а как экзистенциальный процесс со-порождения смыслов, в котором происходит признание инаковости партнера [1].

Объектом исследования выступает семейная система как коммуникативное пространство.

Предметом исследования являются структурно-функциональные характеристики диалогического взаимодействия как предиктора удовлетворенности браком и психологического благополучия членов семьи.

В контексте построения здоровых семейных отношений диалог рассматривается не как лингвистическая единица, а как онтологическая категория, определяющая способ бытия субъекта в пространстве межличностных отношений.

Методологическим фундаментом понимания природы семейного диалога выступает философия диалогизма М. Бубера и М. М. Бахтина. В рамках концепции М. Бубера проводится принципиальное различие между двумя типами отношений: «Я – Оно» и «Я – Ты» [2]. В дисфункциональной семейной системе общение зачастую деградирует до уровня «Я – Оно», где партнер воспринимается как объект для реализации бытовых задач или инструмент эмоционального обслуживания. Истинный диалог возможен лишь в пространстве «Я – Ты», характеризующемся безоценочным принятием и признанием суверенности другого.

М. М. Бахтин дополняет эту идею положением о «диалогическом самосознании», согласно которому человек обретает свою идентичность только через обращенность к другому [1]. Применительно к семейной психологии это означает, что здоровые отношения конструируются в процессе непрерывного сотворчества смыслов. Соответственно жизнеспособность союза зависит не от единомыслия, а от способности участников сохранять диалогическую позицию в ситуации ценностных и когнитивных противоречий

Прозрачность личности для значимого другого является необходимым условием психологического здоровья и аутентичности. В контексте семейной системы диалог выступает механизмом самораскрытия, который обеспечивает:

1. Снижение уровня коммуникативной неопределенности.
2. Формирование безопасного типа привязанности.
3. Валидацию эмоционального опыта обоих партнеров.

В отличие от монолога, который фиксирует ригидные роли, диалог вводит в систему элемент гибкости. А в отличие от бытового информационного обмена, здоровый диалог представляет собой многоуровневый процесс, который интегрирует когнитивный (понимание), аффективный (эмпатия) и поведенческий (самораскрытие) компоненты. Это позволяет рассматривать диалог как интегральный предиктив функциональности семейной системы, обеспечивающий ее устойчивость к нормативным и ненормативным кризисам.

Первым структурным компонентом здорового диалога выступает рефлексивное (активное) слушание, которое в контексте семейной психологии (согласно концепции К. Роджерса) является инструментом безусловного принятия [4].

Механизм рефлексивного слушания включает в себя техники парафраза и уточнения, которые выполняют функцию верификации смыслов.

Здоровый диалог предполагает экспликацию скрытых интенций, что снижает уровень интерперсональной тревоги и предотвращает накопление латентных конфликтов. Эмпатическое принятие в данном процессе выступает не как пассивное сочувствие, а как активная субъектная позиция, направленная на признание легитимности переживаний партнера без обязательного согласия с его аргументацией (феномен валидации).

Второй важнейший компонент – процесс совместного порождения смыслов, обеспечивающий переход от индивидуальных интерпретаций событий к единому семейному нарративу.

Нарративная функция диалога реализуется через:

1. Формирование общих ценностно-смысловых ориентаций: В процессе диалога происходит согласование индивидуальных иерархий ценностей и выработка уникального «семейного языка» (семантического поля).

2. Мифологизацию и ритуализацию: Диалог позволяет интегрировать прошлый опыт (в том числе травматический) в общую историю, превращая его из деструктивного фактора в ресурс развития системы.

3. Синхронизацию ролевых ожиданий: Посредством диалогического взаимодействия осуществляется динамическое распределение семейных ролей, что предотвращает ролевую перегрузку и ригидность.

Интеграция указанных компонентов позволяет рассматривать здоровый диалог как сложную психическую деятельность, направленную на поддержание связности семейной системы при сохранении автономии каждого из ее членов. Это создает фундамент для формирования высокого адаптивного потенциала семьи, необходимого для преодоления как нормативных (связанных с жизненным циклом), так и ненормативных кризисов.

Диалог является фундаментальным инструментом разрешения деструктивных конфликтов и стабилизации семейной системы.

В современной конфликтологии и семейной психологии конфликт рассматривается не как признак дисфункциональности, а как критическая точка развития системы, требующая перехода на новый уровень интеграции [3]. В этом контексте диалог выступает основным механизмом трансформации

деструктивного противостояния в конструктивное сотрудничество, позволяя минимизировать риск эскалации аффекта и разрыва интерперсональных связей.

Деструктивный конфликт характеризуется использованием аддитивных стратегий (модель «выигрыш – проигрыш»), где диалог подменяется монологом, направленным на подавление субъектности партнера. Здоровый диалог переводит взаимодействие в плоскость синергии («выигрыш – выигрыш»), где решение проблемы становится общим творческим актом.

Ключевым механизмом данной трансформации является децентрация – способность субъекта выйти за пределы собственного эгоцентрического восприятия и реконструировать позицию другого. В рамках диалогического процесса происходит разделение «личности» и «проблемы»: партнеры объединяются против деструктивного фактора, а не друг против друга. Это позволяет сохранить безопасную базу привязанности, что, согласно эмпирическим данным, является главным предиктором долгосрочной стабильности брака. Диалог в конфликтной ситуации выполняет функцию «социального клея», восстанавливающего целостность системы через признание взаимной уязвимости и поиск компромиссных смыслов.

В завершение данного раздела следует подчеркнуть, что диалог в конфликте выполняет не только инструментальную задачу (поиск решения), но и терапевтическую. Он позволяет отреагировать подавленные эмоции и легитимизировать потребности, которые ранее игнорировались. Это превращает каждый разрешенный посредством диалога конфликт в ресурс, укрепляющий доверие и повышающий общую стрессоустойчивость семейной системы.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования представленных концепций семейного диалога в рамках семейного консультирования и психотерапии. Формирование диалогических компетенций должно рассматриваться как приоритетная задача программ превенции семейных кризисов и психологической поддержки молодых семей.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что диалог не является статической характеристикой системы, а представляет собой динамический процесс, требующий от участников осознанных волевых и когнитивных усилий.

Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.

2. Бубер М. Два образа веры. М., 1995.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2005.

4. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение. М.: Психотерапия, 2007.

5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд.: Питер; СПб.; 2008.

DIALOGUE AS THE FOUNDATION OF HEALTHY FAMILY RELATIONSHIPS

Khamizov Aslan Khasanbievich
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
e-adress@mail.ru

Abstract. This article examines the concept of dialogue as a fundamental mechanism for building and stabilizing healthy family relationships. Based on an interdisciplinary analysis that combines a systems approach, the philosophy of dialogism (M.M. Bakhtin, M. Buber), attachment theory, and the fundamental principles of conflictology, the role of subject-to-subject interaction and the transformative dialogue potential in ensuring family psychological well-being is substantiated.

Key words: family system, dialogical communication, intersubjectivity, psychological homeostasis, validation, conflict resilience.

© Хамизов А.Х., 2026

УДК 159.9

ФОРМАТ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Мокаева Маржан Абукаевна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
mmargan@yandex.ru

Аннотация. В данной статье излагаются результаты проведенного эмпирического исследования, доказывается, что освоение нового материала слушателями курсов повышения квалификации с использованием интерактивных и диалоговыых форм обучения повышает интерес и мотивацию слушателей к совершенствованию своей профессиональной деятельности. Предлагаются технологии, с помощью которых в минимальные временные сроки осваивается максимум требуемой информации.

Ключевые слова: образование, эффективность, интерактивные и диалоговые формы обучения.

Сегодня, в эпоху высоких цифровых технологий, усиливается необходимость поиска новых подходов, методов условий для повышения качества и степени усвояемости образовательного контента, способствующих повышению эффективности образования.

Решению подобной задачи, в значительной мере, может способствовать использование в процессе обучения эффективных психолого-педагогических

технологий, связанных с активными, совещательными формами, а также модернизация образовательных контентов в направлении сведения к минимуму объема содержания учебников и учебных пособий, сохраняя максимум необходимой информации.

В рамках проведенного нами эмпирического исследования на выборках педагогов с курсов переподготовки (108 чел.-4 группы) и студентов (114 чел.-4 группы), где с первыми двумя группами слушателей и студентов занятия проводились по традиционным технологиям. С третьей и четвертой - организация занятий носила инновационный характер с использованием интерактивного режима в решении конкретных образовательно-жизненных ситуаций и др.

Результаты промежуточного и итогового контроля знаний слушателей и студентов по итогам реализации традиционных технологий обучения, позволили резюмировать, что уровень освоения необходимыми компетенциями невысок. Степень же тревожности у них повышен, особенно у педагогов, в связи с осознанием ими недостаточности полученных знаний в новой профессиональной сфере.

Всесторонний анализ данных наблюдения, системы контрольных замеров, многочисленные беседы с респондентами (3,4 групп), с которыми при реализации программ курса использовались технологии, связанные с активными методами работы в группе, в том числе и с помощью разработанных нами учебных пособий по социальной, возрастной, организационной психологии и др. (в интерактивном режиме), в которых изложение необходимого материала, осуществлялось в небольшом объеме, но с охватом наиболее важных разделов теории с учетом закономерностей (активное восприятие происходит в течение 7–10 минут материала, транслируемого на одной голосовой тональности и др.), разработанных психологической наукой показали, что:

Восприятие материала, изложенного в интерактивном формате (исполнение по ролям), затрачивая минимум времени, дает максимальную эффективность. Число слушателей успешно овладевших необходимыми компетенциями новой профессиональной деятельности возросло от 30% (при реализации традиционного подхода) до 100% (в результате активного использования новых психолого - педагогических технологий, в том числе, разработанных нами). Помимо высоких показателей успеваемости участники экспериментальных групп продемонстрировали отсутствие психологического неблагополучия, что мотивирует их не только к учебной эффективности, но и обуславливает успешность личности в целом.

Таким образом, в современных условиях, связанных с ограниченными временными ресурсами, негативно сказывающимися на динамике и содержании межличностных контактов, явно не способствуя их увеличению и углублению, порождая трудности в общении с людьми, приводящие и к более сложным нарушениям развития личности, назрела острая необходимость в пересмотре образовательных контентов учебников и учебных пособий не только по

психологии, но и по другим учебным дисциплинам в диалоговом формате с учетом закономерностей, установленных психологической наукой. Учет подобных условий, на всех уровнях образования может обеспечить не только высокий уровень соответствующих компетенций, но и успешность личности в целом.

Список использованных источников

1. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком. М.: Речь, 2005 - 324 с.

2. Мокаева М.А. Психологическая культура для всех, Нальчик, 2015, 103 с.

3. Мокаева М.А. О необходимости модернизации образовательных контентов в системе дополнительного профессионального образования и усилении психологической составляющей всех уровней образования //журнал Сборник трудов по проблемам ДПО М., 2017

DIALOGUE FORMAT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mokaeva Marzhan Abukaevna
Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
173 Chernyshevsky Street, Nalchik, 360004
mmargan@yandex.ru

Abstract. This article presents the results of an empirical study demonstrating that the use of interactive and dialogue-based teaching methods during professional development courses enhances participants' interest in and motivation for improving their professional practice. Technologies are proposed that enable the mastery of the maximum amount of required information within a minimal timeframe.

Key words: education, effectiveness, interactive and dialogue-based teaching methods.

© Мокаева М.А., 2026

УДК 378.147

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Табишев Тимур Арсенович
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
timur.tabishev@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается модель педагогического взаимодействия с иностранными студентами. Актуальность исследования обусловлена ростом числа обучающихся из стран Центральной Азии, в частности из Туркменистана, и необходимостью поиска эффективных методов их адаптации и академической успешности. Цель работы – теоретически обосновать и описать практическую модель взаимодействия, основанную на диалоге культур, посредством которой удалось повысить мотивацию и успешность обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: диалог культур, педагогическое взаимодействие, иностранные студенты из Туркменистана, физико-математические дисциплины, билингвальное обучение, языковой барьер.

В последние несколько десятилетий российскую систему высшего образования отличает активное включение в процессы глобализации и интернационализации. Число иностранных студентов, обучающихся в вузах Российской Федерации, неуклонно растёт, причём значительную долю составляют выходцы из стран Центральной Азии, в том числе из Туркменистана. Это создаёт новые вызовы для преподавателей: как организовать учебный процесс так, чтобы он был одновременно эффективным с точки зрения предметного содержания (особенно в сложных дисциплинах физико-математического профиля) и комфортным для студентов – носителей иных языка, культуры и образовательных традиций.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в высоком качестве физико-математической подготовки иностранных студентов и недостаточным психолого-педагогическим обоснованием моделей педагогического взаимодействия, которые учитывали бы их родной язык и культурные особенности. Традиционная монокультурная модель обучения, ориентированная исключительно на русскоязычную аудиторию, часто ведёт к возникновению устойчивого языкового барьера, снижению мотивации, академической неуспешности и, в конечном счёте, к отсеву иностранных студентов. Особенно остро эта проблема проявляется при изучении естественно-научных и физико-математических дисциплин (Смыковская Т.К., Коробкова С.А., Зайцева Ж.И., Попов Н.И., Яковлева Е.В. и др.), где точность понимания терминов и логических связей критически важна,

а абстрактный характер материала затрудняет компенсацию непонимания за счёт контекста или языка жестов [1-4].

Теоретические основы диалога культур как философско-педагогической парадигмы заложены в трудах М.М. Бахтина (идея полифонии и диалогичности сознания) и В.С. Библера (концепция «диалога культур» как формы мышления и бытия) [5, 6]. В области педагогики и методики преподавания идеи диалога культур развивали Е.И. Пассов (диалог культур как основа обучения иностранному языку), И.А. Зимняя (психология педагогического общения), А.Н. Леонтьев (деятельностный подход). Проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах исследуются в работах Хотинец В.Ю., Максимовой О.В., Е.В. Касьяновой, Т.Г. Стефаненко (этнопсихологические аспекты), Н.Д. Гальсковой (билингвальное обучение) [7, 8]. Однако, как показывает анализ научной литературы, большинство исследований посвящены либо общим вопросам социокультурной адаптации, либо преподаванию русского языка как иностранного. Специфика применения диалога культур при обучении иностранных студентов именно физико-математическим дисциплинам остаётся малоизученной. В частности, практически отсутствуют работы, в которых бы системно описывалось включение родного языка (туркменского) в процессы введения, изучения и закрепления математических понятий и терминов.

Цель настоящей работы – теоретически обосновать и эмпирически проиллюстрировать модель педагогического взаимодействия с иностранными студентами в условиях диалога культур на примере преподавания таких дисциплин, как «Элементарная математика» и «Математический анализ», студентам из Туркменистана. Методологическую базу составляют концепции диалога культур (Бахтин, Библер), личностно-ориентированный и деятельностный подходы, а также принципы билингвального обучения. В качестве основного метода использован качественный анализ педагогического опыта, дополненный наблюдением и анализом успеваемости.

Для системного анализа педагогического взаимодействия с иностранными студентами целесообразно выделить три базовые модели, различающиеся по отношению к родному языку и культуре обучающегося: *адаптационную, ассимиляционную* и *диалогическую*. Каждая из них опирается на определённые психолого-педагогические концепции и по-разному решает проблему языкового барьера при обучении физико-математическим дисциплинам.

Адаптационная модель предполагает, что преподаватель учитывает трудности иностранных студентов, но не меняет принципиально содержание и язык обучения. Основные меры – замедление темпа речи, упрощение синтаксиса, использование визуальных материалов, дополнительные консультации. Родной язык студента при этом остаётся за рамками аудиторных занятий и используется лишь для бытовой коммуникации. Сторонники адаптационной модели считают её достаточной для преодоления начального дискомфорта. Однако применительно к математике, где каждая лекция вводит десятки новых терминов, адаптация без опоры на родной язык часто

оказывается недостаточной: студент механически записывает определения, не связывая их с уже имеющимися когнитивными структурами. Кроме того, адаптационная модель не решает проблему долговременного запоминания абстрактных понятий.

Ассимиляционная модель характеризуется тем, что преподаватель сознательно или бессознательно игнорирует родной язык и культурные особенности студента, требуя полного погружения в русскоязычную среду. Аргументом служит тезис «ты учишься в России – значит, должен думать по-русски». Такая позиция характерна для традиционной монокультурной дидактики. Однако психологические исследования (Т.Г. Стефаненко, И.А. Зимняя) показывают, что ассимиляция без подготовки ведёт к росту тревожности, снижению самооценки и, как следствие, к академической неуспеваемости [9]. У студентов из Туркменистана, для которых русский язык не является родным, ассимиляционная модель провоцирует отчуждение от учебного процесса. В физико-математическом образовании это особенно опасно: непонимание одного ключевого термина (например, «предел» или «производная») может сделать бесполезным не только целый раздел, но и несколько параллельных профильных курсов.

Диалогическая модель (модель диалога культур) восходит к работам М.М. Бахтина и В.С. Библера, которые рассматривали диалог не просто как обмен информацией, а как способ существования сознания, при котором различные смысловые позиции не сливаются, но и не враждуют, а продуктивно взаимодействуют. В педагогическом контексте (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова) диалог культур означает: признание равноценности родного языка студента и языка обучения; использование родного языка как «моста» для введения абстрактных понятий; организацию совместного перевода и сравнения понятийных полей; создание ситуаций, где культурные различия становятся предметом рефлексии, а не препятствием [10].

Из описания следует, что диалогическая модель наиболее адекватна задачам обучения иностранных студентов физико-математическим дисциплинам. Она не противопоставляет родной язык русскому, а встраивает их в единую методическую систему. Именно эта модель реализована в описываемом ниже практическом опыте преподавания математических дисциплин студентам из Туркменистана.

Описываемая методика применяется уже практически учебный год автором настоящей работы в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (далее – КБГУ) в процессе организации учебного процесса на 1 курсе с 15 студентами из Туркменистана по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (двух-профильный бакалавриат, профиль «Математика и Физика»). Её суть заключается в последовательном включении туркменского языка в процесс освоения математических понятий и терминов.

На подготовительном этапе преподаватель составляет список ключевых математических фраз, понятий и терминов по изучаемой теме, оформляет

небольшой тезаурус с указанием русского и туркменского варианта, а также приводит транслитерацию кириллицей всех фраз.

На следующем этапе понятия представляются визуально: на слайдах, карточках-тезаурусах или на доске параллельно выводятся два варианта – на туркменском (кириллицей) и русском языках. Далее преподаватель вместе со студентами обсуждает термины для углубления понимания сути каждого термина.

Преподаватель отслеживает, какие термины вызывают наибольшие трудности, и корректирует набор ключевых фраз. Со временем доля туркменского языка сокращается, а русский становится основным рабочим языком.

Апробация данной модели проводится в течение двух семестров (сентябрь 2025 – апрель 2026). В настоящее время осуществляется оценка успеваемости в группе, где данная методика применялась, с целью использования полученных данных в дальнейшем – при исследовании качества профессиональной подготовки иностранных студентов на втором и последующих курсах.

Таким образом, модель педагогического взаимодействия со студентами-иностранцами в условиях диалога культур, является эффективным инструментом преодоления языкового барьера и повышения академических результатов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку аналогичных методик для других дисциплин и национальных групп.

Список использованной литературы

1. Коробкова, С.А. Специфика обучения иностранных студентов физике и математике в вузах России / С.А. Коробкова, Т.К. Смыковская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – №7(120). – С. 63-68. – EDN ZEGGOJ.

2. Смыковская, Т.К. Формирование системы физических и математических терминов у иностранных студентов медицинских вузов / Т.К. Смыковская, С.А. Коробкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 238. – EDN ZQNITD.

3. Зайцева, Ж.И. Исследование проблем обучения математике иностранных студентов и методы их разрешения / Ж.И. Зайцева, М.В. Курганова // Universum: психология и образование. – 2023. – № 3(105). – С. 4-7. – DOI 10.32743/UniPsy.2023.105.3.15110. – EDN VDRNJD.

4. Попов, Н.И. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе / Н.И. Попов, Е.В. Яковлева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 144-153. – DOI 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153. – EDN UFFONI.

5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: Авторский сборник / М.М. Бахтин. – 2-е издание. – Москва: Искусство, 1986. – 445 с. – EDN VQMUMN.

6. Библер, В.С. Целостная концепция школы диалога культур: теоретические основы программы /В.С. Библер//Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66-73.

7. Суднищикова, А.В. Аксиологические основания социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах / А.В. Суднищикова, В.Ю. Хотинец // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы 7-й Международной научно-практической конференции, Пенза, 22–23 марта 2024 года. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – С. 258-263. – EDN TPWIFG.

8. Гальскова, Н.Д. Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка / Н.Д. Гальскова, Г.В. Сороковых, Н.Л. Орешкова // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 133-147. – DOI 10.18384/2949-4974-2025-2-133-147. – EDN OXWDCR.

9. Этнопсихология: учебник / Т.Г. Стефаненко. – 5-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Аспект Пресс, 2014. – 352 с.

10. Пассов, Е.И. Геномодифицированное «иноязычное образование» Н.Д. Гальсковой (к чему оно может привести?) / Е.И. Пассов // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 2-1. – С. 190-200. – EDN SZWLOJ.

PEDAGOGICAL INTERACTION MODELS WITH FOREIGN STUDENTS IN A DIALOGUE OF CULTURES

Tabishev Timur Arsenvich
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov»
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
timur.tabishev@yandex.ru

Abstract. This article examines a model of pedagogical interaction with international students. The relevance of the study is determined by the growing number of students from Central Asian countries, particularly Turkmenistan, and the need to find effective methods for their adaptation and academic success. The aim of the work is to theoretically substantiate and describe a practical model of interaction based on cultural dialogue, which has been successful in increasing the motivation and academic success of international students.

Key words: dialogue of cultures, pedagogical interaction, foreign students from Turkmenistan, physics and mathematics, bilingual education, language barrier.

© Табишев Т.А., 2026

УДК 37.01:004.77

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Полякова Екатерина Викторовна
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
fotodarr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается трансформация образования под влиянием цифровых технологий. Роль преподавателя меняется с источника знаний на наставника, а обучение становится доступным из любой точки мира. Указывается, что переход в виртуальное пространство обедняет живое общение. Отмечается, что перед системой образования стоит двойная задача, которая предполагает как технологическую модернизацию, так и развитие у студентов навыков медиаграмотности для работы с информационными потоками.

Ключевые слова: цифровизация образования, дистанционное обучение, диалог в цифровой среде, трансформация роли преподавателя, медиаграмотность, большие данные (Big Data), информационная грамотность

Внедрение цифровых технологий произвело фундаментальный сдвиг в парадигме современной системы образования, превратив ее из статичной, локально-ориентированной модели в гибкую глобальную систему. В таких условиях традиционная роль преподавателя как единственного источника знаний трансформируется в роль наставника/куратора, основной задачей которого становится направить студента в бесконечном информационном потоке. Доступность онлайн-курсов, лекций ведущих мировых университетов и цифровых библиотек стирает географические и экономические барьеры, делая качественное образование доступнее, для этого необходимо только подключение к сети Интернет. С одной стороны, такой подход к образованию привел к демократизации знаний, а с другой, – поставил перед системой новые вызовы, связанные с необходимостью развития у обучающихся навыков критического мышления и фильтрации информации.

Важным критерием для оценки эффективности системы онлайн-обучения становится эффективность взаимодействия ее элементов. «Если рассматривать в качестве основных системных элементов пользователя и собственно средство коммуникации – компьютер…, то прежде всего необходимо вести речь о техническом взаимодействии, то есть взаимодействии по линии «человек–компьютер». Пользователю необходимо владеть хотя бы элементарными навыками для осуществления взаимодействия с компьютером и тем программным обеспечением, посредством которого происходит процесс обучения. Здесь важны пользовательский опыт и качественные характеристики используемой платформы» [6, с. 183].

Интерактивные платформы позволяют сделать процесс обучения наглядным и погружающим. Аналитика больших данных (*Big Data*) дает возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории [7]. Однако эта технологическая революция требует от образовательных учреждений не просто закупки оборудования, а полного пересмотра учебных программ. Цифровизация не просто меняет инструменты образования, но и переопределяет саму природу диалога между его участниками [1].

Коммуникация перемещается из физических аудиторий в гибридное или полностью виртуальное пространство. Взаимодействие «преподаватель–студент» опосредуется экраном, что создает новые возможности для асинхронного диалога. Однако вместе с тем опосредованность общения несет в себе и определенные риски: из диалога исчезают или искажаются такие важнейшие невербальные компоненты, как интонация и язык тела.

Невербальная коммуникация представляет собой мощный пласт человеческого общения, который часто оказывает на собеседника большее влияние, чем сами слова. Психологами установлено, что значительная часть информации передается через позу, жесты, мимику и интонацию голоса. Эти сигналы считываются мгновенно и интуитивно, формируя наше первичное впечатление о человеке. В условиях цифровизации, когда многие из этих каналов недоступны или искажены, нагрузка на оставшиеся вербальные средства коммуникации возрастает многократно. В этом случае можно говорить об обеднении эмоционального фона общения, что, в свою очередь, повышает вероятность неверного истолкования слов собеседника. Поскольку отсутствие физического присутствия затрудняет считывание эмоционального состояния преподавателя и одногруппников по их реакциям, в результате на преподавателя ложится дополнительная нагрузка по созданию психологически комфортной атмосферы в виртуальном классе и использованию интерактивных инструментов (опросы, работа в виртуальных комнатах), чтобы поддерживать вовлеченность и воссоздавать эффект живого диалога [2].

Перед современным образованием стоит задача не только научить пользоваться цифровыми каналами связи, но и сформировать культуру диалога в условиях его виртуализации. Главной особенностью здесь является опосредованность через технологическую платформу, которая одновременно является и инструментом связи, и источником технических барьеров (проблемы со связью). Это требует от участников нового уровня самодисциплины и проактивности: в онлайне легко «раствориться», отключив камеру и микрофон; коммуникация становится более фрагментарной и требует от студента умения четко и кратко формулировать свои мысли письменно в чате [6].

Постоянное пребывание в социальных сетях и непрерывный скроллинг новостных лент оказывают деструктивное воздействие на речевую культуру современного студента. В условиях переизбытка цифрового контента когнитивные функции обучающегося подвергаются перегрузке, что приводит к снижению способности к глубокому анализу информации. Вследствие этого происходит подмена смыслового потребления пассивным восприятием

информационного шума. Данный феномен усугубляется трансформацией коммуникативных паттернов: в цифровой среде мессенджеров и социальных сетей наблюдается тенденция к речевой экономии. Это проявляется в переходе к синтагматически редуцированным высказываниям, активном использовании сленговой лексики, а также замене вербальных конструкций невербальными графическими элементами – эмодзи и стикерами. Подобная замена вербального кода иконическим ведет к упрощению синтаксических структур и обеднению тезауруса учащегося, затрудняя последующий переход к академическому дискурсу.

Поскольку в эпоху цифровизации информационное поле обладает колоссальной воздействующей силой, современный индивидуум оказывается в так называемом информационном пузыре, где алгоритмы показывают ему тот контент, который он с наибольшей вероятностью «лайкнет». Воздействие становится не просто массовым, а точечным и непрерывным. Как следствие, в этих условиях одной из ключевых задач образования становится формирование медиаграмотности, то есть способности критически анализировать источники информации и распознавать манипуляции [3]

В образовательном процессе это требует перехода от простой трансляции знаний к развитию навыков верификации данных. Учащемуся необходимо прививать алгоритм работы с информацией: установление первоисточника, выявление автора и его компетенций, сопоставление нескольких независимых точек зрения, анализ эмоциональной окраски текста на предмет манипулятивных приемов, а также понимание того, как работают механизмы таргетированной рекламы и продвижения контента. Педагогическая практика должна включать разбор реальных кейсов – от фейковых новостей до дипфейков, чтобы теория подкреплялась практическим опытом столкновения с дезинформацией [4].

С точки зрения методологии преподавания, интеграция медиаграмотности невозможна в рамках одного изолированного урока. Она должна стать сквозным метапредметным навыком, пронизывающим дисциплины от гуманитарных до технических наук. Например, на уроках биологии учащиеся могут анализировать достоверность научных сенсаций в СМИ, на занятиях по дисциплине «связь с общественностью» – исследовать влияние ботов и нейросетей на общественное мнение во время избирательных кампаний, а на математике – оценивать репрезентативность выборок в социологических опросах. При таком системном подходе у выпускника образовательной системы будет возможность не только потреблять информацию, но и безопасно ориентироваться в сложной цифровой экосистеме, сохраняя субъектность собственного мышления [5].

Список использованной литературы

1. Диалог в условиях цифровизации образования // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 218-224.
2. Мир диалога: теория и практика: коллективная монография / Р. Р. Агзамов, Г. В. Акопов, Л. С. Акопян [и др.]. – Уфа: УУНиТ, 2023. – 158 с.
3. Полякова Е. В. Влияние цифровых технологий на современную систему образования // Педагогическая наука и современное образование: матлы ежегодной Междунар. научно-практ. конф. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 419-422.
4. Полякова Е. В. Воздействующая функция СМИ в эпоху цифровизации // Медиапространство Российской Федерации: глобальный и национальный аспекты: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. – С. 213-215.
5. Хорошавцев Н. С. Воздействие на человека с помощью невербальных средств коммуникации // Наука – шаг в будущее: сборник научных трудов. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024.
6. Полякова Е. В. Дистанционное обучение: особенности коммуникации // Современный образовательный дискурс: сборник научно-методических статей. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 182-185.
7. Полякова Е. В. Метод big data для контент-анализа // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 9(135).

DIGITAL TRANSFORMATION OF COMMUNICATIVE PRACTICES IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Polyakova Ekaterina Viktorovna
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
fotodarr@mail.ru

Abstract. The article examines the transformation of education under the influence of digital technologies. It notes a paradigm shift: the teacher's role is changing from a source of knowledge to that of a mentor, while learning becomes accessible from anywhere in the world. At the same time, it is noted that the transition to the virtual space impoverishes live communication. In this regard, the educational system faces a dual task: it involves not only technological modernization but also the development of students' media literacy skills for working with information flows.

Key words: digitalization of education, distance learning, dialogue in the digital environment, transformation of the teacher's role, media literacy, Big Data, information literacy

© Полякова Е.В., 2026

УДК 371.4

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Апшева Светлана Юрьевна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
svietlana.apshieva.79@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль диалога культур в воспитательной деятельности классного руководителя в условиях поликультурного образовательного пространства. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у подрастающего поколения навыков межкультурной коммуникации, уважения к культурному многообразию и традиционным ценностям народов России. Особое внимание уделяется региональному компоненту - на примере Кабардино-Балкарской Республики, где в условиях полиэтнического состава населения и богатого культурного наследия классный руководитель выступает ключевым организатором воспитательной работы, направленной на гармонизацию межнациональных отношений.

Ключевые слова: диалог культур, классный руководитель, воспитательная деятельность, поликультурное образование, региональный компонент.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется усилением внимания к проблемам сохранения культурного многообразия, укрепления общероссийской гражданской идентичности и воспитания подрастающего поколения на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. В этих условиях перед системой образования в целом и перед классным руководителем в частности встает задача формирования у обучающихся культуры межнационального общения, уважения к культурному наследию народов России и готовности к конструктивному диалогу. В этой связи особую значимость приобретает диалог культур как педагогическая технология и принцип организации воспитательной деятельности.

Кабардино-Балкарская Республика (КБР) является уникальным полиэтничным регионом, где на протяжении веков в мире и согласии проживают представители более ста национальностей. Наиболее многочисленными из них являются кабардинцы, балкарцы и русские, однако в республике также проживают азербайджанцы, осетины, чеченцы, украинцы, корейцы, белорусы и другие народы. Такое этнокультурное разнообразие, с одной стороны, создает благоприятную среду для диалога культур, а с другой - требует целенаправленной воспитательной работы по формированию у подрастающего поколения навыков межкультурной коммуникации и толерантности.

Цель данной статьи - выявить потенциал диалога культур в воспитательной деятельности классного руководителя и обосновать необходимость включения регионального компонента (на примере КБР) в содержание этой работы.

Философско-педагогическая концепция диалога культур восходит к идеям М.М. Бахтина [2], который рассматривал культуру как «диалог», а ее подлинное существование – как взаимодействие на границах различных культурных миров. Согласно Бахтину, культура не осознает себя изнутри; лишь при встрече, взаимодействии, диалоге различных культур становятся видимыми и понятными ее основания и особенности.

Развивая эти идеи, В.С. Библер [1] разработал концепцию «Школы диалога культур», которая в 80-е годы XX века легла в основу одноименной педагогической технологии. Суть данной технологии заключается в организации образовательного процесса как встречи различных культур, где каждый участник имеет возможность высказать «свое слово», услышать «слово» собеседника и вступить в равноправный диалог с окружающим миром. В контексте воспитательной деятельности классного руководителя диалог культур выступает не только как педагогическая технология, но и как принцип организации взаимодействия в поликультурном классном коллективе.

В современной педагогической науке диалог культур рассматривается как эффективная основа формирования традиционных национальных ценностей у обучающихся [6]. Как отмечают исследователи, именно диалог позволяет школьникам выйти за пределы привычной культурной среды, расширить кругозор и ощутить радость живого общения с представителями иных культур.

Воспитательная деятельность в Кабардино-Балкарской Республике осуществляется в соответствии с федеральными и региональными нормативно-правовыми актами. Ключевым региональным документом, определяющим вектор воспитательной деятельности, является Программа перспективного развития системы образования Кабардино-Балкарской Республики на период до 2030 года, утвержденная Приказом Минпросвещения КБР от 16.12.2024 № 22/1200 (в редакции от 05.12.2025. Важное место в этом документе занимают вопросы воспитания, формирования гражданской идентичности и межнационального согласия.

Закон КБР «Об образовании» (от 24 апреля 2014 г. № 23-РЗ) гарантирует право на получение образования на кабардинском и балкарском языках, а также право на изучение родных языков в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Это создает правовую основу для сохранения и развития языков и культур народов КБР в образовательном процессе.

Кабардино-Балкария является одним из самых многонациональных регионов Северного Кавказа. Согласно данным этнокультурного атласа «Народы Кабардино-Балкарии» [5], презентованного в Нальчике в ноябре 2024 года, на территории республики проживает более ста народов, среди которых кроме титульных и представители 13 народов, чья численность в регионе не

превышает 1 тысячи человек (азербайджанцы, осетины, турки-месхитинцы, чеченцы, украинцы, корейцы, белорусы и др.).

Каждый из этих народов обладает уникальным культурным наследием. У кабардинцев важную роль в жизни играет «адыгэ хабзэ» - устоявшийся веками свод норм и правил поведения, который регулирует межличностные отношения и определяет этический кодекс. Традиционная культура балкарцев включает разнообразные календарные праздники (Сабантой, Голлу) и богатый фольклор, в том числе нартский эпос. Русская культура, представленная православными традициями, народными промыслами и литературным наследием, также занимает значимое место в культурном пространстве республики. Именно это многообразие создает уникальную среду для диалога культур в образовательных организациях КБР.

Классные руководители выступают ключевыми организаторами этой работы, используя разнообразные формы и методы. Отметим несколько крупных проектов:

– Проект «Куначество». Ставший уже традиционным молодежный проект, в рамках которого школьники разных национальностей живут в семьях друг у друга, знакомясь с бытом, культурой и традициями [7]. Участники проекта следуют «Кодексу кунака», который предписывает уважать культуру, традиции и религию других народов, почитать старших и ценить мир и дружбу. За время существования проекта (с 2009 года) в нем приняли участие около четырехсот школьников.

– Проект «Школа традиций народов КБР». Просветительский проект, инициированный Министерством по делам молодежи КБР, направлен на формирование системы воспитания детей и молодежи на основе традиционных ценностей и норм поведения народов, проживающих на территории региона [8]. В рамках проекта проводятся учебные модули, посвященные изучению истории, культурного наследия и этических норм народов КБР.

Классные руководители КБР активно участвуют в этих и других проектах, выступая в роли организаторов, наставников и посредников в диалоге культур. Примером может служить деятельность Светланы Гутаевой, учителя русского языка и литературы МКОУ «Гимназия №29» г. Нальчика, которая была выбрана послом Форума классных руководителей от Кабардино-Балкарской Республики. Как посол Форума, она занимается созданием сообществ для общения и обмена опытом педагогов в своем регионе, продвигая идеи диалога культур в профессиональном сообществе.

Важно отметить, что воспитательная деятельность классного руководителя по организации диалога культур не ограничивается участием в крупных проектах. Повседневная работа включает проведение классных часов на тему межнационального согласия, организацию встреч с представителями разных культур, экскурсии в музеи и посещение национально-культурных центров. Эффективным методом является организация диалога культур на основе различных видов искусства - литературы, кино, музыки, что позволяет

школьникам через эмоциональное переживание приобщиться к ценностям иных культур.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Диалог культур является эффективной педагогической технологией и принципом организации воспитательной деятельности классного руководителя в условиях поликультурного образовательного пространства. Теоретической основой диалога культур служат идеи М.М. Бахтина [2] и В.С. Библера [1], которые раскрывают диалог как способ существования культуры и развития личности.

2. Кабардино-Балкарская Республика обладает уникальным потенциалом для реализации диалога культур в воспитательной деятельности, что обусловлено многонациональным составом населения, богатым культурным наследием народов республики [5] и развитой нормативно-правовой базой в сфере воспитания и образования [3, 4].

3. В КБР накоплен значительный практический опыт организации диалога культур, включающий такие проекты, как «Куначество» [7], «Школа традиций народов КБР» [8] и другие. Классные руководители играют ключевую роль в реализации этих проектов, выступая организаторами, наставниками и посредниками в межкультурном взаимодействии.

4. Включение регионального компонента в содержание воспитательной деятельности классного руководителя способствует формированию у школьников общероссийской гражданской идентичности, уважения к культурному многообразию и готовности к конструктивному межкультурному диалогу [6]. Это, в свою очередь, является важным условием гармонизации межнациональных отношений и укрепления единства многонационального народа России.

Список использованной литературы

1. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / В.С. Библер. - Кемерово: АЛЕФ, 1993. - 416 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.

3. Приказ Минпросвещения КБР от 16 декабря 2024 г. № 22/1200 (ред. от 05.12.2025) «Об утверждении Программы перспективного развития системы образования Кабардино-Балкарской республики на период до 2030 года (в части консолидированного регионального бюджета)» [Электронный ресурс]. - URL: https://www.consultant.ru/.

4. Государственная программа Кабардино-Балкарской Республики «Развитие образования в Кабардино-Балкарской Республике»: Распоряжение Правительства КБР от 19.02.2024 № 100-рп (ред. от 18.08.2025). - URL: https://www.consultant.ru/.

5. Народы Кабардино-Балкарии. Этнокультурный атлас / под ред. Ж. Хамдоховой. - Нальчик, 2024.

6. Рубис А.С. Деятельность классного руководителя по приобщению обучающихся к системе культурных ценностей / А.С. Рубис; науч. рук. Л.Ю. Слепцова // XVIII Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. - Т. 2. - С. 193–195.

7. О реализации молодежного проекта «Куначество» в Кабардино-Балкарской Республике. - URL: https://vestikbr.ru/ (дата обращения: 05.04.2026).

8. Проект «Школа традиций народов КБР». - URL: http://www.kbpravda.ru/.

DIALOGUE OF CULTURES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE FORM TUTOR

Apshieva Svetlana Yurievna
Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
360004, Nalchik, Chernyshevskogo Street, 173
svietlana.apshieva.79@mail.ru

Abstract. The article discusses the role of dialogue of cultures in the educational activities of the form tutor in a multicultural educational environment. The relevance of the study is due to the need to develop intercultural communication skills among the younger generation, as well as to promote respect for cultural diversity and traditional values among the peoples of Russia. Special attention is given to the regional component, as exemplified by the Kabardino-Balkarian Republic, where, given the multi-ethnic composition of the population and the rich cultural heritage, the form tutor plays a crucial role in organizing educational activities aimed at harmonizing interethnic relations.

Key words: cultural dialogue, form tutorher, educational activities, multicultural education, and the regional component.

© Апшева С.Ю., 2026

УДК 376.1

ДИАЛОГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Башиева Жансурат Дугуевна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
zhanna.bashieva@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается роль диалога как ключевого фактора формирования инклюзивной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от формального включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные организации к созданию условий для их полноценного участия в образовательном процессе. На основе философской концепции диалога Мартина Бубера рассматриваются два его аспекта (коммуникативный и методологический), принципиально значимые для инклюзивного образования. Обосновывается тезис о том, что диалог выступает системообразующим фактором инклюзивной образовательной среды, определяя качество отношений между её участниками. Отмечается необходимость развития диалогической компетентности педагогов, реализующих инклюзивную практику.

Ключевые слова: диалог, инклюзивная образовательная среда, диалогическая позиция педагога.

Актуальность обращения к диалогу в контексте инклюзивного образования связана с особенностями современного этапа развития российской системы общего образования. Несмотря на принятие нормативных актов, закрепляющих право детей с ОВЗ на обучение в массовых школах, на практике нередко реализуется лишь формальное включение. Физическое присутствие ребёнка с ОВЗ в классе не обеспечивает его реального участия в образовательном процессе и социального взаимодействия со сверстниками. Это заставляет искать факторы, превращающие совместное нахождение в подлинное взаимодействие. В качестве ключевого такого фактора мы рассматриваем диалог. Цель работы – теоретически обосновать роль диалога в формировании инклюзивной среды через выделение его коммуникативного и методологического аспектов.

Инклюзивная образовательная среда, по мнению Н. М. Назаровой, представляет собой целостное психолого-педагогическое пространство, имеющее сетевой и синергетический характер. В его структуре выделяются дидактический, организационно-управленческий, коммуникативно-личностный и ценностно-мировоззренческий компоненты [4].

Важнейшим условием эффективности такой среды выступает подготовленность педагогов к работе в инклюзии. Автор фиксирует отсутствие в системе высшего образования обязательной подготовки всех учителей к

взаимодействию с детьми с ОВЗ. Этот вывод указывает на необходимость формирования у педагогов особой компетентности, центральным элементом которой становится способность к диалогу. И. Н. Хафизуллина также подчёркивает, что инклюзивная компетентность включает мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, причём системообразующим фактором их интеграции выступает именно диалогическая позиция педагога [6].

Педагогическая категория «диалогическая позиция» в приведённых работах фиксируется на уровне эмпирического описания, но не получает онтологического обоснования. Это создаёт риск подмены сущности явления его внешними признаками: диалог может быть сведён к процедурным техникам обмена репликами, тогда как его фундаментальное значение для инклюзии остаётся нераскрытым. Устранение данного пробела требует обращения к философской традиции, в которой диалог осмыслен не как способ передачи информации, а как способ бытия-с-Другим.

Обращение к философскому осмыслению диалога необходимо для понимания его глубинной природы. Согласно М. Буберу, человеческое существование разворачивается в двух принципиально различных модусах отношения к Другому. Первый – «Я – Оно» – восприятие Другого как объекта, вещи, которую можно измерить, классифицировать и использовать. Второй – «Я – Ты» – подлинная встреча, в которой Другой открывается в своей уникальной целостности, не сводимой к отдельным признакам. В инклюзивном классе педагог большую часть времени находится в модусе «Я – Оно» (планирует, оценивает, контролирует). Однако без встречи в модусе «Я – Ты» инклюзия остаётся формальной, сводясь лишь к физическому присутствию ребёнка с ОВЗ. Таким образом, философия диалога М. Бубера даёт онтологическое обоснование того, что подлинное принятие Другого как равного возможно только в диалогическом отношении [2].

Обобщая философские основания и эмпирические данные, выделим два аспекта диалога, значимых для инклюзивной среды: коммуникативный и методологический.

Коммуникативный аспект охватывает конкретные техники и стратегии взаимодействия: умение задавать открытые вопросы, навыки активного слушания, адаптация речи к возможностям ребёнка с ОВЗ, использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), организация диалогических форм учебной работы. Важность этих навыков подтверждается исследованием Ф. А. Сулейманова, посвящённого Международной программе развития ребёнка (ICDP). Автор показывает, что такие элементы, как адаптация к ребёнку, сочувствующий диалог и одобрение достижений, критически значимы для успешной инклюзии. Однако на практике педагоги демонстрируют понимание важности позитивного взаимодействия лишь на уровне деклараций, не владея конкретными техниками [5]. Следовательно, коммуникативный аспект выступает необходимым условием доступности инклюзивной среды.

Методологический аспект обращён к ценностно-смысловой позиции педагога, определяющей характер его отношения к Другому. Данная сторона

диалога предполагает следующие установки: признание права ребёнка с ОВЗ на иной способ коммуникации (педагог не требует от ребёнка с РАС обязательного взгляда в глаза, если это объективно трудно); отказ от монополии на истину; восприятие молчания или отказа как содержательного ответа, требующего расшифровки. Именно данный аспект, формирует основу для развития субъектности ребёнка с ОВЗ, поскольку признание его голоса равноправным создаёт условия для его активной позиции.

Как показывают Е. Н. Ковалевская и А. В. Гайворонская, критерием успешности участия в образовательном проекте выступает развитие субъектности учащихся, которое фиксируется в рамках индивидуальной нормы каждого ученика, включённого в образовательный проект [3]. Развитие субъектности ребёнка с ОВЗ возможно только при признании педагогом его голоса как равноправного. Такое признание составляет суть диалогической позиции. Следовательно, именно диалогическая позиция педагога выступает условием развития субъектности учащегося.

Поскольку инклюзивная компетентность включает способность к построению субъект-субъектных отношений, её формирование невозможно без перехода педагога на диалогическую позицию. Значимость диалога как фактора формирования инклюзивной среды конкретизируется через его воздействие на структурные компоненты. На дидактическом уровне диалог требует включения заданий с множественностью интерпретаций и открытых вопросов. Организационно-управленческий уровень предполагает создание гибких форм, предусматривающих паузы и отсроченный ответ. На коммуникативно-личностном уровне диалог определяет качество отношений, создаёт атмосферу принятия. Ценностно-мировоззренческий уровень формирует установку на признание ценности каждого голоса.

Как отмечает С. В. Алёхина, эффективная инклюзивная практика требует перехода от жёсткой регламентации к вариативным формам взаимодействия, что создаёт пространство для диалога [1]. Именно качество диалогического взаимодействия является предиктором успешной социализации ребёнка с ОВЗ. Таким образом, диалог выступает не одним из многих, а системообразующим фактором инклюзивной среды. Без него формально доступная среда остаётся средой отчуждения.

Эмпирические исследования фиксируют разрыв между декларируемой важностью диалога и реальной компетентностью педагогов. На основе теоретического анализа можно предложить направления развития диалогической компетентности в системе повышения квалификации. В области коммуникативной составляющей необходимы практикумы по активному слушанию, тренинги по использованию АДК, моделирование ситуаций с видео-рефлексией. В области формирования диалогической позиции требуется работа на уровне ценностно-смысловой сферы: рефлексия собственных установок в отношении детей с ОВЗ, выявление скрытых стереотипов, знакомство с философскими основаниями диалогизма, а также супервизия и интервизия как формы коллективной рефлексии.

Представленное исследование подтверждает, что подлинное включение ребёнка с ОВЗ в школьную жизнь определяется не столько архитектурной доступностью или адаптированными программами, сколько качеством межсубъектных отношений. Именно диалог переводит совместное нахождение в пространство взаимного признания. Инклюзивная практика обретает полноту только тогда, когда учитель способен выходить за рамки функционального восприятия. Без ценностной установки любой диалогический алгоритм превращается в формальность. И наоборот, одна лишь декларация принятия без владения техниками не устраняет реальных барьеров.

Успешное построение инклюзивной среды лежит на пересечении двух условий: развитой коммуникативной грамотности и внутренней готовности педагога видеть в ребёнке с ОВЗ самостоятельный голос. Эмпирические данные свидетельствуют о систематическом дефиците именно такого синтеза, что указывает на необходимость пересмотра программ подготовки кадров. Только совместное формирование практических навыков и рефлексии собственных установок способно превратить диалог из декларируемой ценности в реальный принцип организации школьной жизни, где различия между детьми становятся источником взаимного обогащения.

Список использованной литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145.
2. Бубер М. Я и Ты. М. : Высшая школа, 1993. 175 с.
3. Ковалевская Е.Н., Гайворонская А.В. Педагогические возможности использования диалога в инклюзивном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (179). С. 41–45.
4. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87.
5. Сулейманов Ф.А. Положительное взаимодействие в инклюзивном образовании: реализация Международной программы развития ребенка (ICDP) // Образование и наука. 2016. № 3. С. 156–176.
6. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Астрахань : Изд-во АГУ, 2018. 180 с.

DIALOGUE AS A FACTOR IN THE FORMATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Bashieva Zhansurat Duguevna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
zhanna.bashieva@mail.ru

Abstract. The article substantiates the role of dialogue as a key factor in the formation of an inclusive educational environment. The relevance of the study is determined by the need to move from the formal inclusion of children with disabilities in educational institutions to creating conditions for their full-fledged participation in the educational process. The author examines two aspects of dialogue (communicative and methodological) that are fundamentally important for inclusive education. The necessity of developing the dialogical competence of teachers implementing inclusive practice is substantiated.
Key words: dialogue, inclusive educational environment, teacher's dialogical position.

© Башиева Ж.Д., 2026

УДК 37.013

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)

Рыжикова Алина Геннадьевна
Полякова Екатерина Викторовна*
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
fotodarr@mail.ru

Аннотация. Статья обосновывает использование романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» для развития рефлексии и нравственной самооценки старшеклассников. Раскрывается педагогический потенциал диалога культур при сопоставлении американской и русской воспитательных традиций и предлагаются методические приемы работы с текстом, способствующие формированию осознанной нравственной позиции учащихся.
Ключевые слова: рефлексия, нравственная самооценка, старшеклассники, диалог культур, Дж. Сэлинджер, «Над пропастью во ржи», воспитательные традиции, методика преподавания литературы.

Среди личностных качеств, на развитие которых нацелено современное образование, ключевой является рефлексия, понимаемая как способность к осмыслению собственных мыслей, поступков и их нравственных основ. В старшем школьном возрасте, когда складываются мировоззрение и система ценностей, данная компетенция приобретает особый вес. Литература воссоздает человеческий опыт и тем самым инициирует внутренний диалог; роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» дает для этого богатый материал именно благодаря рефлексивной позиции главного героя. Однако воспитательный потенциал произведения возрастает, если рассматривать его с точки зрения диалога культур – через сопоставление американской и русской

традиций воспитания. Такой ракурс позволяет старшекласснику увидеть альтернативные ценностные системы и на этой основе выстраивать собственную нравственную позицию.

В психологической литературе рефлексия трактуется как осознанное отношение субъекта к собственным действиям и их мотивам, выполняющее функцию внутреннего диалога [2]. Старший школьный возраст, для которого характерно активное самонаблюдение, требует педагогического сопровождения этой способности; ее дефицит оборачивается жесткостью ценностных установок и трудностями в социальной адаптации. Нравственная самооценка, в отличие от самооценки общей, опирается на усвоенные моральные критерии и развивается через разрешение этических дилемм, через сравнение себя с другими. Литература предоставляет пространство для таких сопоставлений, моделируя ситуации выбора и вызывая эмоциональное вовлечение [3; 4]. Именно поэтому роман Дж. Д. Сэлинджера выступает средством развития рефлексии: читатель неизбежно ищет ответы на вопросы, которые ставит перед собой Холден, и в этом поиске уточняет собственные нравственные ориентиры.

В педагогической теории принцип диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) [1; 2] определяется как способ организации учебного содержания, при котором различные ценностно-смысловые системы вступают в смысловое противостояние. Учащийся становится активным участником сравнения, проверяя собственные убеждения через столкновение с иными культурными традициями. В отличие от сравнительного метода, который ограничивается фиксацией сходств и различий, диалог культур требует внутренней работы: ученик не просто узнает о другой традиции – он вынужден занять в новой для него традиции собсветвенную позицию. В старшей школе, где формируется способность к абстрактному суждению, данный принцип создает условия для осознанного выбора, исключая механическое усвоение готовых норм [6].

При обращении к художественному тексту этот принцип находит выражение через анализ поведения и мотивов героя с позиций разных культурных парадигм. Произведение, созданное в рамках одной традиции, при обсуждении в инокультурной образовательной среде предстает как поле напряжения между авторской системой ценностей и привычными для читателя нравственными установками. Именно это напряжение между ценностными системами становится движущей силой рефлексии, когда старшеклассник рассматривает поступок героя одновременно в двух системах координат, фиксирует несовпадения и через них обнаруживает основания собственных оценок [5].

Роман Дж. Д. Сэлинджера относится к жанру психологического романа воспитания с элементами исповедальной прозы. Повествование строится как развернутый монолог героя, обращенный к читателю и одновременно к самому себе. Холден Колфилд постоянно фиксирует собственные переживания, оценивает мотивы окружающих и собственные поступки. Ему свойственны наблюдательность и самоанализ; его внутренняя речь становится моделью рефлексивного процесса, который при чтении воспроизводится и у

старшеклассника. Читатель оказывается в позиции свидетеля и соучастника внутреннего диалога героя, что побуждает его к аналогичной работе по осмыслению собственных ценностных установок.

Центральный конфликт романа состоит в противостоянии искреннего и фальшивого в мире взрослых. Холден отвергает социальные нормы, которые воспринимает как лицемерные, и этот отказ становится формой нравственного поиска. Ключевая метафора произведения «ловец во ржи» выражает не только стремление героя защитить невинность, но и его рефлексию о собственной ответственности. В отношениях с сестрой Фиби, бывшим учителем и сверстниками Холден постоянно оказывается перед нравственными дилеммами, требующими выбора между самоизоляцией и попыткой сохранить связь с миром. Эти ситуации не получают однозначного разрешения в тексте, что оставляет пространство для читательского осмысления.

Роман воспроизводит структуру обряда инициации, перехода от детства к взрослости, и этот переход осмысляется героем как утрата, а не как приобретение. Именно такая постановка вопроса создает условия для рефлексии: старшеклассник, сталкиваясь с переживаниями Холдена, неизбежно примеряет их на себя, сравнивает собственную систему ценностей с той, что предлагает автор, и вырабатывает индивидуальную нравственную позицию.

Реализация принципа диалога культур при изучении романа предполагает использование приемов, которые ставят старшеклассника в позицию активного интерпретатора:

1. Ведение рефлексивного дневника, где ученик фиксирует собственные реакции на поступки героя и формулирует вопросы, которые Холден адресует самому себе. Это позволяет отделить эмоциональное восприятие от аналитического и вывести внутренний диалог во внешний, письменный план.
2. Сравнительный анализ эпизодов романа с фрагментами русской классики, например, с «Подростком» Ф.М. Достоевского или рассказами В.М. Шукшина, где центральными оказываются темы отчуждения, поиска правды и противостояния фальши. Такое сопоставление не предполагает жестких параллелей, но создает смысловое поле, где американская и русская традиции вступают в диалог.
3. Организация дискуссии вокруг нравственных дилемм, которые ставит перед читателем роман: оправдана ли ложь во спасение, всегда ли нужно быть удобным для окружающих, можно ли сохранить внутреннюю свободу, оставаясь в обществе. Каждая из этих проблем рассматривается с двух культурных позиций, что требует от ученика не выбора «правильного» ответа, а обоснования собственной позиции с учетом альтернативных точек зрения. Диагностика рефлексивных умений проводится на основе письменных работ и устных высказываний в начале и в конце изучения текста; критериями выступают глубина анализа мотивов, способность видеть неоднозначность ситуаций и аргументированность суждений.

Эти приемы в совокупности не только углубляют понимание романа, но и запускают процесс формирования устойчивой нравственной самооценки, поскольку каждый раз требуют от старшеклассника осознанного соотнесения собственных убеждений с иными ценностными системами.

Роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» представляет собой эффективный дидактический ресурс для развития рефлексии старшеклассников благодаря исповедальной форме, постоянному самоанализу героя и нравственным дилеммам, не предполагающим однозначных решений. Применение принципа диалога культур, а именно сопоставление американской и русской воспитательных традиций, переводит анализ текста из плоскости простого комментирования в пространство смыслового противостояния, где ученик вынужден осознанно соотносить альтернативные ценностные системы и тем самым уточнять собственную нравственную позицию. Такие методические приемы, как рефлексивные дневники, сравнительный анализ с русской классикой и дискуссионное обсуждение, позволяют систематизировать этот процесс и диагностировать его результаты. Представленный подход может быть адаптирован для других произведений зарубежной литературы, а дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую проверку его эффективности в условиях реальной школьной практики.

Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.

3. Мир диалога: теория и практика: коллективная монография / Р. Р. Агзамов, Г. В. Акопов, Л. С. Акопян [и др.]. – Уфа: УУНиТ, 2023. – 158 с.

4. Полякова Е.В. Гуманитарное знание как инструмент формирования нравственной личности студента // Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи. 2026. С. 17-21.

5. Садыкова Н. А. К вопросу о развитии профессиональной коммуникативной компетентности студентов // Наука. Образование. Практика: мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 205-207.

6. Диалог в условиях цифровизации образования // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 218-224.

THE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' REFLECTION THROUGH A DIALOGUE OF CULTURES (BASED ON J. D. SALINGER'S NOVEL «THE CATCHER IN THE RYE»)

Ryzhikova Alina Gennadievna
Polyakova Ekaterina Viktorovna*
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
fotodarr@mail.ru

Abstract. The article justifies the use of J.D. Salinger's novel "The Catcher in the Rye" for developing reflection and moral self-esteem in high school students. The pedagogical potential of the dialogue of cultures is revealed through a comparison of American and Russian educational traditions. Methodological techniques are proposed to foster students' conscious moral position.

Key words: reflection, moral self-esteem, high school students, dialogue of cultures, J.D. Salinger, «The Catcher in the Rye», educational traditions, teaching literature methodology.

© Рыжикова А.Г., Полякова Е.В., 2026

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Паштов Тимур Замирович*
Паштов Ахмед Тимурович
ФГБОУ ВО "Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова"
360004, Северо-Кавказский федеральный округ, Кабардино-Балкарская Республика,
г. Нальчик, ул. Чернышевского, № 173
timurpashtov@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме совершенствования подготовки студентов-будущих учителей в педагогическом вузе, описанию условий эффективного формирования у студентов умений диалогического общения. В работе описан фасилитационный подход в формировании коммуникативных умений, описана позиция актуализатора, опираясь на которую студенты осуществляли анализ и решали коммуникативные педагогические ситуации, тем самым развивая свои умения в области техники педагогического общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, диалогическое общение, коммуникативные умения, фасилитационный подход, позиция актуализатора

Востребованность перехода в средней школе на субъект-субъектные отношения между учителем и учеником делает актуальным не только овладение техникой педагогического общения, а формирование умений диалогического общения у студентов – будущих учителей.

В энциклопедическом словаре под редакцией А. А. Бодалева говорится, что оно реализует подлинное взаимодействие и взаимораскрытие субъектов общения, раскрывает уникальность человеческой индивидуальности, утверждает достоинство (самоценность) и самодостаточность каждого, способствует развитию личности и создает возможности для творчества и самоактуализации [5].

Любые межличностные отношения, отмечает Е. В. Неумоева-Колчеданцева, (в том числе между педагогом и учеником) обладают

значительным актуализирующим потенциалом - могут помочь другому человеку в проявлении его внутреннего потенциала (в самоактуализации), если они обладают рядом характеристик (они же - свойства консультанта или педагога) [4].

«Воспитательный эффект» такого подхода заключается в том, что педагог, являясь инициатором помогающих отношений, демонстрирует образец продуктивных отношений и тем самым мотивирует воспитанника «быть таким же». Иначе говоря, еще одна функция педагогического общения заключается в помощи ученику в его самоактуализации и называется актуализирующей. Представляется, что педагог оказывает в целом позитивное влияние на личность ученика, морально-психологическую помощь и поддержку, стабилизирует эмоционально-психическое состояние воспитанника - в этом заключается фасилитирующая функция педагогического общения. Функции актуализатора соответствует позиция актуализатора в педагогическом общении, ее противоположностью является позиция манипулятора. Данные позиции соотносятся с диалогическим (субъект-субъектным) и монологическим (субъект-объектным) видами межличностных отношений.

Таким образом, педагогическое общение можно отнести к одному из видов помогающих деятельностей.

Понятие «помогающие отношения» ввел и обосновал К. Роджерс в рамках своей концепции клиент-центрированной психотерапии. Основная идея заключается в том, что любые межличностные отношения (а не только отношения между психотерапевтом или консультантом и клиентом, между педагогом и учеником) обладают значительным актуализирующим потенциалом - могут помочь другому человеку в проявлении его внутреннего потенциала (в самоактуализации), если они обладают рядом характеристик (они же - свойства консультанта или педагога) [5].

Характеристики «помогающих отношений»: конгруэнтность (искренность), доверие организму (то есть ощущениям), открытость новому опыту (мотивация к получению новых знаний и опыта, к расширению границ своего восприятия), освобождение от «фасадов» (относительная независимость человека от исполняемых социальных ролей), желание существовать как процесс (развиваться) [5].

Овладение техникой педагогического общения студентами происходит через развитие у них коммуникативных умений. Несмотря на значительные достижения в теоретическом изучении проблемы развития коммуникативных умений, на практике мы видим, что овладение техникой педагогического общения, в частности, умениями диалогического общения, как в прочем и другими педагогическими умениями происходит спонтанно, бессистемно. Не достает эффективных методик, технологий эффективного развития коммуникативных умений.

В качестве основного средства развития коммуникативных умений мы предложили технологию обучения студентов умениям решать педагогические задачи. Экспериментальная работа проводилась со студентами 2-3 курсов

института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ г.Нальчика в течение двух семестров.

Любая педагогическая задача, ситуация, по мнению Михалевской Г.И., является средством диагностики и развития коммуникативных умений учителя, поскольку он осознанно или неосознанно учитывает свое отношение к учащихся и отношение учащихся к себе [3].

В нашей работе мы опирались на положения, изложенные в методическом пособии С. Б. Елканова «Обучение студентов умению решать педагогические задачи» [1].

В качестве теоретической основы рассмотрения поставленной проблемы мы опираемся также на концепцию поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я.Гальперина и Н. Ф.Талызиной [7].

Студенты во время семинарских и практических занятий по педагогике под руководством преподавателя разрабатывали логические схемы основных действий при решении педагогических задач в виде учебной карты.

Решение педагогических задач происходило в рамках парадигмы личностно-ориентированного обучения и фасилитационном подходе.

Фасилитирующей функции педагогического общения, т.е.функции актуализатора соответствует позиция актуализатора в педагогическом общении, ее противоположностью является позиция манипулятора. Данные позиции соотносятся с диалогическим (субъект-субъектным) и монологическим (субъект-объектным) видами межличностных отношений.

Студенты при решении педагогических ситуаций, общении с учениками во время прохождения педагогической практики опирались на принципы педагогической фасилитации, предложенные в монографии Э. Ф. Зеера [2]: обеспечение сотрудничества всех субъектов образования; построение общения на паритетных началах; признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение; признание каждого субъекта общения индивидуальной и уникальной личностью; открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний; фасилитационная организация пространства общения.

Мы старались ориентировать студентов на общение с детьми с позиции актуализатора, а не манипулятора. Основными характеристиками позиции актуализатора являются: искренность, честность (способен проявлять свои чувства, независимо от их модальности, спонтанность, открытость); избегание ситуативности в поведении, опираясь на устоявшиеся ценности; свобода и ответственность; позитивная установка по отношению к людям (позитивно оценивает природу человека, верит в его способности, стремление к самоактуализации). Соответственно у манипулятора прямо противоположные установки. Данные положения были представлены студентам в виде специальных памяток.

Опираясь на разработанный самими студентами алгоритм анализа педагогических ситуаций, они решали педагогические задачи не только из

учебников, задачников, но также учились анализировать педагогические ситуации из художественных произведений, фильмов.

Полученные по окончании нашей экспериментальной работы данные показали значительный рост коммуникативных умений, развитие педагогической эмпатии у студентов. Тем самым мы считаем оправданным использование предложенной нами технологии для подготовки студентов-будущих учителей, для формирования у них умений диалогического общения.

Список использованной литературы

1.Елканов С.Б. Обучение студентов умению решать педагогические задачи. Нальчик 1996г.

2.Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Москва-Воронеж, 2003. – 480с.

3.Михалевская Г.И. Коммуникативные педагогические умения: Учебное пособие – СПб., 1996г. – 64с.

4.Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебное пособие для вузов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. - Москва : Издательство Юрайт, 2025. - 111 с.

5.Психология общения. Энциклопедический словарь.
Под общей редакцией А. А. Бодалева. . – М.: Когито-Центр. 2011.

6.Роджерс К. Взгляд на психотерпию. Становление человека/К.Рожджерс. М.: Прогресс, Универс, 1994.

7.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344с.

FORMATION OF DIALOGIC COMMUNICATION AMONG STUDENTS-FUTURE TEACHERS

Pashtov Timur Zamirovich*
Pashtov Ahmed Timurovich
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"
360004, North Caucasian Federal District, Kabardino-Balkarian Republic,
Nalchik, 173 Chernyshevsky Street
timurpashtov@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the problem of improving the training of students-future teachers in a pedagogical university, describing the conditions for the effective development of dialogic communication skills in students. The paper describes the facilitation approach in the development of communicative skills and explains the position of the actualizer, based on which students analyzed and resolved communicative pedagogical situations, thereby developing their skills in the field of pedagogical communication techniques.

Key words: pedagogical communication, dialogic communication, communicative skills, facilitation approach, actualizer position

© Паштов Т.З., Паштов А.Т., 2026

УДК 159.9

ДИАЛОГИЗМ И ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ С. МОЭМА «БРЕМЯ СТРАСТЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ»

Голодова Анастасия Павловна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
e-adress@mail.ru

Аннотация. В работе анализируется роман С. Моэма *«Бремя страстей человеческих»* через призму диалогической теории М. М. Бахтина, где диалог рассматривается как фундаментальный принцип бытия и сознания. Автор выделяет различные формы диалога – от внешней речи персонажей до внутреннего монолога и столкновения культур, – каждая из которых находит отражение в произведении. На примере ключевых сцен и размышлений героя, Филипа Кэри, показано, как его личность формируется в споре с окружающими, социальными средами и самим собой. Особое внимание уделено противопоставлению персонажей и жизненных философий, что создаёт сложную полифоническую структуру романа. В итоге исследование демонстрирует, что художественная реальность Моэма строится на принципах диалогизма, превращая историю героя в философское осмысление природы человеческого общения и поиска идентичности.

Ключевые слова: диалог, сознание, общение, мышление.

М. М. Бахтин в своих трудах рассматривал диалог как фундаментальный принцип человеческого бытия, культуры и сознания**.** Для него диалог – это не просто форма коммуникации, а универсальный способ существования, в котором происходит взаимодействие субъектов, порождение смыслов и становление личности.

Диалог – одна из фундаментальных категорий гуманитарного знания, исследованная в трудах М.М. Бахтина. Он выделил различные формы диалога, каждая из которых отражает специфику взаимодействия сознаний, смыслов и культурных традиций. В литературном произведении эти формы могут переплетаться, создавая сложную структуру художественного мира. Роман С. Сомерсета Моэма «Бремя страстей человеческих» представляет собой богатый материал для анализа диалогических отношений, поскольку в нём раскрываются не только внешние коммуникации героев, но и внутренние конфликты, столкновения мировоззрений и эстетические принципы изображения человека.

Диалог в речи – наиболее простая, «внешняя» форма диалогических отношений, отношений между репликами в разговоре, одна из композиционных форм речи. это наиболее очевидная форма диалогических отношений, проявляющаяся в обмене репликами между персонажами [1]. В романе Моэма многочисленные сцены бесед главного героя Филипа Кэри с другими

персонажами, например, диалоги Филипа Кэри с его дядей, викарием **Уильямом Кэри**. Это классический пример диалога глухих. Дядя говорит с Филипом с позиции авторитета и религиозного догмата («Ты должен поступать так, как велит Бог и церковь»), [9] в то время как Филип, обладая пытливым умом, ищет рациональных объяснений и задает неудобные вопросы. Их разговоры – это столкновение двух несовместимых мировоззрений, где каждая реплика лишь подчеркивает пропасть между ними. Беседы Филипа с **Кроншоу**, поэтом и философом. Кроншоу изрекает парадоксальные истины о жизни и искусстве. Его диалоги с Филипом – это не поиск компромисса, а передача готового, целостного взгляда на мир. Филип слушает, спорит, но в итоге принимает эту точку зрения как одну из возможных, что обогащает его собственный внутренний диалог, иллюстрируют эту форму. Такие диалоги служат не только средством передачи информации, но и способом раскрытия характеров, позиций и мотивов героев.

Диалог как литературный жанр («сократический диалог», «Мениппова сатира).[3] Следует отметить, что произведение С.Моэма «Бремя страстей человеческих» не является диалогом в жанровом смысле (как «сократический диалог» или «Мениппова сатира»), в нём присутствуют элементы внутреннего спора, сопоставления точек зрения, что сближает роман с диалогической традицией. Повествование строится как столкновение различных жизненных философий, представленных через персонажей.

Диалог в слове – «внутренняя диалогичность слова, которая не принимает внешне-композиционных форы», а заключается в предметной ориентации каждого «живого» слова в «уже сказанном» и в «установке на ответ».[4] По Бахтину, каждое «живое» слово ориентировано на уже сказанное и предполагает ответ. В романе это проявляется в том, как герои воспринимают и интерпретируют слова друг друга, как их собственные высказывания формируются под влиянием чужих мнений. Например, размышления Филипа о религии, искусстве и любви всегда содержат отсылки к услышанному ранее, к авторитетам или к внутреннему спору с самим собой. В качестве примеров можно привести: размышления Филипа об искусстве. Он постоянно спорит с теориями своих преподавателей из художественной школы в Париже. Когда он думает о том, как нужно рисовать, его мысль наполнена голосами профессоров: «Профессор говорил, что главное – это форма... Но ведь Кроншоу утверждал, что искусство – это чувство...». [9] Его собственное мнение рождается в споре с этими «чужими» словами. Отношение Филипа к религии после смерти тёти Луизы. Он вспоминает её набожность и утешения, которые она находила в вере. Однако его собственный опыт страдания заставляет его вести внутренний диалог с её верой: «Тётя верила, что Бог милосерден. Но где же было милосердие, когда я страдал?». Слово «милосердие» для него теперь окрашено сомнением и личной болью.

Диалог в мышлении – диалектика, «чисто логические» отношения. внутренний монолог героя насыщен диалогическими отношениями:[2] Филип постоянно ведёт спор с самим собой, сопоставляет различные жизненные позиции, анализирует свои поступки. Это и есть «диалог в мышлении», где сталкиваются логические и ценностные установки. Например, внутренняя

борьба Филипа во время его одержимости **Милдред**. Это ярчайший пример «диалога в мышлении». Одна часть его сознания (рациональная) кричит: «Она груба, вульгарна, она тебя использует! Она разрушает твою жизнь!». Другая часть (иррациональная страсть) отвечает: «Но я не могу без неё. Я люблю её такой, какая она есть».[9] Этот мучительный спор с самим собой составляет основу многих глав романа и показывает трагедию человека, раздираемого противоречиями. Решение Филипа бросить изучение искусства и стать бухгалтером. Он взвешивает аргументы: «Искусство не приносит денег, я голодаю»[9] (практическая логика) против «Но это мое призвание, моя жизнь»[9] (духовная ценность). Этот внутренний диалог приводит к болезненному компромиссу.

Диалог в искусстве – эстетические принципы художественного изображения человека, например, «диалогизм Достоевского.[5] Моэм выстраивает художественную реальность романа по принципам диалогизма: читатель становится свидетелем столкновения различных эстетических и этических систем. Образы персонажей (например, Милдред и Салли) противопоставлены друг другу как разные жизненные стратегии, что создаёт эстетическое напряжение. Иллюстрацией этого служит следующий пример: противопоставление образов Милдред и Салли. Моэм создает эстетический конфликт. Милдред – это воплощение ускользающей красоты, порочной привлекательности, эстетики декаданса. Салли – это красота естественности, здоровья и гармонии. Роман становится сценой для диалога этих двух эстетических принципов, и выбор Филипа в финале является разрешением этого художественного спора в пользу жизни и реальности.

Диалог культур, традиций, иногда превращающийся в «непреднамеренный диалог» точек зрения, «не знающих ничего друг о друге».[6] В романе сталкиваются различные социальные и культурные среды: английская буржуазия, богема, религиозные традиции. Филип перемещается между этими мирами, и его путь – это «диалог культур», в котором он ищет собственную идентичность. Ярким примером тому является: переезд Филипа из дома дяди-викария (мир строгих правил и бедности) в Гейдельберг (мир немецкой философии и студенческой свободы), а затем в Париж (богема). В каждом из этих миров он усваивает новые ценности. Его личность формируется на стыке этих культур. Он пытается применить немецкую методичность к французскому искусству жизни, что часто приводит к комическим или трагическим результатам.

Диалог в сознании – «диалогизованный внутренний монолог. Внутренний мир Филипа Кэри – это пространство «диалогизованного внутреннего монолога».[7] Его мысли наполнены голосами других людей, воспоминаниями, сомнениями и надеждами. Это не просто поток сознания, а сложная полифония внутренних голосов. В качестве примера можно привести после разрыва с Милдред Филип часто мысленно возвращается к их разговорам. Он не просто вспоминает её слова, он продолжает с ней спорить: «Она сказала мне тогда... Но ведь я мог бы ответить ей вот так...».[9] Милдред физически отсутствует, но её голос продолжает звучать в его голове, влияя на его решения и самооценку.

Диалог в межличностном общении – непосредственный диалог живых людей, «диалог на высшем уровне», где «встречаются *целостные* позиции, целостные личности», «диалог личностей». Наивысшая форма диалога по Бахтину – встреча «целостных личностей».[8] В романе такие моменты редки, но именно они становятся поворотными для героя. Наглядным подтверждением этого служит отношения Филипа с Салли. В отличие от его связи с Милдред, построенной на страсти и унижении, отношения с Салли – это диалог равных. Они понимают друг друга без слов (или через простые слова), принимают слабости друг друга. Их общение – это не обмен репликами для достижения цели (как у Филипа с дядей), а подлинное слияние двух миров. Именно в диалоге с Салли Филип обретает покой и зрелость.

Анализ романа С. Моэма *«Бремя страстей человеческих»* через призму теории М. М. Бахтина позволяет увидеть его сложную полифоническую структуру. Диалогические отношения, пронизывающие повествование, проявляются на всех уровнях – от бытовой беседы до глубинных процессов сознания героя. Это делает роман не только историей становления личности, но и философским исследованием природы человеческого общения и самопознания. Путь Филипа Кэри предстаёт не просто как череда событий, а как непрерывный диалог с миром, культурой и самим собой, в котором происходит становление его личности. Столкновение различных мировоззрений и жизненных философий, воплощённых в персонажах, создаёт богатое эстетическое напряжение и придаёт роману философскую глубину. Таким образом, художественная реальность Моэма наглядно демонстрирует бахтинский тезис о диалоге как универсальном способе человеческого бытия. В конечном счёте, история Филипа Кэри становится развёрнутым исследованием природы самопознания, где обретение идентичности возможно лишь через встречу и взаимодействие с *«чужим»* сознанием.

Список использованной литературы

1.Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества/М.М.Бахтин.- М.: Искусство, 1979. С. 300-303.

2.Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества/ М.М.Бахтин. –М.: Искусство, 1979. - С.300-339.

3.Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского: Работы разных лет / Сост., ред. и авт. предисл. Г. С. Берлянд, В. М. Волошинов. М.: Художественная литература, 1963. 368 с.

4.Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. -Москва: Художественная литература, 1975. С. 92–93.

5.Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. -2-е изд., перераб. - М.: Художественная литература, 1963. -572 с. 29.

6.Бахтин М. М. Проблемы творчества и диалога / М. М. Бахтин // Сборник статей 1979 года. М.: Наука, 1979. С. 293–296.

7.Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1979. С. 296.

8.Бахтин М. М. Проблемы творчества и диалогизма в художественной культуре. М.: Искусство, 1979. С. 300, 364.

9.Сомерсет Моэм «Бремя страстей человеческих» Из-во: АСТ Москва 2026 С.800.

DIALOGISM AND THE PROBLEM OF IDENTITY IN S. MAUGHAM'S NOVEL "OF HUMAN BONDAGE"

Golodova Anastasia Pavlovna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
e-adress@mail.ru

Abstract. The paper analyzes W. Somerset Maugham's novel *"Of Human Bondage"* through the lens of Mikhail Bakhtin's dialogic theory, where dialogue is viewed as a fundamental principle of being and consciousness. The author identifies various forms of dialogue–from the characters' external speech to internal monologue and the clash of cultures–each of which is reflected in the work. Through key scenes and the reflections of the protagonist, Philip Carey, it is shown how his personality is shaped in dispute with his environment, social milieus, and himself. Special attention is given to the juxtaposition of characters and life philosophies, which creates a complex polyphonic structure of the novel. Ultimately, the study demonstrates that Maugham's artistic reality is built on the principles of dialogism, transforming the hero's story into a philosophical exploration of the nature of human communication and the search for identity.

Key words: dialogue, consciousness, communication, thinking.

© Голодова А.П., 2026

УДК 37.035.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ С ИСТОРИЕЙ: ОТ ИНФОРМАЦИОННОГО МОНОЛОГА К ЭМПАТИИ РЕБЁНКА

Байсиева Лейля Капланович*,
Фаргиева Залина Даламбековна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
lbaisieua@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования патриотических чувств у младших школьников. Анализируется традиционный монологический подход, при котором историческая информация транслируется в готовом виде, что не приводит к личностному присвоению ценностей. В качестве

альтернативы обосновывается диалоговый подход, в рамках которого ребенок выступает активным участником смыслообразования. Раскрывается психологический механизм идентификации при ознакомлении с подвигами детей-героев. Приводятся конкретные методические приёмы организации диалога с прошлым и результаты их апробации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, диалоговый подход, диалог с прошлым, дети-герои, идентификация, внеурочная деятельность.

Актуальность проблемы патриотического воспитания младших школьников обусловлена педагогической необходимостью формирования у детей данной возрастной группы первоначальных представлений о Родине, ее историческом прошлом и культурном наследии.

В младшем школьном возрасте закладываются базовые когнитивные и эмоциональные структуры, определяющие дальнейшее восприятие и отношение к социокультурной среде, что делает этот период сензитивным для формирования основ национальной идентичности и гражданской позиции.

Игнорирование или недооценка значимости патриотического воспитания в этом возрасте может привести к деформациям в формировании ценностной системы личности и затруднить процесс социализации в будущем.

Как справедливо отмечает Л.В. Мамедова [4], патриотизм является духовным качеством личности, которое основано на уважении к историческому прошлому народа и государства, чувстве любви к Родине и готовности защищать ее права и интересы. Однако традиционная практика патриотического воспитания в начальной школе сталкивается с серьезным противоречием: увеличение объема транслируемой информации о героическом прошлом не приводит к адекватному эмоциональному отклику со стороны учащихся. Знания, полученные из учебника, остаются внешними по отношению к внутреннему миру ребенка, не становясь регулятором его поведения и отношения к Отечеству.

Цель статьи – теоретически обосновать диалог с прошлым как метод развития патриотических чувств у младших школьников и предложить конкретные практические приёмы его реализации на материале ознакомления с подвигами детей-героев в истории России.

Традиционная модель патриотического воспитания в начальной школе строится на принципе, который можно условно назвать «информационно-декларативным»: предполагается, что сообщение ребенку определенного объема знаний о героических событиях автоматически порождает соответствующее эмоциональное отношение. Между тем психолого-педагогические исследования показывают, что этот механизм далеко не всегда срабатывает.

С.Л. Николаева, рассматривая формирование у младших школьников основ патриотизма во внеурочной деятельности, выделяет ряд факторов, влияющих на эффективность данного процесса, среди которых возрастные

особенности учащихся, психологический климат в образовательном учреждении и социокультурная среда. Монологический подход к передаче исторического материала обладает следующими ограничениями.

Во-первых, обезличенность информации. Учебник, как правило, сообщает факты, даты, имена, но не раскрывает внутренний мир героя, его переживания, сомнения, мотивы поступков. Ребенок не может ответить на вопрос: «Что чувствовал этот мальчик, когда принимал решение?», поскольку эта информация отсутствует в тексте.

Во-вторых, временная дистанция. Для младшего школьника прошлое предстает как нечто отдаленное и абстрактное. Без специальных методических приёмов исторические события не связываются с личным опытом ребенка и остаются в зоне «чужого знания».

В-третьих, отсутствие проблематизации. Учебник дает готовую оценку («он поступил героически»), не оставляя места для моральной рефлексии и внутреннего диалога. Ребенок лишается возможности самостоятельно прийти к пониманию ценностного содержания подвига.[5, с. 90]

Э.Л. Воищева [1] подчеркивает, что дети младшего школьного возраста находятся в процессе формирования своей личности и самосознания, и именно в этот период особо важно активно воздействовать на процесс становления их гражданской идентичности. Однако воздействие, основанное на монологе, не достигает этой цели, поскольку не затрагивает механизмы личностного смыслообразования.

Альтернативой монологическому подходу выступает диалоговая модель патриотического воспитания. А.Г. Малая, И.В. Пронина и С.В. Хабарова [3] в своем исследовании отмечают, что диалоговый подход к воспитанию патриотизма младших школьников во внеурочной деятельности позволяет преодолеть отчужденность ребенка от исторического материала и создать условия для личностного присвоения ценностей.

Диалог с прошлым понимается нами как особым образом организованное взаимодействие ребенка с историческим материалом, в ходе которого прошлое перестает быть объектом пассивного изучения и становится субъектом общения. Этот диалог разворачивается в трех взаимосвязанных плоскостях:

1.Внешний диалог – обсуждение исторических событий и поступков героев в совместной деятельности с учителем и одноклассниками, в ходе которого рождаются разные точки зрения, аргументы, контраргументы, совместные смыслы.

2.Внутренний диалог – мысленное общение ребенка с образом героя, в процессе которого ребенок задает себе и герою вопросы: «Почему он так поступил?», «А я бы смог?», «Что бы я чувствовал на его месте?». Именно этот внутренний диалог запускает механизм личностного присвоения ценностей.

3.Диалог поколений – сопоставление ценностей, норм, образа жизни прошлого и настоящего, осознание преемственности и изменений.

Психологическим ядром диалога с прошлым выступает механизм идентификации. Ребенок бессознательно ставит себя на место героя,

примеряет его поступки и переживания. Особую эффективность в этом отношении имеет обращение к подвигам детей-героев. Возрастная близость (ровесники или почти ровесники современных школьников) существенно снижает психологическую дистанцию и облегчает идентификацию. Для младшего школьника Лёня Голиков или Валя Котик – это не абстрактные «исторические личности», а почти такие же мальчишки, что создает уникальные условия для диалогической встречи.

Опираясь на теоретические положения диалогового подхода и результаты собственной опытно-экспериментальной работы, мы выделяем три этапа организации диалога с прошлым при ознакомлении младших школьников с подвигами детей-героев.

Этап 1. «Оживление» героя: антропологизация исторического нарратива

Задача этого этапа – превратить имя из учебника в живого человека с характером, чувствами, желаниями, страхами. Эффективными приёмами выступают:

- рассказ от первого лица на основе дневников, писем, воспоминаний (при их наличии) или психологически обоснованная реконструкция;
- создание психологического портрета: обсуждение того, что герой любил, чем увлекался, какие у него были отношения с близкими;
- сравнение: «Чем этот мальчик (девочка) был похож на тебя? Чем отличался?».

Как отмечает Э.Л. Воищева [1], народное творчество, включающее песни, сказки, былины, пословицы, позволяет детям погрузиться в культуру своей страны и проникаться ее ценностями. Аналогичным образом истории о детях-героях, будучи «очеловеченными», начинают работать на развитие эмоциональной сферы и зарождение патриотических чувств.

Этап 2. «Точка выбора»: проблематизация героического поступка

На этом этапе запускается внутренний диалог через постановку вопросов, не имеющих однозначных ответов: «Какие еще варианты действий были у героя?», «Почему он выбрал именно этот путь?», «Что было бы, если бы он испугался и убежал?», «Оправдан ли риск для жизни?».

Важно, чтобы учитель не навязывал единственно «правильный» ответ, а создавал атмосферу доброжелательного обсуждения, в которой ребенок может высказать сомнения, задать «неудобные» вопросы, предложить альтернативные трактовки. Именно в этой точке проблематизации рождается подлинный диалог и ознакомление с героическими страницами истории России при правильной методической организации становится не просто передачей знаний, а событием личностного развития.

Этап 3. «Мост в сегодня»: перенос ценностного содержания

Конечная цель патриотического воспитания – не формирование «исторической эрудиции», а становление нравственной позиции гражданина. Поэтому третий этап предполагает обсуждение вопросов: «Какие качества

героя можно воспитывать в себе уже сегодня?», «В каких ситуациях современной жизни нужны смелость, честность, ответственность?».

И.Ж. Шахмалова и Д.В. Загинайло [6] подчеркивают, что наиболее оптимальным пространством для развития патриотических качеств является внеурочная деятельность, которая дает огромное множество возможностей для использования разнообразных форм работы, в процессе которых у детей прививаются знания о своей Родине и взращивается любовь и уважение к России.

На этом этапе могут использоваться проектные задания (создание «Книги добрых дел» класса), волонтерские акции, встречи с людьми, проявившими мужество в повседневной жизни.

Апробация диалогового метода проводилась на базе ГБОУ «СОШ № 26 с. п. Зязиков-Юрт» Республики Ингушетия в 3-х классах. Диагностический инструментарий включал методику «Неоконченные предложения» (на выявление эмоционального отношения к понятиям «Родина», «герой», «подвиг»), шкалу семантического дифференциала, а также анализ продуктов деятельности (письма героям, рисунки, сочинения).

Результаты итоговой диагностики показали, что в экспериментальной группе (диалоговая модель) по сравнению с контрольной группой (традиционное изучение материала по учебнику):

- возрос индекс эмоциональной окрашенности понятия «герой» – с 2,3 до 4,7 по 5-балльной шкале (в контрольной группе – с 2,4 до 3,1);
- увеличилось количество развернутых ответов о мотивах героических поступков: 83% детей экспериментальной группы смогли объяснить поступок героя через его внутренние переживания и ценности (в контрольной группе – 42%);
- появились спонтанные высказывания о связи прошлого и настоящего, а также примеры переноса ценностного содержания в собственную жизнь («Я теперь тоже хочу быть смелым, как…»).

Аналогичные выводы представлены в работе Л.В. Мамедовой [4], в которой подробно описана опытно-экспериментальная работа, содержащая подбор эффективных методов и форм, направленных на формирование патриотизма у младших школьников.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, традиционный монологический подход к патриотическому воспитанию младших школьников, основанный на трансляции готовых знаний, имеет серьезные психологические ограничения и не обеспечивает личностного присвоения ценностей.

Во-вторых, диалоговый подход, предполагающий организацию внешнего и внутреннего диалога ребенка с историческим прошлым, создает условия для запуска механизма идентификации и смыслообразования. Наиболее

эффективным материалом для организации такого диалога выступают истории о детях-героях, чей возраст максимально приближен к возрасту современных школьников.

В-третьих, практическая реализация диалога с прошлым предполагает три взаимосвязанных этапа: «оживление» героя, создание «точки выбора» для моральной рефлексии и построение «моста в сегодня» для переноса ценностного содержания в актуальную жизненную ситуацию.

Наиболее оптимальным пространством для реализации данной модели является внеурочная деятельность, обладающая необходимой гибкостью и свободой от жестких временных и содержательных рамок урока.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой системы диалоговых занятий для разных возрастных групп начальной школы, а также с изучением влияния современных медиа на восприятие детьми исторического нарратива о подвиге.

Список использованной литературы

1. Воищева, Э. Л. Становление гражданской идентичности младших школьников как ключевой аспект патриотизма: анализ возможностей русского народного творчества / Э. Л. Воищева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 6 (105). – С. 222–231.

2. Казаринова, К. Е. Воспитание патриотизма младших школьников в процессе ознакомления с героическими страницами истории России : выпускная квалификационная работа / К. Е. Казаринова, Ф. Х. Хабибуллин. – Челябинск, 2025. – 61 с.

3. Малая, А. Г. Диалоговый подход к воспитанию патриотизма младших школьников во внеурочной деятельности / А. Г. Малая, И. В. Пронина, С. В. Хабарова // Образовательные технологии. – 2025. – № 2. – С. 10–14.

4. Мамедова, Л. В. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста посредством часов общения / Л. В. Мамедова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 4-1. – С. 87–94.

5. Николаева, С. Л. Формирование у младших школьников основ патриотизма во внеурочной деятельности как психолого-педагогическая проблема / С. Л. Николаева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 февр. 2025 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 87–91.

6. Шахмалова, И. Ж. Патриотическое воспитание младших школьников посредством программы «Юные патриоты» / И. Ж. Шахмалова, Д. В. Загинайло // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, № 7-1. – С. 298–306.

FORMATION OF PATRIOTIC FEELINGS THROUGH DIALOGUE WITH HISTORY: FROM INFORMATIONAL MONOLOGUE TO THE CHILD'S EMPATHY

Baisieva Leila Kaplanovna*,
Fargieva Zalina Dalambekovna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
lbaisieua@mail.ru

Abstract. The article addresses the issue of fostering patriotic feelings in primary school children. It analyzes the traditional monological approach, in which historical information is transmitted in a ready-made form, failing to lead to the personal internalization of values. As an alternative, a dialogical approach is substantiated, within which the child acts as an active participant in meaning-making. The article reveals the psychological mechanism of identification used when learning about the heroic deeds of child heroes. Specific methodological techniques for organizing a dialogue with the past and the results of their practical application are presented.

Key words: patriotic education, primary school children, dialogical approach, dialogue with the past, child heroes, identification, extracurricular activities.

© Байсиева Л.К., Фаргиева З.Д., 2026

УДК 37.017.4

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА КУЛЬТУР: ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Байсиева Лейля Капланович*
Шогенова Камила Расуловна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
lbaisieua@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается потенциал народного декоративно-прикладного искусства как пространства диалога культур в контексте патриотического воспитания младших школьников. На примере Кабардино-Балкарской Республики - региона с уникальным этнокультурным разнообразием - анализируется, как знакомство с национальными ремёслами (золотное шитье, орнаментальное искусство, войлочное ковроделие) и организация диалога культур способствуют формированию у детей чувства

принадлежности к малой родине и российской гражданской идентичности. Предлагаются практические приёмы работы, учитывающие возрастные особенности младших школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, декоративно-прикладное искусство, диалог культур, Кабардино-Балкарская Республика, национальная идентичность, региональный компонент.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения в современной России приобретает особую значимость. Как отмечают Д.А. Жадовская и С.А. Пупышева [2], патриотизм является наиболее важной и острой проблемой в нашем обществе на сегодняшний день, а народные промыслы выступают одним из ключевых инструментов в вопросе формирования настоящего патриота страны, вызывая чувство гордости за неё и любовь к ней.

В младшем школьном возрасте закладываются базовые структуры личности, формируется первоначальное представление о Родине, культурном наследии и национальных ценностях. Однако традиционные подходы к патриотическому воспитанию, основанные на трансляции готовых знаний, часто не затрагивают эмоционально-ценностную сферу ребёнка.

Альтернативой выступает обращение к народной культуре, и в особенности - к декоративно-прикладному искусству, которое является эффективным средством патриотического воспитания младших школьников.

Особый интерес в этом контексте представляет Кабардино-Балкарская Республика (КБР) - регион, где на протяжении веков в диалоге сосуществуют и взаимно обогащаются кабардинская, балкарская, русская и другие культуры.

Многообразие этнических традиций декоративно-прикладного искусства создаёт уникальную среду для формирования у детей не только любви к своему народу, но и уважения к культуре соседей, а это и есть подлинный патриотизм, основанный на диалоге, а не на изоляции.

Цель настоящей статьи - теоретически обосновать и предложить практические пути использования народного декоративно-прикладного искусства как пространства диалога культур для патриотического воспитания младших школьников на материале КБР.

Понятие «диалог культур», восходящее к идеям М.М. Бахтина и В.С. Библера, обретает в педагогической практике конкретное воплощение через знакомство ребёнка с материальным и художественным наследием разных народов. А.Г. Малая, И.В. Пронина и С.В. Хабарова [3] в своём исследовании показывают, что диалоговый подход к воспитанию патриотизма младших школьников во внеурочной деятельности позволяет преодолеть отчуждённость ребёнка от культурного материала и создать условия для личностного присвоения ценностей.

Декоративно-прикладное искусство обладает уникальным диалогическим потенциалом по нескольким причинам.

Во-первых, оно доступно и наглядно. Ребёнок может не только увидеть, но и потрогать, а при определённых условиях - и самостоятельно создать предмет декоративно-прикладного творчества. Как подчёркивается в методических материалах, важно научить детей видеть красоту предметов декоративно-прикладного искусства, пробовать изготавливать их своими руками, поскольку народная культура через декоративно-прикладное творчество становится частью личного опыта.

Во-вторых, оно носит диалогический характер. Каждый орнамент, каждый узор, каждая техника исполнения - это «текст», в котором зашифрованы представления народа о мире, о добре и зле, о красоте и гармонии. Вступая в диалог с этим текстом, ребёнок осваивает культурные коды своего и других народов.

В-третьих, оно создаёт основу для межкультурного сравнения. Сопоставляя, например, кабардинский орнамент и балкарский узор, русскую вышивку и адыгское золотное шитьё, ребёнок открывает для себя как уникальность каждой традиции, так и их внутреннее родство - общее стремление человека к красоте, гармонии, защите.

Кабардино-Балкария - регион с богатейшими традициями декоративно-прикладного искусства. Как отмечается в материалах Национального музея КБР [6], этнографическая экспозиция включает образцы золотной вышивки, которой славились адыгские мастерицы, серебряные пояса, нагрудники, ножны и газыри, богато украшенные национальным орнаментом и филигранью. В балкарской части экспозиции представлены традиционные войлочные ковры - кийизы, домашняя утварь, украшения.

Наиболее значимыми видами декоративно-прикладного искусства народов КБР, доступными для ознакомления младших школьников, являются:

1. Адыгское (кабардинское) золотное шитье. Это уникальное искусство, которым издавна славились адыгские женщины. Студия «Дэнлъэнч» (в переводе с адыгского - «узел, символизирующий счастье и удачу») сегодня проводит обучающие курсы, передавая традиции новым поколениям.

2. Национальный орнамент. Кабардинский и балкарский орнаменты отличаются строгостью, геометричностью, глубокой символикой. Как подчёркивает Раиса Хацукова, руководитель фонда «Черкесский мир», «нить - это бесконечность жизни, а каждый узел - пожелание счастья каждому, кто причастен к ней, в этом большая философия народа».

3. Войлочное ковроделие (кийизы). Традиционные балкарские войлочные ковры с характерными узорами - яркий пример народного искусства, сочетающего утилитарность и эстетику.

4. Арджены и плетение из рогоза. Традиционные кабардинские циновки, которые и сегодня можно увидеть на выставках декоративно-прикладного искусства в республике.

Важно, что в КБР активно развиваются образовательные и просветительские инициативы в этой сфере. Проводятся выставки, мастер-классы, форумы? где в формате диалога школьники обсуждают культурное наследие народов республики. В школах реализуются программы внеурочной деятельности, включающие знакомство с народными ремёслами, а Дворец творчества детей и молодёжи КБР предлагает программу «Ларец сувениров», вводящую ребёнка в мир декоративно-прикладного творчества.

Формирование патриотических чувств у младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства требует учёта возрастных психологических особенностей. В 7–10 лет ведущей деятельностью остаётся учебная, однако огромное значение сохраняет игровая и творческая активность. Эмоциональная сфера отличается яркостью и непосредственностью, но при этом недостаточной устойчивостью.

С учётом этих особенностей можно выделить следующие психолого-педагогические условия эффективного использования диалога культур в патриотическом воспитании.

Первое условие - создание эмоционального отклика. Ребёнок должен не просто узнать о том, что кабардинские мастерицы вышивают золотыми нитями, а почувствовать красоту, восхититься терпением и мастерством. Для этого эффективны наглядные методы: показ подлинных изделий (или качественных репродукций), посещение музея, просмотр видео мастер-классов. В Национальном музее КБР представлены уникальные экспонаты, которые могут стать основой для экскурсионной программы для младших школьников.

Второе условие - организация практической творческой деятельности. Ребёнок младшего школьного возраста лучше усваивает то, что делает сам. Как отмечается в исследованиях, изделия декоративно-прикладного искусства раскрывают перед детьми богатство культуры народа, духовные идеалы, помогают усвоить обычаи, традиции, особенности жизни и быта, которые передаются от поколения к поколению. Доступные для детей виды деятельности включают: рисование элементов орнамента, лепку из глины с имитацией народных мотивов, изготовление простейших сувениров в смешанной технике.

Третье условие - создание ситуаций межкультурного диалога. В поликультурной среде КБР особенно важно не ограничиваться знакомством только с одной национальной традицией. Младший школьник должен видеть, что в его республике живут люди разных национальностей, и каждая культура вносит свой вклад в общее богатство. Диалог может быть организован через сравнение орнаментов, через совместные праздники, через обсуждение того, что общего и что различного в традициях разных народов. В КБР для этого есть прекрасная база: например, на праздновании Дня государственности республики на центральной аллее Атажукинского сада была развёрнута выставка декоративно-прикладного искусства, где каждый мастер знакомил с уникальными изделиями и традициями своего народа.

На основе теоретического анализа и с учётом региональной специфики можно предложить следующие практические формы работы по патриотическому воспитанию младших школьников через декоративно-прикладное искусство в условиях КБР.

1.Экскурсионная программа «Путешествие в мир народных ремёсел КБР». Включает посещение Национального музея КБР, где представлены образцы золотного шитья, войлочных ковров, национальных костюмов. Перед экскурсией - вводная беседа, после - творческое задание, например, зарисовать понравившийся орнамент.

2.Цикл внеурочных занятий «Мастерская народных умельцев». На занятиях дети знакомятся с основными видами декоративно-прикладного искусства народов КБР и выполняют простые поделки: рисуют кабардинский орнамент, делают аппликацию по мотивам балкарского ковра, лепят из глины традиционную посуду. Занятия строятся как диалог: мастер, приглашённый народный умелец показывает, дети задают вопросы и пробуют сами.

3.Проект «Орнамент дружбы». Коллективный проект, в рамках которого каждый ребёнок создаёт фрагмент общего панно, используя элементы орнаментов разных народов КБР (кабардинского, балкарского, русского, и др.). В процессе обсуждения дети отвечают на вопросы: «Что означает этот узор?», «Чем похожи орнаменты разных народов?», «Что делает наш край богатым и красивым?». Такой проект напрямую реализует принцип диалога культур.

4.Участие в республиканских конкурсах и выставках. Ежегодно в КБР проводятся конкурсы детского декоративно-прикладного творчества, которые могут стать итогом проведённой работы и мотивировать детей на дальнейшее углубление в тему.

Апробация предлагаемых форм работы (в рамках экспериментальной части ВКР) позволяет прогнозировать следующие результаты:

- Расширение представлений младших школьников о культуре и традициях народов КБР.
- Формирование эмоционально-ценностного отношения к малой родине, проявление интереса к её истории и культуре.
- Развитие уважения к другим культурам - формирование установки на диалог, а не на противопоставление.
- Повышение уровня патриотических чувств - любви к своему краю, гордости за его мастеров и традиции.

Как отмечает О.Г. Даутова [1], эффективность патриотического воспитания средствами декоративно-прикладного искусства во многом зависит от системности работы, учёта возрастных особенностей и создания эмоционально насыщенной образовательной среды. В условиях КБР, с её богатым культурным наследием и активно развивающейся системой дополнительного образования, эти условия могут быть успешно реализованы.

Таким образом, народное декоративно-прикладное искусство представляет собой уникальное пространство диалога культур. Оно позволяет младшему школьнику через доступные наглядные и деятельностные формы познакомиться с культурным наследием своего и других народов, почувствовать красоту и мудрость традиций, осознать свою принадлежность к многонациональной российской культуре.

Кабардино-Балкарская Республика, объединяющая кабардинскую, балкарскую, русскую и иные культурные традиции, даёт богатейший материал для реализации диалогового подхода в патриотическом воспитании. Обращение к золотному шитью, национальному орнаменту, войлочному ковроделию и другим ремёслам в сочетании с экскурсионной, проектной и практической деятельностью позволяет сформировать у младших школьников не абстрактное, а живое, личностно окрашенное чувство любви к Родине.

Список использованной литературы

1. Даутова, О. Г. Патриотическое воспитание младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства / О. Г. Даутова, С. А. Куликова // Среднее профессиональное образование. - 2025. - № 4. - С. 9-12.

2. Жадовская, Д. А. Народные промыслы как элемент патриотического воспитания / Д. А. Жадовская, С. А. Пупышева // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. - 2025. - № 1 (7).

3.Малая, А. Г. Диалоговый подход к воспитанию патриотизма младших школьников во внеурочной деятельности / А. Г. Малая, И. В. Пронина, С. В. Хабарова // Образовательные технологии. - 2025. - № 2. - С. 10–14.

4. Константинова, В. С. Декоративно-прикладное искусство как средство гражданско-патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования / В. С. Константинова, А. В. Шумакова // Социально-экономические процессы современного общества : материалы Всерос. науч.-практ. конф. - 2025. - С. 321-323.

5.Куликова, С. А. Значение декоративно-прикладного искусства в патриотическом воспитании младших школьников / С. А. Куликова // Среднее профессиональное образование. - 2025. - № 4.

6. Национальный музей КБР. История и культура кабардинцев и балкарцев с XV по XIX век [Электронный ресурс]. - Режим доступа: museum-kbrglav.ru

FOLK DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A SPACE FOR CULTURAL DIALOGUE: FOSTERING PATRIOTIC FEELINGS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Baissieva Leila Kaplanovna*
Shogenova Kamila Rasulovna
Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov 173 Chernyshevsky St., Nalchik, 360004, Russia
lbaisieua@mail.ru

Abstract. The article reveals the potential of folk decorative and applied arts as a space for cultural dialogue in the context of patriotic education of primary schoolchildren. Using the example of the Kabardino-Balkarian Republic – a region with unique ethnocultural diversity – it analyzes how acquaintance with national crafts (gold embroidery, ornamental art, felt carpet making) and the organization of cultural dialogue contribute to the development in children of a sense of belonging to their small homeland and Russian civic identity. Practical working techniques taking into account the age characteristics of primary schoolchildren are proposed.

Keywords: patriotic education, primary schoolchildren, decorative and applied arts, cultural dialogue, Kabardino-Balkarian Republic, national identity, regional component.

© Байсиева Л.К., Шогенова К.Р., 2026

УДК 159.9.072.59:173.1

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА КАК МЕХАНИЗМ ТРАНСЛЯЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Михайленко Ольга Ивановна*
Миронова Александра Витальевна
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, дом 173
pedobr2016@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль внутрисемейного диалога как ключевого психологического механизма передачи духовно-нравственных ценностей в условиях трансформации современной семьи. В результате выявлены: прямая корреляция между уровнем развития диалогической коммуникации в семье и степенью осознанности усвоения детьми духовно-нравственных ценностей; деструктивные паттерны (монологичность, оценочные суждения, манипулятивность), блокирующие трансляционный процесс. Вывод: диалогическое общение в семье формирует у детей устойчивую духовно-нравственную позицию в изменяющемся мире.

Ключевые слова: диалогическое общение, семейная коммуникация, межпоколенческая трансляция, духовно-нравственные ценности.

Введение. Современная семья, функционируя в контексте глобализации, цифровизации и ценностного плюрализма, сталкивается с кризисом традиционных механизмов воспитания. Сохраняется, но нередко формализуется задача передачи подрастающему поколению базовых духовно-нравственных ценностей (уважение к личности, добро, справедливость, семья как ценность). При этом классические, зачастую монологические, методы наставления теряют эффективность, порождая сопротивление или лицемерное

послушание. В этой связи актуализируется поиск психологических механизмов, адекватных запросу на формирование автономной, но социально ответственной личности. Таким механизмом, по мнению ряда исследователей (М.М. Бахтин, Л.И. Грядунова, Т.А. Флоренская, К. Роджерс), является подлинный диалог. Однако специфика диалога именно как механизма трансляции ценностей в семейном контексте раскрыта недостаточно.

Цель исследования: выявить и описать психологические характеристики и условия реализации диалога как эффективного механизма трансляции духовно-нравственных ценностей в современной семье.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2023-2024 гг. и включало два этапа. На первом этапе (теоретический анализ) были систематизированы подходы к пониманию диалога в философии, культурологии и психологии, определены операциональные критерии диалогического общения. На втором этапе (эмпирическое исследование) была сформирована выборка из 120 полных семей с детьми 12-16 лет (г. Москва и Московская область). Использовался комплекс методов: 1) анкетирование родителей для выявления декларируемых ценностных приоритетов семьи; 2) адаптированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича для подростков и родителей; 3) полуструктурированное интервью с подростками о значимых семейных ситуациях обсуждения моральных дилемм; 4) авторская карта наблюдения (для психолога) за стилем коммуникации в процессе совместного выполнения семьей проективного задания («Обсуждение конфликтной истории»). Для обработки данных применялись методы математической статистики: корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и контент-анализ текстов интервью.

Результаты и обсуждение. Эмпирические данные позволили дифференцировать семьи по типу коммуникации: диалогический (35% выборки), формально-ролевой (45%) и монологическо-авторитарный (20%). В группах с диалогическим типом выявлена статистически значимая положительная корреляция ($r=0,72$ при $p\leq0,01$) между высокими баллами по шкалам «взаимное уважение», «открытость к аргументации ребенка», «эмоциональная поддержка» в карте наблюдения и высоким рангом терминальных ценностей «счастливая семейная жизнь», «любовь», «наличие хороших и верных друзей» в структуре ценностей подростка. Контент-анализ интервью показал, что подростки из этих семей демонстрируют более высокий уровень рефлексии, способны аргументировать свою позицию и проявлять эмпатию к переживаниям родителей.

В группах с монологическим стилем ценности «воспитанность», «исполнительность» занимали высокое место у родителей, но низкое – у детей, что свидетельствует о реакции сопротивления или индифферентности. Формально-ролевой стиль характеризовался низкой эмоциональной вовлеченностью и воспроизведением клише, что не приводило к глубокой интернализации ценностей.

Анализ позволяет утверждать, что эффективность диалога как механизма трансляции обеспечивается следующими психологическими условиями:

1. Смыслотворчество: Совместный поиск личностного смысла нормы или ценности, а не ее одностороннее провозглашение.

2. Эмоционально-смысловой резонанс: Сопереживание и разделение эмоционального контекста, что делает ценность живой и притягательной.

3. Безоценочность и конгруэнтность: Принятие ребенка и искренность взрослого создают атмосферу безопасности для выражения сомнений.

4. Интерактивность и взаимность: Процесс трансляции становится двусторонним, где и родитель, и ребенок способны быть как источником, так и приемником, обогащая общее ценностное поле.

Таким образом, диалог выступает не каналом однонаправленной «передачи», а пространством события и сотворчества, где ценности не индоктринируются, а «выращиваются» через совместный опыт понимания и проживания.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает центральную роль психологии диалога в процессе трансляции духовно-нравственных ценностей в современной семье. Диалог, понимаемый как личностно-равноправное, рефлексивное и эмоционально насыщенное общение, является адекватным механизмом, отвечающим вызовам современности. Он позволяет преодолеть ригидность межпоколенческого разрыва и сформировать у подростка устойчивую, осознанную и гибкую ценностную систему. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных моделей диалога для семей с детьми разного возраста, а также в изучении влияния цифровой среды на трансформацию семейного диалогического пространства.

Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2. Грядунова Л.И. Диалог в семье как фактор формирования ценностных ориентаций подростка: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 210 с.

3. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: Институт психологии РАН, 1991. – 244 с.

4. Rogers C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol. 21. – P. 95-103.

5. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – М.: Академический проект, 2020. – 736 с.

6. Values transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit? // Journal of Moral Education. – 2021. – Vol. 50(2). – P. 155-172.

PSYCHOLOGY OF DIALOGUE AS A MECHANISM FOR TRANSMITTING SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN A MODERN FAMILY

Mikhailenko Olga Ivanovna
Mironova Alexandra Vitalievna
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov"
360004, Nalchik, Chernyshevsky Street, Building 173
pedobr2016@mail.ru

Abstract. This article examines the role of intra-family dialogue as a key psychological mechanism for transmitting spiritual and moral values in the context of modern family transformation. The findings revealed: a direct correlation between the level of dialogic communication development in the family and the awareness degree of children's assimilation of the spiritual and moral values; the destructive patterns (monologue, value judgments, manipulation) that block the transmission process. Conclusion is dialogic communication in the family fosters a children stable spiritual and moral stance in a changing world.

Key words: dialogic communication, family communication, intergenerational transmission, spiritual and moral values.

© Михайленко О.И., Миронова А.В., 2026

РАЗДЕЛ 3. ПЕРЕГОВОРНЫЙ ПРОЦЕСС В РАЗНЫХ СФЕРАХ МЕДИАЦИИ

Зеркальная секция № 3

УДК 159.9:347.965.85

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМЕЙНОГО МЕДИАТОРА

Бушмелева Ирина Валерьевна
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, Свободный, д. 79
irina-bush@inbox.ru

Аннотация. В статье обосновывается значимость рефлексивных практик в профессиональной подготовке семейных медиаторов. Семейный конфликт характеризуется высокой эмоциональной напряжённостью, наличием когнитивных искажений и аффективных реакций участников, что требует от медиатора не только владения техниками, но и способности к осознанию собственных эмоциональных состояний, анализу профессиональных действий и отделению своих проекций от реальных потребностей сторон. Рассматриваются теоретические основания рефлексии и её роль в становлении профессионального самосознания. Анализируются международные стандарты рефлексивной практики , а также российский опыт интеграции супервизии в подготовку медиаторов. Предлагается модель включения рефлексивных практик в образовательный процесс: ведение дневников самонаблюдения, супервизия, групповой разбор видеозаписей учебных медиаций. Делается вывод о том, что рефлексивные практики выступают необходимым условием формирования профессиональной компетентности семейного медиатора, обеспечивая переход от накопления опыта к его осмыслению и превращению в личностно-профессиональное знание.

Ключевые слова: рефлексивные практики; семейная медиация; профессиональная компетентность; супервизия; рефлексия в действии.

Современное состояние института семьи в России характеризуется сохранением высокой конфликтности в семейно-брачных отношениях, что актуализирует потребность в квалифицированных специалистах, способных оказывать содействие в досудебном урегулировании споров. Государственная семейная политика, закреплённая в Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики до 2036 года, определяет медиацию как один из ключевых инструментов профилактики разводов и укрепления института семьи [5]. Однако эффективность медиации напрямую зависит от

уровня профессиональной компетентности специалиста, который должен не только владеть процедурными нормами, но и обладать развитой эмоциональной культурой, способностью к эмпатии и рефлексии.

Психологическая специфика семейного конфликта состоит в высокой эмоциональной вовлечённости участников, длительности межличностных отношений и переплетении правовых, экономических и нравственных аспектов. Как отмечает В. Е. Резников, семейные разногласия отличаются остротой протекания и серьёзными последствиями для всех членов семьи, особенно для детей [6]. Е. И. Иванова выделяет три типа искажений, возникающих в семейном конфликте: когнитивные (неадекватная оценка ситуации), эмоциональные (аффективные реакции) и поведенческие (деструктивные стратегии) [2]. Работа с такими искажениями предъявляет особые требования к личности медиатора, его способности сохранять нейтральность, управлять собственными эмоциями и осознавать влияние своей субъективности на ход переговорного процесса.

В этой связи особую значимость приобретают рефлексивные практики, позволяющие будущему медиатору не только освоить профессиональные техники, но и сформировать способность к самоанализу, критической оценке собственных действий и личностному росту. Теоретические основания рефлексии в профессиональной деятельности разработаны Д. А. Шёном, который ввёл понятия «рефлексия в действии» (reflection-in-action) и «рефлексия после действия» (reflection-on-action). Исследователь подчёркивает, что именно рефлексия позволяет практикующему специалисту выйти за пределы алгоритмизированных действий, увидеть неосознаваемые паттерны поведения и превратить накопленный опыт в осознанное профессиональное знание [10]. В отечественной психологической традиции важность супервизии как особого вида деятельности, направленной на оказание психологической помощи профессионалам помогающих профессий, подчёркивается Г. В. Залевским, который рассматривает супервизию не только как метод контроля, но и как пространство профессионального развития и эмоциональной поддержки [1].

В международной практике рефлексивная практика признана неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки и поддержки медиаторов. Согласно стандартам, разработанным Институтом разрешения споров (Resolution Institute, Австралия), профессиональное развитие медиатора включает обязательный компонент рефлексивной практики, который способствует осознанию собственных чувств, управлению эмоциями, развитию уверенности и поддержанию профессионального благополучия [9]. Модель рефлексивной клинической супервизии «Тренога» (Tripod Model), предложенная Институтом медиации (Mediation Institute), объединяет три ключевых элемента: обучение (learning), подотчётность/этику (accountability) и благополучие (wellbeing) [8]. Эта модель показывает, что супервизия выполняет не только обучающую, но и поддерживающую функцию, что особенно важно

для специалистов, работающих в эмоционально напряжённой сфере семейных конфликтов.

Американская ассоциация юристов (American Bar Association) в своих актуальных рекомендациях акцентирует, что рефлексивная практика является критически важным инструментом для выявления и управления неосознаваемыми предубеждениями медиатора [7]. Это напрямую связано с требованием беспристрастности и нейтральности, составляющим этическую основу медиативной деятельности. Рефлексия позволяет специалисту распознать свои проекции и установки, которые могут неосознанно влиять на ход переговоров, и скорректировать своё поведение.

В отечественной практике подготовки медиаторов успешный опыт интеграции рефлексивных практик и супервизии представлен в работах В. В. Коршуновой и Е. А. Биркун. Исследователи описывают модель практико-ориентированной программы переподготовки медиаторов для образования и социальной сферы, построенную на принципах непрерывности, супервизии профессиональной деятельности и событийности образовательного процесса. Они подчёркивают, что увеличение доли практических занятий и включение супервизии способствуют формированию медиативной компетентности, позволяя слушателям не только освоить техники, но и осмыслить собственный профессиональный опыт [3].

Важным аспектом является взаимосвязь рефлексии и эмпатии как профессионально важных качеств медиатора. Исследование А. Э. Оразалиной и М. В. Кожевникова показывает, что рефлексия выступает механизмом, опосредующим развитие эмпатийных способностей. Способность к самоанализу позволяет специалисту более тонко понимать эмоциональные состояния других, не сливаясь с ними и сохраняя профессиональную позицию [4].

Применительно к подготовке семейных медиаторов рефлексивные практики могут быть реализованы через систему последовательных этапов.

- Первый этап: ведение дневников самонаблюдения, в которых слушатели фиксируют свои эмоциональные состояния, возникающие трудности, успешные и неудачные действия в процессе учебных медиаций. Это позволяет развить навык отслеживания собственных реакций и их связи с динамикой конфликта.

- Второй этап: супервизия, проводимая опытным практиком. Супервизор помогает начинающему медиатору увидеть неосознаваемые установки, проекции и способы эмоционального реагирования, которые могут влиять на нейтральность и эффективность работы. Как отмечает Д. А. Шён, именно диалог с наставником запускает механизм «рефлексии в действии», когда специалист начинает осознавать свои действия уже в процессе их осуществления [10].

- Третий этап: групповой разбор видеозаписей учебных медиаций. Совместный анализ позволяет участникам не только получить обратную связь, но и увидеть альтернативные способы действий, расширить спектр профессиональных стратегий.

Рефлексивные практики выполняют несколько функций в подготовке семейных медиаторов.

Диагностическая функция позволяет выявить индивидуальные профессиональные дефициты, зоны личностного роста.

Развивающая функция обеспечивает переход от репродуктивного уровня выполнения действий к творческому, когда медиатор способен гибко реагировать на нестандартные ситуации.

Корректирующая функция даёт возможность вовремя увидеть и скорректировать неэффективные паттерны поведения, которые могут привести к эмоциональному выгоранию или нарушению нейтральности.

Ценностно-смысловая функция способствует формированию профессиональной идентичности, осознанию миссии медиатора как посредника, помогающего сторонам сохранить человеческие отношения.

Опыт применения рефлексивных практик в подготовке семейных медиаторов свидетельствует о значительном повышении уровня профессиональной компетентности. Слушатели отмечают, что супервизия и групповой разбор помогают лучше понять собственные эмоциональные реакции, научиться отделять свои чувства от чувств сторон, сохранять нейтральность в острых конфликтных ситуациях. Рефлексия способствует формированию таких профессионально важных качеств, как эмпатия, эмоциональная устойчивость, способность к диалогу.

Таким образом, рефлексивные практики выступают необходимым условием формирования профессиональной компетентности семейного медиатора. Они обеспечивают переход от простого накопления опыта к его осмыслению и превращению в личностно-профессиональное знание. Включение рефлексивных практик в образовательный процесс подготовки семейных медиаторов позволяет сформировать у специалиста способность к самоанализу, осознанию собственной субъективности и управлению ею, что является залогом эффективной и безопасной работы с высокоэмоциональными семейными конфликтами.

Список использованной литературы

1. Залевский Г. В. Психологическая супервизия: учебник для вузов. 2-е изд. – М.: Юрайт, 2025. – 176 с.
2. Иванова, Е. Н. Конфликтологическое консультирование : учебное пособие / Е. Н. Иванова. – Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2012. – 151 с.
3. Коршунова В. В., Биркун Е. А. Опыт реализации практико-ориентированной программы переподготовки медиаторов для образования и социальной сферы // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 13, № 9. – С. 1466–1480. DOI: 10.17516/1997-1370-0656.

4. Оразалина А. Э., Кожевников М. В. Взаимосвязь эмпатии и рефлексии в профессиональной деятельности психолога. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2024. – 77 с.
5. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года : распоряжение Правительства РФ от 15 марта 2025 г. № 615-р // Собрание законодательства РФ. – 2025. – № 12. – Ст. 1892.
6. Резников, В. Е. Социально-психологическая типология конфликтного взаимодействия супругов : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Резников Вадим Евгеньевич. – Москва, 1991. – 23 с.
7. American Bar Association. Reflecting on a Culturally Competent Mediation Practice // Dispute Resolution Magazine. – 2025. – URL: https://www.americanbar.org/groups/dispute_resolution/publications/dispute_resolution_magazine (дата обращения: 23.03.2026).
8. Mediation Institute. Reflective Clinical Supervision Training for FDR Practitioners and Mediators. – 2025. – URL: https://mediationinstitute.edu.au/reflective-supervision (дата обращения: 23.03.2026).
9. Resolution Institute. Professional Supervision as Continuing Professional Development. – 2025. – URL: https://resolution.institute/professional-supervision (дата обращения: 23.03.2026).
10. Schön D. A. Educating the Reflective Practitioner. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987. – 355 p.

REFLECTIVE PRACTICES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FAMILY MEDIATOR

Bushmeleva Irina Valerievna
Siberian Federal University
79 Svobodny Prospekt, Building 5, Krasnoyarsk, 660041, Russia
irina-bush@inbox.ru

Abstract. The article substantiates the importance of reflective practices in the professional training of family mediators. Family conflict is characterized by high emotional tension, the presence of cognitive distortions and affective reactions of participants, which requires the mediator not only to master techniques, but also to be able to recognize one's own emotional states, analyze professional actions and separate one's projections from the real needs of the parties. The theoretical foundations of reflection (D. A. Schön, G. V. Zalevsky) and its role in the formation of professional self-awareness are considered. International standards of reflective practice (Resolution Institute, Mediation Institute, American Bar Association) as well as Russian experience in integrating supervision into mediator training (V. V.

Korshunova, E. A. Birkun) are analyzed. A model for the inclusion of reflective practices in the educational process is proposed: keeping self-observation diaries, supervision, group analysis of video recordings of training mediations. It is concluded that reflective practices are a necessary condition for the formation of professional competence of a family mediator, ensuring the transition from the accumulation of experience to its comprehension and transformation into personal and professional knowledge.

Key words: reflective practices; family mediation; professional competence; supervision; reflection-in-action.

© Бушмелева И.В., 2026

УДК 378

РОЛЬ ЭМПАТИИ И АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Подусова Наталья Сергеевна*
Смолянинова Ольга Георгиевна
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, Свободный, д. 79
npodusova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается значимость эмпатии и активного слушания в развитии медиативной компетентности у студентов педагогического направления. Цель работы – показать, как эти навыки помогают будущим педагогам эффективно участвовать в разрешении конфликтов, сохраняя при этом необходимую профессиональную нейтральность. Анализируется проблема: многим студентам сложно принять позицию нейтрального посредника из-за эмоциональной вовлечённости, склонности сопереживать одной из сторон или недостатка практических навыков осознанного восприятия позиций участников конфликта. Предлагаются подходы к формированию сбалансированного медиативного подхода в образовательном процессею

Ключевые слова: эмпатия, активное слушание, медиативная компетентность, будущие педагоги, конфликт, нейтральность.

Современная система образования в Российской Федерации, регламентируемая Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке педагогических кадров, акцентируя внимание не только на предметных знаниях, но и на развитии коммуникативных, регулятивных и личностных компетенций, необходимых для создания безопасной и бесконфликтной образовательной среды. В условиях возрастающей конфликтогенности социального пространства и цифровизации

образовательных процессов особую актуальность приобретает формирование у будущих педагогов медиативной компетентности – способности конструктивно разрешать межличностные и групповые противоречия с использованием технологий посредничества. Как справедливо отмечает И. В. Хорошевская, формирование медиативной компетентности будущих педагогов представляет собой комплексную психолого-педагогическую проблему, требующую интеграции теоретических знаний и практических навыков в учебный процесс вуза [2]. Центральными компонентами данной компетентности выступают эмпатия и активное слушание, позволяющие педагогу-медиатору сохранять профессиональную нейтральность, глубоко понимать позиции конфликтующих сторон и способствовать поиску взаимоприемлемых решений. Цель настоящей статьи – теоретически обосновать и проанализировать роль эмпатии и активного слушания в развитии медиативной компетентности у студентов педагогических направлений, а также предложить методические подходы к их формированию в образовательном процессе.

Медиативная компетентность будущего педагога представляет собой интегративное профессиональное качество, включающее систему знаний о природе конфликта, принципах и технологиях медиации, а также сформированные умения и личностные характеристики, обеспечивающие эффективное посредничество в образовательной среде [2]. В научной литературе данный феномен рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной компетентности педагога, позволяющая не только предотвращать деструктивные конфликты, но и трансформировать их в ресурс развития личности и коллектива [12]. О. Г. Смолянинова подчёркивает, что медиация в образовании – это не просто техника разрешения споров, а целостная педагогическая технология, направленная на восстановление взаимоотношений и формирование культуры диалога среди участников образовательного процесса [1]. Ключевым условием успешного освоения медиативных практик является развитие у будущих педагогов эмпатии – способности к эмоциональному отклику и когнитивному пониманию переживаний другого человека без утраты собственной позиции и профессиональной дистанции.

Эмпатия в контексте медиативной деятельности выполняет двойную функцию: с одной стороны, она обеспечивает глубокое понимание потребностей и интересов конфликтующих сторон, с другой – требует от медиатора осознанного управления собственными эмоциональными реакциями для сохранения нейтральности. Как отмечают О. Г. Смолянинова, С. Т. Посохова и М. Х. Изотова, возможности эмпатии в предотвращении межличностных конфликтов в образовательной среде вуза заключаются в способности педагога распознавать эмоциональное состояние студентов, своевременно реагировать на признаки напряжённости и создавать условия для открытого, доверительного диалога [5, с. 225]. Однако именно здесь возникает парадокс, с которым сталкиваются многие студенты-педагоги: склонность к сопереживанию может приводить к эмоциональной вовлечённости и потере

объективности, что противоречит базовому принципу медиации – нейтральности посредника. Н. А. Иванов указывает, что гуманитаризация профессиональной подготовки будущих медиаторов должна включать не только изучение теоретических основ эмпатии, но и отработку навыков эмоциональной саморегуляции, рефлексии и осознанного присутствия в процессе коммуникации [9].

Активное слушание выступает вторым фундаментальным компонентом медиативной компетентности, обеспечивающим техническую сторону процесса посредничества. Данный навык предполагает не просто восприятие вербальной информации, а целостное понимание сообщения через анализ вербальных и невербальных сигналов, умение задавать уточняющие вопросы, перефразировать и резюмировать сказанное, а также давать обратную связь, подтверждающую понимание позиции говорящего [10]. Н. С. Подусова акцентирует внимание на том, что активное слушание в медиативной практике будущего педагога – это не пассивное принятие информации, а активный процесс совместного конструирования смысла, позволяющий сторонам конфликта осознать собственные потребности и интересы, а также увидеть перспективу взаимовыгодного решения [10]. Важно отметить, что формирование данного навыка требует систематической практики, поскольку многие студенты испытывают трудности с отказом от оценочных суждений, стремлением немедленно предложить решение или непроизвольным переключением внимания на собственные мысли в процессе диалога.

Проблема развития медиативной компетентности у будущих педагогов осложняется рядом факторов, связанных как с индивидуально-психологическими особенностями студентов, так и с недостаточной методической проработанностью соответствующих образовательных модулей. А. М. Ходырев отмечает, что изучение ценностей педагогической деятельности выявляет противоречие между декларируемой ориентацией на диалог и партнёрство и фактическим преобладанием авторитарных моделей взаимодействия в образовательной практике [3]. Это противоречие транслируется и на студентов, которые, не имея достаточного опыта конструктивного разрешения конфликтов, склонны воспроизводить усвоенные паттерны поведения, основанные на доминировании, избегании или компромиссе без глубокого анализа интересов сторон. Ж. А. Болотова, Ю. В. Кострикова, Е. А. Радченко и М. Н. Рахманова подчёркивают, что ценности педагогической деятельности, такие как уважение, толерантность, справедливость и эмпатия, должны не только провозглашаться, но и становиться предметом рефлексивного осмысления и практического освоения в процессе профессиональной подготовки [4].

Для преодоления указанных трудностей в педагогической науке и практике разрабатываются различные подходы к формированию сбалансированного медиативного подхода. О. Г. Смолянинова и Н. С. Подусова предлагают интегрировать модули по медиации в основные образовательные программы педагогических направлений, сочетая теоретические занятия с

интерактивными формами обучения: ролевыми играми, кейс-стади, супервизией практических ситуаций [12]. Особое внимание уделяется развитию рефлексивных практик, позволяющих студентам осознавать свои эмоциональные реакции, анализировать причины затруднений в соблюдении нейтральности и вырабатывать индивидуальные стратегии саморегуляции. Н. А. Иванов обосновывает эффективность использования электронных образовательных ресурсов и смешанного обучения для формирования методической готовности магистрантов к медиативной деятельности, поскольку цифровые технологии позволяют моделировать разнообразные конфликтные сценарии и отрабатывать навыки в безопасной учебной среде [7].

Важным аспектом формирования медиативной компетентности является развитие у будущих педагогов способности к осознанному восприятию позиций участников конфликта, что требует интеграции когнитивной и эмоциональной составляющих эмпатии. Е. В. Белоногова в своих исследованиях демонстрирует, что развитие эмпатии у студентов-психологов и педагогов возможно через использование кинотренингов, рефлексивных дневников и групповых дискуссий, способствующих углублению понимания мотивов и переживаний других людей [6]. А. Ю. Коновалов, анализируя опыт школьных служб примирения, подчёркивает, что успешный медиатор должен уметь не только слушать, но и «слышать» скрытые потребности сторон, что достигается через практику активного слушания в сочетании с эмпатическим откликом [9]. Л. М. Карнозова добавляет, что восстановительная медиация, ориентированная на заглаживание вреда и восстановление отношений, требует от педагога особого типа эмпатии – «восстановительной», направленной на поддержку всех участников процесса и создание условий для взаимного прощения, и примирения [8].

Таким образом, эмпатия и активное слушание выступают не просто дополнительными навыками, а системообразующими элементами медиативной компетентности будущего педагога, обеспечивающими баланс между эмоциональной вовлечённостью и профессиональной нейтральностью. Их развитие требует целенаправленной педагогической работы, включающей теоретическое обоснование, практическую отработку и рефлексивное осмысление в контексте профессиональных ценностей педагогической деятельности.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что эмпатия и активное слушание являются фундаментальными компонентами медиативной компетентности будущих педагогов, обеспечивающими эффективность их участия в разрешении конфликтов при сохранении профессиональной нейтральности. Как показывает исследование, развитие данных навыков требует системного подхода, интегрирующего теоретическую подготовку, практические тренинги и рефлексивные практики в образовательный процесс педагогического вуза. Особое внимание следует уделять преодолению противоречия между естественной склонностью студентов к сопереживанию и необходимостью соблюдения принципа нейтральности медиатора, что

достигается через развитие эмоциональной саморегуляции и осознанности. Предложенные О. Г. Смоляниновой, Н. А. Ивановым и Н. С. Подусовой методические подходы, включая использование интерактивных форм обучения и цифровых образовательных ресурсов, демонстрируют высокий потенциал для формирования сбалансированного медиативного подхода. Внедрение данных практик в учебные программы соответствует требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] и способствует подготовке педагогов, способных создавать бесконфликтную образовательную среду. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку диагностических инструментов оценки уровня сформированности эмпатии и активного слушания у студентов, а также на изучение долгосрочных эффектов медиативной подготовки в профессиональной деятельности выпускников. Только комплексное развитие личностных и профессиональных компетенций позволит будущим педагогам эффективно выполнять роль медиатора в современной образовательной системе.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745.

2. Хорошевская И. В. Формирование медиативной компетентности будущих педагогов как психолого-педагогическая проблема // Известия ВГПУ. – 2019. – № 1 (134) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediativnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema.

3. Ходырев А. М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-izucheniya-tsennostey-pedagogicheskoy-deyatelnosti.

4. Ценности педагогической деятельности / Болотова Ж. А., Кострикова Ю. В., Радченко Е. А., Рахманова М. Н. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1 (часть 2). – С. 257–259.

5. Smolyaninova O. G., Posokhova S. T., Izotova M. Kh. The possibilities of empathy in preventing interpersonal conflicts in the educational environment of a higher education institution // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci. – 2020. – Vol. 13, № 2. – P. 219–233. DOI: 10.17516/1997-1370-0553.

6. В. С. Белевич «Развитие эмпатии у слушателей переподготовки психологического профиля средствами киноразбора», - материалах XI Международной научно-практической онлайн-конференции – Минск, БГПУ, 2026.

7. Иванов Н. А. Модель электронного сопровождения магистерской подготовки медиаторов: опыт Сибирского федерального университета // «Педагогическое образование в России». – 2020. – № 6.

8. Карнозова Л. М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление): монография. – М.: Проспект, 2019. – 264 с.

9. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. – М.: Генезис, 2012. – 192 с.

10. Подусова Н. С. Медиативная компетентность будущего педагога как ценностный аспект бесконфликтной образовательной среды // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 2. – С. 112–120.

11. Смолянинова О. Г. Медиация в образовании в контексте модернизации педагогического образования: опыт Сибирского федерального университета // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 34–41.

12. Подусова Н. С., Смолянинова О. Г. Особенности формирования и оценки медиативной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации образования(на примере Енисейской Сибири) // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 12, № 1. – С. 89–101.

THE ROLE OF EMPATHY AND ACTIVE LISTENING IN THE DEVELOPMENT OF MEDIATIVE COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS

Podusova Natalia Sergeevna*
Smolyaninova Olga Georgievna
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, str. Svobodny, 79
npodusova@mail.ru

Annotation. The article reveals the importance of empathy and active listening in the development of mediative competence among students of the pedagogical field. The aim of the work is to show how these skills help future teachers to effectively participate in conflict resolution, while maintaining the necessary professional neutrality. The problem is analyzed: it is difficult for many students to accept the position of a neutral mediator due to emotional involvement, a tendency to empathize with one of the parties, or a lack of practical skills in consciously perceiving the positions of the parties to the conflict. Approaches to the formation of a balanced mediation approach in the educational process are proposed.

Key words: empathy, active listening, mediative competence, future teachers, conflict, neutrality.

© Подусова Н.С., Смолянинова О.Г., 2026

УДК 378

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИАТОРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Иванов Никита Андреевич
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, Свободный, д. 79
ni7923049@gmail.com

Аннотация. В статье анализируются ключевые противоречия и перспективы гуманитаризации магистерской подготовки специалистов-медиаторов для образовательной среды. На основе опыта обучения медиаторов в Сибирском федеральном университете, а также отечественных и зарубежных источников обосновывается тезис о необходимости дополнения технико-процедурного освоения медиации ценностно-смысловым становлением личности медиатора, с акцентом на последнее. Доказывается, что е-портфолио является одним из перспективных средств гуманитаризации магистерской подготовки медиаторов для системы образования в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: медиация в образовании, гуманитаризация подготовки медиатора, магистерская подготовка, е-портфолио, экзистенциальный подход.

Цифровая трансформация образования обусловливает качественное изменение содержания и методологии подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля. Особое значение эти процессы приобретают в сфере подготовки медиаторов для системы образования, где ключевым становится не только освоение технологий урегулирования конфликтов, но и формирование гуманитарного мировоззрения специалиста [3, 11].

В свою очередь, современная образовательная среда характеризуется ростом поликультурности, усложнением коммуникационных практик и повышением социально-государственного запроса на специалистов, способных обеспечивать профилактику и разрешение конфликтов в школах и вузах. В этом контексте медиация и восстановительные технологии перестают быть исключительно юридическими или психологическими инструментами, становясь педагогической практикой, направленной на формирование культуры диалога, эмпатии и социальной ответственности [5, 17].

Анализ действующих магистерских программ по медиации выявляет устойчивый разрыв между формальным освоением техник ведения переговоров и глубинной ценностно-смысловой готовностью к профессиональной деятельности. Технократический уклон, доминирование компетентностно-инструментальных подходов и фрагментарность рефлексивных практик приводят к тому, что выпускники владеют алгоритмами, но не всегда способны к осмысленному участию в конфликте и к его анализу, к уважению автономии

сторон и осмысленному выбору стратегии взаимодействия [10, 11]. Вместе с тем в контексте подготовки медиаторов гуманитаризация приобретает особое и первостепенное значение, поскольку медиативная деятельность непосредственно связана с работой с человеческими смыслами, переживаниями и отношениями.

В основу данной статьи положены материалы диссертационного исследования по формированию методической готовности магистрантов психолого-педагогического направления к медиации в условиях смешанного обучения, проведенного нами на базе Сибирского федерального университета [3]. Цель статьи – раскрыть проблемы гуманитаризации подготовки медиаторов и обосновать перспективы интеграции цифровых инструментов, в частности электронного портфолио, в контексте экзистенциально ориентированной педагогики.

Гуманитаризация образования предполагает смещение фокуса с передачи готовых алгоритмов на формирование целостной личности, способной к смысловому самоопределению, этическому выбору и ответственному действию в профессиональной среде [2]. В подготовке медиаторов этот процесс сталкивается с рядом системных препятствий.

Во-первых, наблюдается доминирование процедурно-нормативного подхода. Учебные планы насыщены модулями по юридическим основам, фасилитации и технике переговоров, однако недостаточно внимания уделяется развитию личностных качеств медиатора: эмпатии, толерантности к неопределенности, способности выдерживать эмоциональное напряжение [12, 18]. Как отмечают исследователи, медиация не сводится к технике; она требует от специалиста внутренней зрелости и ценностной ориентации, которые не формируются через трансляцию инструкций [14].

Во-вторых, рефлексивные практики остаются фрагментарными. В традиционных программах рефлексия часто реализуется как формальный отчет после практики. Это не позволяет создать непрерывное смысловое поле профессионального становления, где студент мог бы отслеживать динамику своих ценностных установок, фиксировать моменты экзистенциального выбора и осмысливать профессиональную идентичность в диалоге с наставниками [3, 8].

В-третьих, цифровая трансформация часто реализуется сугубо инструментально. Внедрение цифровых платформ, симуляторов и онлайн-тренажеров способствует эффективности обучения, но при отсутствии гуманитарной рамки рискует привести к «дегуманизации» процесса: технологии заменяют живой диалог, а цифровые артефакты фиксируют лишь внешние показатели активности, игнорируя внутренние смысловые сдвиги [9, 16].

Таким образом, гуманитаризация подготовки медиаторов требует не просто добавления гуманитарных дисциплин в учебный план, а перепроектирования образовательной среды так, чтобы цифровые инструменты

и педагогические практики служили углублению личностно-смыслового измерения профессии.

На сегодняшний день существуют разные модели медиации, для системы образования наиболее релевантной и распространенной является восстановительная модель [3]. Восстановительный подход в образовании исходит из признания субъектности всех участников конфликта, их права на голос, ответственности за последствия и возможности изменения отношений через диалог [5, 12]. Эти принципы напрямую перекликаются с экзистенциальной философией и психологией, где центральными категориями выступают свобода, уникальность человеческой жизни, возможность собственного выбора и рефлексивность [6, 15]. Помимо этого экзистенциальный подход рассматривает человека как субъекта собственной жизни, способного к осмыслению своего опыта и принятию самостоятельных решений [10], что тоже находит отражение в восстановительной медиации, предполагающей ответственность участников конфликта, самостоятельный выбор решений и рефлексивное осмысление конфликтной ситуации [4].

Экзистенциальная свобода в контексте медиации понимается не как вседозволенность, а как ответственное осознание границ своей автономии и готовности уважать свободу другого. Как подчеркивают исследователи, медиатор не «решает» конфликт, а создает условия, в которых стороны могут самостоятельно выбрать путь восстановления отношений [1, 14]. Это требует от медиатора способности выдерживать неопределенность, не проецировать собственные ценности на участников и признавать неповторимость каждой жизненной ситуации.

Таким образом, признание и реализация права на уникальность человеческой жизни как гуманистический ориентир, а также экзистенциальный выбор становятся методологической основой восстановительных технологий. Медиация в экзистенциальной перспективе выступает как пространство смыслового выбора участников конфликта, где ключевую роль играет осознание ответственности за принимаемые решения. Конфликт в этой логике рассматривается не как нарушение нормы, а как кризис смыслов, требующий личного осмысления и ответственного действия. Медиатор, опирающийся на экзистенциальный подход, помогает участникам артикулировать собственные ценности, признать последствия своих действий и сделать выбор в пользу диалога, а не отчуждения [4, 10].

Рефлексивность человека выступает связующим звеном между экзистенциальным подходом и профессиональной практикой медиатора. Способность к глубинному самоанализу, осознанию собственных проекций, эмоциональных реакций и ценностных установок позволяет специалисту не превращать медиацию в манипулятивную технику. Именно рефлексия трансформирует профессиональную деятельность из исполнения алгоритма в акт экзистенциального выбора [6, 18].

В условиях цифровизации образования возникает парадокс: технологии могут как дегуманизировать процесс обучения, так и создать новые

возможности для смыслового самоопределения. На основе синтеза теории смешанного обучения и практических результатов опытно-экспериментальной работы доказано, что одним из перспективных средств гуманитаризации магистерской подготовки медиаторов для системы образования в условиях цифровой трансформации может стать технология электронного портфолио [3, 8].

С позиции гуманитаризации образования электронное портфолио позволяет фиксировать и рефлексировать индивидуальный образовательный путь, формировать субъектную позицию обучающегося, обеспечивать личностную осмысленность обучения.

Структура современного е-портфолио выходит за рамки архива достижений и не ограничивается им. Оно включает модули целеполагания, рефлексивных дневников, цифровых артефактов (протоколы восстановительных кругов, эссе, комментарии наставников, методические ресурсы), а также инструменты самооценки и диалоговой обратной связи. Именно эта структура делает е-портфолио пространством, где экзистенциальный подход и восстановительная этика получают цифровое воплощение.

Электронное портфолио тем самым реализует экзистенциальные принципы :

- **свобода выбора** – студент самостоятельно формирует структуру и содержание портфолио;
- **уникальность личности** – фиксируется индивидуальный образовательный маршрут;
- **рефлексивность** – неотъемлемое осмысление опыта;
- **ответственность** – осознание результатов собственной деятельности.

Кроме того, электронное портфолио способствует развитию медиативной культуры, поскольку позволяет анализировать конфликтные ситуации, фиксировать медиативные практики, отражать рефлексивные выводы и, учитывая все перечисленное ранее, формировать профессиональное мировоззрение.

Во-первых, е-портфолио фиксирует уникальность человеческой жизни и профессионального пути. В отличие от стандартизированных тестов на самопознание, портфолио позволяет студенту-медиатору документировать индивидуальные смысловые повороты, случаи экзистенциального выбора, моменты профессионального прозрения. Это превращает обучение из линейного процесса в нарратив становления, где каждая запись – свидетельство личного участия в профессиональном становлении [13, 14].

Во-вторых, е-портфолио обеспечивает возможность собственного выбора. Студент самостоятельно определяет, какие материалы включать, как структурировать рефлексивные записи, с кем вступать в диалог. Эта автономия

цифрового пространства напрямую перекликается с экзистенциальной свободой: медиатор учится нести ответственность за содержание своей профессиональной идентичности, осознанно выбирать фокус развития и аргументировать свои решения [3, 9].

В-третьих, е-портфолио культивирует рефлексивность человека. Регулярное ведение рефлексивных дневников, анализ собственных ошибок, осмысление эмоциональных реакций в конфликтных ситуациях, диалог с наставником в цифровой среде – все это формирует привычку к глубинному самоанализу. Исследования показывают, что цифровая рефлексия в портфолио способствует переходу от поверхностного «что я сделал?» к экзистенциальному «почему я выбрал именно это?», «какие ценности я отстаивал?», «как я изменился как личность?» [8, 13].

Таким образом, экзистенциальный подход как один из базисов медиации и восстановительного подхода, с одной стороны, обеспечивает ценностную основу гуманитаризации подготовки медиаторов, связывая профессиональные действия с личностным смыслом, а с другой стороны, перекликается с возможностями е-портфолио, в части культивирования уникальности человеческой жизни, возможности собственного выбора, рефлексивности человека. Поэтому интеграция е-портфолио в магистерские программы способна трансформировать цифровую среду из инструментария контроля в экосистему смыслового самоопределения, где портфолио как педагогическая технология служит средством гуманитаризации профессионального становления педагога-медиатора [3, 7].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую проверку эффективности е-портфолио в формировании экзистенциально ориентированной профессиональной идентичности, разработку методических рекомендаций для преподавателей-фасилитаторов, а также изучение этических рисков цифровой рефлексии в подготовке медиаторов.

Список использованной литературы

1. Аллахвердова О. В. Медиация – новая коммуникативная практика в разрешении конфликтов / О. В. Аллахвердова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. 9. – № 4. – С. 31–49.

2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000. – 351 с.

3. Иванов Н. А. Формирование методической готовности магистрантов психолого-педагогического направления к медиации в условиях смешанного обучения : дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2023. – 237 с.

4. Карнозова Л. М. Восстановительное правосудие для несовершеннолетних и социальная работа : учебное пособие / под ред. Л. М. Карнозовой. – Москва: Судебно-правовая реформа, 2001. – 334 с.

5. Коновалов А. Ю. Роль педагога-психолога в воспитательной работе в школе в рамках восстановительного подхода / А. Ю. Коновалов // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 14 (1). – С. 23-25.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. 584 с.
7. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты / И. В. Роберт. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
8. Смолянинова О. Г. Освоение технологии электронного портфолио бакалаврами – будущими тьюторами в процессе смешанного обучения / О. Г. Смолянинова, О. А. Иманова, Т. В. Седых, Е. А. Безызвестных // Информатика и образование. – 2017. – № 4. – С. 3-9.
9. Уваров А. Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров. – Москва: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с.
10. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / В. Э. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 366 с.
11. Чуприс А. С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2018. – 192 с.
12. Evans K. The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools / K. Evans, D. Vaandering. – USA: Good Books, 2016. – 144 p.
13. Klenowski V. Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education / V. Klenowski, S. Askew, E. Carnell // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2006. Vol. 31 (3). P. 267-286.
14. Mayer B. S. The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide. Germany: John Wiley & Sons, Incorporated, 2010. – 288 p.
15. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / C. R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.
16. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, № 1. – P. 3–10. – URL: itdl.org (дата обращения: 05.10.2026).
17. Smolyaninova O. G. Humanitarization of university training by means of mediation: problem statement / O.G. Smolyaninova, N.A. Ivanov, N.S. Podusova // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2021. – Vol. 14 (9). – P. 1308-1321.
18. Yalom I. D. Existential Psychotherapy / I. D. Yalom. – Paris: Hachette UK, 2020. – 416 p.

HUMANITARIZATION OF MASTER'S DEGREE TRAINING OF MEDIATORS FOR THE EDUCATION SYSTEM: PROBLEMS AND PROSPECTS

Ivanov Nikita Andreevich
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, str. Svobodny, 79
ni7923049@gmail.com

Abstract. The article analyzes the key contradictions and prospects of humanitarization of the master's degree training of mediator specialists for the educational environment. Based on the experience of training mediators at the Siberian Federal University, as well as domestic and foreign sources, the thesis is substantiated on the need to supplement the technical and procedural development of mediation with the value-semantic formation of the mediator's personality, with an emphasis on the second. It is proved that the e-portfolio is one of the promising means of humanizing the master's degree training of mediators for the education system in the context of digital transformation.

Key words: mediation in education, humanitarization of mediator training, master's degree, e-portfolio, existential approach.

© Иванов Н.А., 2026

УДК 347.9

ЭФФЕКТИВНАЯ СЕМЕЙНАЯ МЕДИАЦИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛОВ

Вахнина Анна Андреевна
Смолянинова Ольга Георгиевна*
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, пр. Свободный, 79, стр. 5
smololga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается эффективность семейной медиации с точки зрения практикующих специалистов. Анализируются сущность и особенности семейной медиации, критерии её результативности, а также факторы, влияющие на успешность медиативных процедур в сфере семейных конфликтов. Исследование опирается на практический опыт медиаторов и актуальные нормативно-правовые акты, регулирующие медиативную деятельность в РФ.

Ключевые слова: семейная медиация, альтернативное разрешение споров, медиатор, урегулирование семейных конфликтов, эффективность медиации.

Введение. В условиях усложнения социальных отношений и роста числа межличностных конфликтов особую значимость приобретают альтернативные способы урегулирования споров. Традиционные юридические механизмы разрешения конфликтов, прежде всего судебное разбирательство, не всегда позволяют сохранить конструктивные отношения между сторонами. Это особенно актуально для семейных споров: в них конфликт затрагивает не только правовые, но и глубокие эмоциональные, психологические и социальные аспекты взаимодействия людей.

Всё более востребованным в таких ситуациях становится институт медиации. Согласно Федеральному закону от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [6], медиация представляет собой особую форму переговорного процесса, в рамках которого нейтральное лицо – медиатор – содействует сторонам в выработке взаимоприемлемого решения [6]. Ключевое отличие медиативной процедуры от судебного разбирательства состоит в её ориентации не на установление правоты одной из сторон, а на согласование интересов участников конфликта и восстановление конструктивного взаимодействия между ними.

В современной научной литературе медиация признаётся эффективным инструментом разрешения социальных и правовых конфликтов: она способствует снижению напряжённости в межличностных отношениях и формированию культуры диалога [2].

Особое значение медиация приобретает в сфере семейных отношений. Семейные конфликты обычно отличаются высокой эмоциональной напряжённостью и охватывают широкий круг вопросов, в том числе:

- распределение родительских обязанностей;
- определение места проживания детей;
- порядок общения с ребёнком;
- раздел имущества супругов;
- иные аспекты семейной жизни.

Применение исключительно юридических механизмов в таких ситуациях нередко приводит к эскалации конфликта и разрушению отношений между участниками спора. Поэтому семейная медиация считается одним из наиболее перспективных способов разрешения подобных конфликтов. Она позволяет не только урегулировать конкретный спор, но и сохранить возможность дальнейшего взаимодействия сторон [3].

Семейная медиация – это специализированное направление медиативной практики, нацеленное на урегулирование конфликтов в сфере семейных отношений. Её применяют как при расторжении брака и разделе имущества, так и при разрешении споров, связанных с воспитанием детей, взаимодействием между родственниками и другими аспектами семейной жизни.

Специфика семейных конфликтов диктует необходимость использования особых медиативных технологий и коммуникативных стратегий. Их ключевые

задачи, закреплённые в профессиональном стандарте «Специалист в области медиации» [5], включают:

- снижение эмоционального напряжения между сторонами;
- восстановление доверия;
- учёт интересов несовершеннолетних детей в первую очередь (что коррелирует с целями, обозначенными в Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики до 2036 года [4]).

Интерес к семейной медиации в последние годы существенно возрос – как среди исследователей, так и среди практикующих специалистов. Международный и отечественный опыт применения медиативных процедур подтверждает их высокую эффективность.

Судебная статистика Российской Федерации демонстрирует устойчивую тенденцию: значительная часть конфликтов, рассматриваемых в рамках медиации, завершается достижением взаимоприемлемого соглашения, которое впоследствии добровольно исполняется сторонами [7].

Основные причины результативности семейной медиации:

- непосредственное участие сторон в выработке решения;
- восприятие достигнутого соглашения как справедливого и отвечающего интересам всех участников;
- фокус на конструктивном диалоге, а не на конфронтации;
- возможность учесть личностные и семейные особенности сторон.

Тем не менее эффективность семейной медиации не универсальна и зависит от ряда ключевых факторов:

1. **Уровень профессиональной подготовки медиатора:**
   - владение специальными техниками семейной медиации;
   - способность работать с травматичным опытом и агрессией;
   - умение обеспечивать нейтральность и равноправие сторон (согласно профстандарту [5]).
2. **Специфика коммуникативного взаимодействия между сторонами:**
   - готовность открыто выражать чувства и потребности;
   - наличие навыков конструктивного диалога.
3. **Степень конфликтности ситуации:**
   - уровень эмоциональной напряжённости;
   - наличие или отсутствие насилия в отношениях.
4. **Готовность участников к сотрудничеству и поиску взаимоприемлемого решения:**
   - осознание ответственности за благополучие детей;
   - стремление к компромиссу, а не к победе в споре.

Цель исследования – проанализировать представления практикующих медиаторов об эффективности семейной медиации и выявить факторы, влияющие на успешность медиативных процедур в сфере семейных конфликтов.

Для достижения этой цели в работе решаются следующие **задачи**:

1. Рассмотреть сущность и особенности семейной медиации как способа разрешения конфликтов.
2. Определить основные критерии эффективности медиативной процедуры в семейных спорах.
3. Проанализировать, как практикующие медиаторы оценивают эффективность семейной медиации.

Объект исследования: семейная медиация как форма альтернативного разрешения конфликтов.

Предмет исследования: представления практикующих медиаторов об эффективности медиативных процедур при урегулировании семейных конфликтов.

Теоретическая основа и практическая значимость исследования Теоретическую основу исследования составили:

- нормативно-правовые акты, регламентирующие медиативную деятельность в РФ [6];
- профессиональные стандарты, определяющие требования к квалификации медиаторов [5];
- труды отечественных и зарубежных учёных в области медиации и конфликтологии [2];
- документы, отражающие государственную политику в сфере семьи и демографии [4];
- опрос профессиональных медиаторов об эффективности семейной медиации.

Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты могут быть использованы для:

- совершенствования практики применения семейной медиации;
- разработки программ подготовки и повышения квалификации медиаторов;
- создания методических рекомендаций по урегулированию семейных конфликтов с помощью медиации;
- интеграции медиативных технологий в деятельность государственных учреждений.

Выводы исследования будут полезны как практикующим специалистам в области медиации, так и исследователям, изучающим современные механизмы урегулирования социальных конфликтов.

В исследовании принимали участие 40 профессиональных медиаторов. Медиаторы были привлечены из разных регионов России, что обеспечило репрезентативность выборки с учётом региональных особенностей практики. В исследовании участвовали специалисты из следующих городов и регионов: г. Москва, г. Санкт-Петербург; Республика Коми, г. Тула, г. Новосибирск, г. Волгоград, г. Ярославль и другие регионы РФ.

В экспертном просе приняли участие 30% респондентов мужского пола и 70% женского. Подавляющее большинство экспертов (67,50%) имели опыт

работы в семейной медиации от 3 –х до 10 лет, 15% респондентов более 10 лет и 17,50 % медиаторов имели опыт работы до 2 до 3-х лет (рис.1).

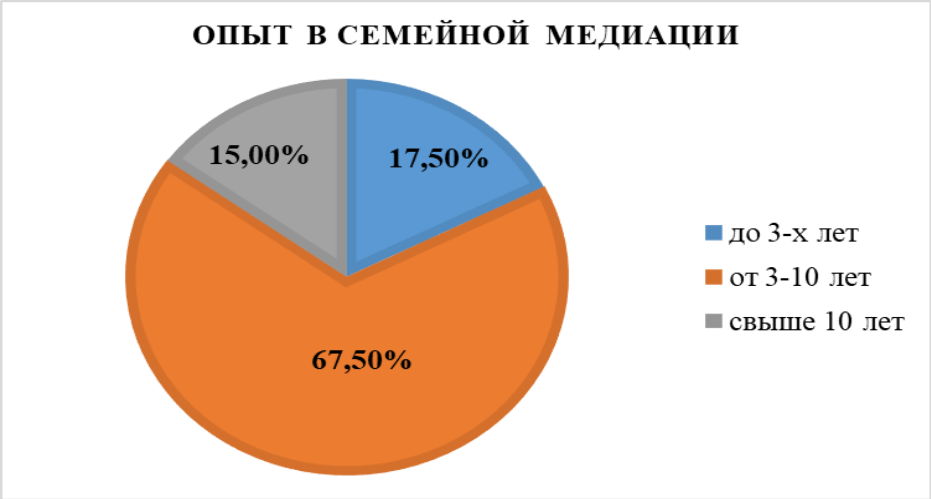


Рис. 1 – Состав респондентов по опыту работы в семейной медиации

Респонденты представляли разные возрастные группы. Наибольшую долю составляли респонденты в возрасте **41–50 лет – 55%**, на втором месте – группа **старше 50 лет**, их **25%**, респонденты в возрасте **31–40 лет** составили **15%**. Самая малочисленная группа – **25–30 лет**, всего **5%**. (рис.2)

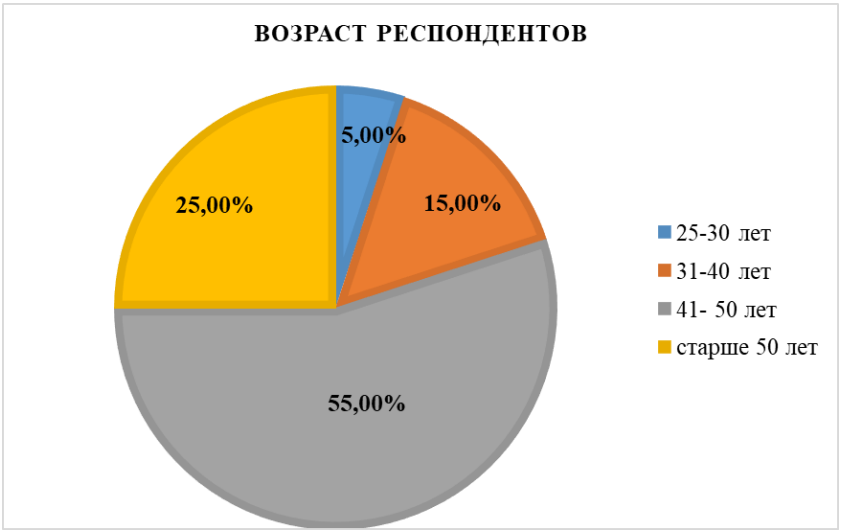


Рис. 2 – Возрастной состав респондентов

Все респонденты прошли базовую подготовку по медиации в соответствии с требованиями профессионального стандарта [5], имели дополнительное обучение по семейной медиации (психологические тренинги, курсы повышения квалификации); регулярно применяли медиативные технологии в работе с семейными конфликтами (развод, воспитание детей, раздел имущества и др.).

Наибольшую долю составляют юристы – 19 человек (47,5%), то есть почти половина всей выборки. Далее идут инженеры – 7 человек (17,5%) и

представители категории «другие» – 7 человек (17,5%). Преподаватели составляют 3 человека (7,5%), а психологи и экономисты – по 2 человека (5%) соответственно. (рис. 3).

Таким образом, структура выборки характеризуется явным преобладанием респондентов с юридическим образованием, тогда как остальные специальности представлены значительно меньше.

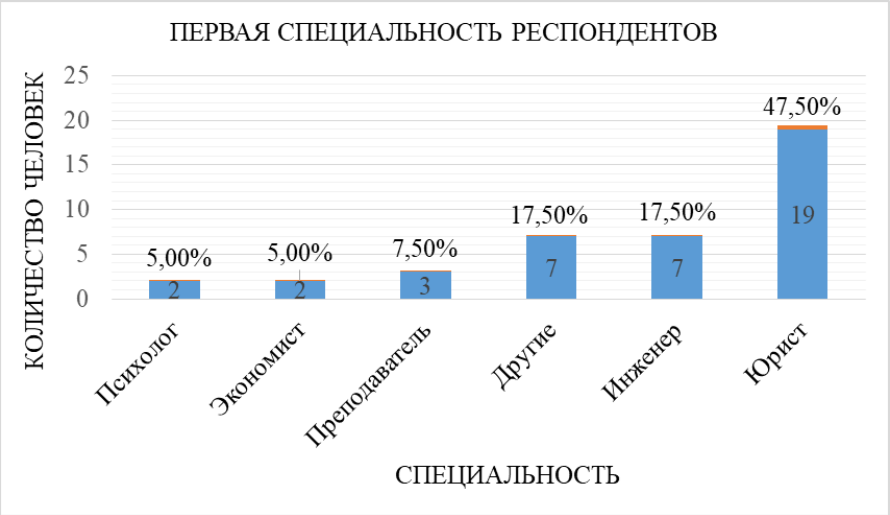


Рис. 3 – Распределение респондентов по специальностям

Далее был проведен контент-анализ ответов профессиональных медиаторов.

На вопрос *«Эффективно проведённая процедура медиации – это…»* распределили ответы по более точным смысловым категориям. Всего получилось 40 ответов. (таблица 1)

Таблица 1

Распределение ответов медиаторов по категориям

Категория	Количество ответов	Доля
1. Коммуникативная трансформация (диалог, понимание сторон)	13	33 %
2. Достижение договорённостей и решений	11	28 %
3. Психологические изменения сторон	6	15 %
4. Удовлетворённость результатом	4	10 %
5. Долгосрочные эффекты медиации	3	7 %
6. Процессуальная эффективность процедуры	2	5 %
7. Рациональная эффективность (ресурсы, экономия средств)	1	2 %

Коммуникативная трансформация (33 %) - самая частая интерпретация эффективности медиации.

Типичные ответы:

- стороны строят конструктивный диалог
- стороны услышали друг друга
- экологичный способ общения
- стороны начинают коммуницировать самостоятельно
- понимание позиции оппонента
- сближение позиций

Медиаторы считают главным результатом медиации – **восстановление коммуникации между сторонами**.

Достижение договорённостей – 28 %

Типичные ответы:

- готовность соблюдать договорённости
- взаимовыгодное решение
- урегулирование конфликта
- совместное решение о дальнейших действиях
- чёткие договорённости
- стороны решили вопрос

Эффективность связывается с **конкретным результатом переговоров**.

Психологические изменения – 15 %

Типичные ответы:

- людям стало спокойнее
- преодоление эмоциональных барьеров
- переход из эмоциональной фазы в конструктив
- улучшилось психическое состояние сторон

Медиация воспринимается как **процесс эмоциональной стабилизации**.

Удовлетворённость сторон – 10 %

Типичные ответы:

- стороны удовлетворены результатом
- удовлетворение интересов сторон
- довольны результатом медиации

Эффективность определяется **субъективной оценкой участников**.

Долгосрочные эффекты – 7 %

Типичные ответы:

- способность дальше решать конфликты
- долгосрочное мирное взаимодействие
- стороны смогут договариваться в будущем

Медиация формирует **навыки будущего взаимодействия**.

Процессуальная эффективность – 5 %

Типичные ответы:

- соблюдение принципов медиации
- управляемость процесса
- использование техник медиатора

Эффективность связана с **качеством проведения процедуры**.

Рациональная эффективность – 2 %

Типичный ответ: достижение результата с минимальными затратами ресурсов.

Медиация рассматривается как **рациональный способ разрешения спора**.

Вывод: Контент-анализ ответов профессиональных медиаторов показал, что ключевым критерием эффективности семейной медиации является **трансформация коммуникации между сторонами конфликта** (33 % ответов). На втором месте находится **достижение договорённостей и совместных решений** (28 %). Реже медиаторы связывают эффективность процедуры с психологическими изменениями сторон (15 %), удовлетворённостью результатом (10 %) и долгосрочными эффектами медиации (7 %). Наименьшее число ответов относится к процессуальным характеристикам процедуры (5 %) и рациональной эффективности (2 %). Полученные результаты позволяют рассматривать эффективность семейной медиации как комплексное явление, включающее коммуникативные, результативные, психологические и институциональные аспекты.

Список использованной литературы

1. Здрок, О.Н. Семейная медиация: мировой опыт и перспективы развития в Республике Беларусь / О.Н. Здрок // Право в современном белорусском обществе: Сб. науч. тр. Вып.10 / Нац. центр законодательства и правовых исслед. Респ. Беларусь; редкол.: В.И. Семенков (гл. ред.) [и др.]. – Мн.: Бизнесофсет, 2015. – С. 316-323.
2. Романова, Н. М. Основы медиации / Н. М. Романова. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2017. – 68 с.
3. Шамликашвили, Ц. А. Основы медиации как процедуры урегулирования споров / Ц. А. Шамликашвили. – М., 2013.
4. Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года. – URL: https://base.garant.ru/70843342/ (дата обращения: 10.04.2026).
5. Профессиональный стандарт «Специалист в области медиации». – URL: https://profclick.ru/doc/profstandart/mediation-specialist-mediator (дата обращения: 10.04.2026).
6. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». – URL: https://mvf.klerk.ru/zakon/193fz.htm (дата обращения: 10.04.2026).
7. Судебная статистика Российской Федерации // Судебный департамент при Верховном Суде РФ. – URL: https://sudstat.ru/stats/gr/t/21/s/0 (дата обращения: 10.04.2026).

THE EFFECTIVENESS OF FAMILY MEDIATION AS INTERPRETED BY PROFESSIONALS

Vakhnina Anna Andreevna
Smolyaninova Olga Georgievna*
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, str. Svobodny, 79
smololga@mail.ru

Abstract. This article examines the effectiveness of family mediation from the perspective of practicing professionals. It analyzes the nature and characteristics of family mediation, its effectiveness criteria, and the factors influencing the success of mediation procedures in family conflicts. The study draws on the practical experience of mediators and current legal and regulatory acts governing mediation in the Russian Federation.

Key words: family mediation, alternative dispute resolution, mediator, family conflict resolution, mediation effectiveness.

© Вахнина А.А., Смолянинова О.Г., 2026

УДК 347.9

МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ КАК РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И РОДИТЕЛЯМИ

Захарова Ольга Вячеславовна[1]*
[1]МАОУ «Лицей № 155 имени Н.В. Ковшовой» ГО г. Уфа РБ
450073, г.Уфа, ул. Натальи Ковшовой, д.10/1
Гиниятова Зульфия Мухтаровна[2]
[2]ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, ул. Заки Валиди, д.32
zov555357@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль переговорного процесса и медиации в образовательной сфере, в том числе при внедрении новых практик, таких как медитация. Анализируются причины и особенности конфликтов между образовательными организациями и родителями. Описаны современные методы разрешения споров, этапы организации школьной службы медиации, а также пути профилактики и конструктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Особое внимание уделено нормативно-правовой базе, принципам добровольности и конфиденциальности, а также важности вовлечения родителей в совместный поиск решений.

Ключевые слова: медиация, разрешение споров, школьная служба медиации, профилактика конфликтов, взаимодействие семьи и школы.

Современная образовательная среда характеризуется не только внедрением новых педагогических технологий, но и ростом числа конфликтов между участниками образовательного процесса. Особую остроту приобретают споры между образовательными организациями и родителями, возникающие на почве несогласия с программами, методами воспитания или введением дополнительных практик, например, медитации. В таких условиях большую значимость приобретает переговорный процесс и медиация как инструменты мирного разрешения разногласий.

Медиация – это альтернативная процедура урегулирования споров с участием нейтрального посредника (медиатора), направленная на выработку взаимоприемлемого решения[5]. В образовании медиация позволяет снизить уровень агрессии, защитить интересы детей и взрослых, а также сформировать культуру конструктивного диалога. В отличие от традиционных дисциплинированных мер, медиация ориентированная на восстановление отношений и поиск компромисса.

Конфликты могут быть вызваны различными причинами, в том числе несогласием родителей с образовательными стандартами, включающими в себя вопросы дисциплины, внедрения в школьную образовательную среду новых методик, в том числе, медитативных практик [1]. Часто стороны На наш взгляд, медиативная практика необходима, так как часто стороны (в нашем случае родители и школа) занимают позицию конфронтации, что затрудняет поиск выхода из ситуации. В таких случаях вмешательство медиатора помогает перевести переговорный процесс из эмоциональной плоскости в рациональную.

В школах, где есть служба медиации, как правило, существует определенный регламент проведения этого процесса. Работа службы школьной медиации строится на следующих этапах:

1. Обращение одной из сторон с описанием проблемы.
2. Индивидуальные беседы медиатора с каждым участником для выяснения позиций.
3. Совместная медиативная сессия в безопасной обстановке.
4. Совместный поиск решения и оформление соглашения.

Ключевыми принципами службы медиации в школе являются добровольность, конфиденциальность, нейтральность позиции посредника, равноправие сторон. Для детей младше 14 лет участие в медиативном процессе разрешается только с согласия родителей.

Существуют также определенные требования, которые необходимо соблюдать. Среди них:

1. Информирование родителей и педагогов о возможностях медиации.
2. Обучение участников образовательного процесса навыкам конструктивного общения.
3. Создание в школах служб медиации с участием педагогов-психологов и родителей.

4. Проведение профилактических тренингов и просветительских мероприятий.

Вовлечение родителей в работу службы медиации [4] способствует формированию партнерских отношений между семьей и школой, что является залогом успешного воспитания и обучение детей.

Таким образом, создание службы медиации в образовательной среде школы способствует не только эффективному разрешению конфликтов, но профилактике новых. Переговорный процесс, основанный на принципах уважения и сотрудничества, позволяет создать безопасную и комфортную среду для всех участников образовательного процесса, а также формировать у обучающихся и их родителей навыков мирного урегулирования споров.

Список использованной литературы

1.Андреев В.И. Конфликтология: искусство споров, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – Казань: Фирма»СКАМ», 1992.-142

2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004-27с.

3. Брюхова Н.Г., Кайгородов Б.В. Управление конфликтами в образовательной среде: теория и практика: Учебно-методическое пособие.

4. Коновалов А.Ю. Работа школьников-медиаторов на подростковых «стрелках». М.: Алгоритм. 2018.-219с.

5. Кузьмин Г.С. Медиация как инструмент в конфликторазрешении.- М.: Академия, 2018. -139с.

MEDIATION IN EDUCATION: RESOLVING CONFLICTS BETWEEN SCHOOLS AND PARENTS

Zakharova Olga Vyacheslavovna[1]*

[1]Lyceum No. 155 named after N.V. Kovshova (Ufa, Republic of Bashkortostan)

10/1 Natalia Kovshova St., Ufa, 450073

Giniyatova Zulfiya Mukhtarovna[2]

[2]Ufa University of Science and Technology

Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32

zov555357@yandex.ru

Abstract. The article examines the role of the negotiation process and mediation in the educational sphere, including the introduction of new practices such as meditation. The causes and specifics of conflicts between educational institutions and parents are analyzed. Modern methods of dispute resolution, the stages of organizing school mediation services, and ways to prevent conflicts and foster constructive interaction among all participants in the educational process are described. Special attention is given to the regulatory framework, the principles of voluntariness and confidentiality, as well as the importance of involving parents in the joint search for solutions.

Keywords: mediation, dispute resolution, school mediation service, conflict prevention, family-school interaction.

© Захарова О.В., Гиниятова З.М., 2026

УДК 34.096

КОРРЕЛЯЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕДИАЦИИ И ПРАВОСЛАВНОГО ВЕРОУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Дорофеева Елена Вячеславовна
Смолянинова Ольга Георгиевна*
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярский край, г. Красноярск, проспект Свободный, д. 79
smololga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основания интеграции медиативного подхода и православной антропологии в контексте профилактики семейных конфликтов. Цель работы – выявить сущностные параллели между классическими принципами медиации (нейтральность, добровольность, конфиденциальность, ориентация на интересы) и евангельскими заповедями (неосуждение, свобода, тайна исповеди, несение бремён). На основе анализа святоотеческого наследия и современных исследований по конфликтологии и медиации обосновывается тезис о том, что прихожане, несмотря на специфику религиозного мировоззрения, сталкиваются с теми же психологическими проблемами, что и другие социальные группы. Делается вывод о возможности использования медиативного подхода в работе с православными семьями при условии ценностно-смыслового согласования его принципов с православной антропологией.

Ключевые слова: медиативный подход, принципы медиации, православная антропология, профилактика конфликтов, семья, миротворчество.

Введение. Актуальность исследования обусловлена устойчивым ростом числа семейных конфликтов и разводов в современной России, что актуализирует поиск эффективных профилактических моделей, учитывающих ценностно-мировоззренческие особенности разных групп населения. Особый интерес представляет православная семья как социальный институт, сохраняющий традиционные ценности, однако переживающий кризис под влиянием секулярных тенденций [1; 7]. В научном дискурсе отмечается повышенный интерес к медиации как альтернативному способу разрешения споров, однако её потенциал в профилактике, особенно в религиозно-культурном контексте, изучен недостаточно [3]. Возникает противоречие между потребностью православных семей в гармонизации отношений на основе своих ценностей и дефицитарностью методических разработок, интегрирующих медиативный подход с православной антропологией.

Цель данной работы – провести теоретико-методологический анализ корреляции между ключевыми принципами медиации и православным

вероучением, избегая некорректного отождествления светской процедуры и религиозной практики.

Следует отметить, что прихожане, несмотря на специфику своего мировоззрения, имеют те же психологические проблемы, которые требуют адаптации, но не полной замены медиативного инструментария.

Теоретико - методологические основы исследования. Методологическую базу исследования составляют диалектический метод, принципы системности и развития, а также антропологический и аксиологический подходы. Общенаучными подходами выступают системный, деятельностный и культурно-исторический. Конкретно-научная база включает психологию семьи, конфликтологию, теорию медиации, православную антропологию и педагогическую психологию.

В православной традиции семья рассматривается не просто как социальный институт, но как «малая Церковь» (κατ᾽ οἶκον ἐκκλησία) – термин, восходящий к посланиям апостола Павла (Рим. 16:4; 1 Кор. 16:19) и получивший глубокое развитие в святоотеческой письменности. Как отмечают исследователи, «семья как домашняя церковь представляет собой особое церковно-домашнее тело, глава которого – муж, а глава всей Церкви – Господь Иисус Христос» [2, с. 8]. Ключевое богословское основание содержится в Послании к Ефесянам (5:22–33), где супружеские отношения уподобляются союзу Христа и Церкви, что задаёт браку онтологический статус, выходящий за рамки договора. Современные богословы и религиозные философы подчёркивают, что цель христианского брака – не только деторождение, но и взаимное духовное совершенствование, «единение в Боге», совместное прохождение жизненного пути [4]. Архимандрит Мелхиседек (Артюхин) раскрывает трёхчастную структуру человека (тело, душа, дух) применительно к семье: «Невелико стать одним телом, когда люди соединяются в брачном союзе, нужно умудриться стать одной душой и в одном духе – духе истины, веры, единого устремления служению Богу» [5]. Подлинное единство супругов, таким образом, имеет не только психологическое, но и духовное измерение.

Корреляция принципов медиации и религиозных заповедей. Медиация в современном понимании – это процесс урегулирования спора с участием нейтрального посредника, содействующего сторонам в выработке взаимоприемлемого решения. Её базовые принципы (нейтральность, добровольность, конфиденциальность, ориентация на интересы, а не на позиции) обнаруживают глубокие параллели с христианскими духовными принципами.

Принцип нейтральности и беспристрастности медиатора означает, что он не оценивает, кто прав, а кто виноват, не принимает чью-либо сторону. Это находит прямую аналогию в евангельской заповеди: «Не судите, да не судимы будете» (Мф. 7:1). Как отмечает игумен Евфимий (Моисеев), «безусловными медиаторами в современном понимании этого слова» можно назвать многих

святых, чьё служение было направлено на примирение враждующих [6]. Нейтральность здесь – не равнодушие, а христианское неосуждение, позволяющее сохранить пространство для диалога.

Добровольное участие в медиации перекликается с христианским пониманием свободы воли. В православной антропологии человек призван самостоятельно принимать решения, испытывая свою совесть: «Себя испытывайте» (1 Кор. 11:28). Никто не может быть принуждён к примирению силой – это внутреннее движение сердца. Как пишет К.А. Киш, «идея примирения враждующих красной нитью проходит через всю традицию христианства», но примирение не может быть насильственным [8, с. 46].

Принцип конфиденциальности медиации имеет прямую параллель с таинством исповеди, где сказанное священнику не выносится вовне. Это создаёт безопасное пространство, в котором стороны могут быть искренними, не опасаясь огласки. В работе с православными семьями это сходство приобретает особое значение: доверие к процессу возрастает, если участники видят в медиаторе не «чужого психолога», а человека, уважающего святость частной беседы.

В классической медиации ключевым является переход от жёстких позиций («я требую…») к глубинным интересам («мне важно…»). Это соответствует апостольскому наставлению: «Носите бремена друг друга, и таким образом исполните закон Христов» (Гал. 6:2). Медиация помогает супругам услышать не только свои потребности, но и нужды другого, что является практическим шагом к исполнению заповеди о любви.

Возможности медиативного подхода в ситуации межличностных конфликтов. Важным методологическим тезисом является положение о том, что прихожане, несмотря на религиозную идентичность, сталкиваются с теми же психологическими и коммуникативными проблемами, что и все люди. Как отмечают Т.А. Рудавина и Т.И. Липич, «православная антропология и аксиология способствуют устойчивости межличностных отношений и социума в целом», однако это не отменяет наличия внутриличностных и межличностных конфликтов, требующих профессионального вмешательства [9, с. 615].

В православной среде встречаются коммуникативные барьеры и непонимание между супругами, ролевые расхождения и несовпадение ожиданий, влияние стресса и эмоционального выгорания, конфликты, связанные с разной степенью воцерковленности или пониманием церковных традиций (пост, молитва, участие в таинствах). Более того, специфическая «псевдоправославная» ригидность или фанатизм могут выступать дополнительными факторами дестабилизации семьи. В этом контексте медиация, адаптированная к ценностным основаниям православия, становится инструментом, помогающим воплотить евангельские заповеди в конкретных семейных ситуациях, не подменяя собой духовную жизнь, но способствуя её реализации.

Заключение. Проведённый теоретико-методологический анализ позволяет сделать следующие выводы. Принципы классической медиации (нейтральность, добровольность, конфиденциальность, ориентация на интересы) имеют глубокие параллели с евангельскими заповедями и святоотеческим наследием, что создаёт основу для их интеграции. Прихожане, несмотря на религиозную идентичность, сталкиваются с теми же универсальными психологическими проблемами, что и другие социальные группы, что делает медиацию востребованным инструментом профилактики семейных конфликтов. Интеграция медиативного подхода и православной антропологии требует не механического переноса техник, а их ценностно-смыслового согласования, где медиативные техники становятся инструментом практического миротворчества, помогающим воплотить евангельские идеалы в реальных семейных отношениях. Дальнейшие исследования предполагают разработку и экспериментальную апробацию серии просветительских бесед на основе адаптированного медиативного подхода для православных семей.

Список использованной литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : учебник. – СПб. : Питер, 2021. – 528 с.

2 .Архимандрит Алипий (Кастальский-Бороздин), архимандрит Исаия (Белов). Догматическое богословие. – Сергиев Посад : Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2012. – 288 с.

3. Архимандрит Мелхиседек (Артюхин). Какой должна быть семья в идеале? // Православный телеканал «Союз». – URL: https://soyuz.ru/broadcasts/archive/ (дата обращения: 01.04.2026).

4. Добросельский П.В. Супружеские отношения и грань греха (брак, семья, супружеская близость). – М. : Оранта, 2013. – 464 с.

5. Игумен Евфимий (Моисеев). Миротворческое служение Русской Православной Церкви как важная составляющая медиационного потенциала современного российского общества // Православие в Татарстане. – 2017. – URL: http://www.tatarstan-mitropolia.ru/ (дата обращения: 01.04.2026).

6. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление). – М. : Проспект, 2021. – 368 с.

7.Киш К.А. Идея примирения как основа медиации и христианская ценность // Современные суждения на развитие медиации как междисциплинарного института и правообразующего подхода: опыт и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апр. 2021 г. – Минск : БГЭУ, 2021. – С. 46–47.

8. Прот. Димитрий Смирнов. Мир в семье: православные принципы разрешения конфликтов. – М. : Православие.ru, 2020. – 96 с.

9. Рудавина Т.А., Липич Т.И. Семья в условиях глобализации: православная аксиология и антропология как основа семейного воспитания //

NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право. – 2025. – Т. 50, № 3. – С. 614–624.

CORRELATION OF MEDIATION PRINCIPLES AND ORTHODOX DOCTRINE: A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Dorofeeva Elena Vyacheslavovna
Smolyaninova Olga Georgievna*
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, str. Svobodny, 79
smololga@mail.ru

Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations for integrating a mediation approach and Orthodox anthropology in the context of family conflict prevention. The aim of the study is to identify essential parallels between the classical principles of mediation (neutrality, voluntariness, confidentiality, and a focus on interests) and the Gospel commandments (non-judgment, freedom, the secrecy of confession, and the bearing of burdens). Based on an analysis of the patristic legacy and contemporary research on conflict resolution and mediation, the thesis is substantiated that parishioners, despite their distinct religious worldviews, face the same psychological challenges as other social groups. It is concluded that a mediation approach can be used with Orthodox families, provided its principles are aligned with Orthodox anthropology in terms of values and meaning.

Key words: mediation approach, principles of mediation, Orthodox anthropology, conflict prevention, family, peacemaking.

© Дорофеева Е.В., Смолянинова О.Г., 2026

УДК. 347.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТА ОТДЕЛА ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА

Шадрина Анна Геннадьевна
Смолянинова Ольга Георгиевна*
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярский край, г. Красноярск, проспект Свободный, д. 79
smololga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность применения медиативного подхода в деятельности органов опеки и попечительства. Анализируется правовая основа медиации в Российской Федерации, представлены статистические данные по семейным спорам в г. Самаре и в Железнодорожном и Октябрьском районах. Обосновывается эффективность

использования восстановительных практик и примирительных процедур для урегулирования конфликтов между родителями и родственниками, а также для заключения мировых соглашений. Делается вывод о необходимости создания региональной службы медиации.

Ключевые слова: медиация, медиативный подход, отдел опеки и попечительства, семейные споры, мировое соглашение, восстановительные практики.

Введение. Развитая коммуникация в обществе создает то, что социологи и экономисты называют социальным капиталом, и соответственно повышает «градус» доверия в обществе. Укрепление доверия и взаимной поддержки – ресурс, наличие которого позволяет стране наращивать благосостояние, создает условия для производства знаний и технологий. В настоящее время в российском обществе существует «феномен репрессивных практик»: люди отрицают коммуникацию как условие собственных действий, что приводит к многочисленным конфликтам, вызванным различными причинами – социальными, экономическими, политическими. Отсюда возникает необходимость в эффективных механизмах их разрешения.

Судебное разбирательство и медиация – два основных способа урегулирования конфликтов. Если судебное разбирательство предполагает разрешение спора с участием суда и применением правовых норм, то медиация – это процесс урегулирования конфликта с помощью третьего нейтрального лица (медиатора), который помогает сторонам найти взаимовыгодное решение без вмешательства суда. Медиация способствует сохранению отношений между сторонами, снижает издержки и часто является более быстрым и эффективным способом достижения согласия.

Правовая основа медиации. В 2010 году Президентом Российской Федерации подписан Федеральный закон № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», направленный на создание правовых условий для развития в России альтернативных (неюрисдикционных) способов урегулирования споров при участии независимых лиц – медиаторов, а также на снижение нагрузки на судебную систему. Актуальность развития служб медиации в регионах подтверждается Указом Президента от мая 2023 года, в котором развитие служб медиации в образовательных учреждениях включено в приоритетные задачи Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года. Использование восстановительных практик в образовательных организациях способствует не только профилактике детской преступности, но и разрешению семейных споров и выстраиванию взаимоотношений с органами власти.

Использование медиативного подхода в работе специалистов отдела опеки и попечительства Железнодорожного и Октябрьского районов. Президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно обозначал важность совершенствования и расширения перечня

примирительных процедур. Медиативный подход играет важную роль в работе специалистов отдела опеки, поскольку направлен на разрешение конфликтов и споров, связанных с защитой прав детей и интересов семьи. Использование в 2023 году медиативного подхода, а именно медиативных техник и приемов (обсуждение проблемы и поиск приемлемого для обеих сторон решения, изменение восприятия конфликта сторонами, свободный обмен мнениями и предложениями без строгих правил ведения переговоров) позволило увеличить количество мировых соглашений.

Статистика семейных споров по г. Самаре показывает, что количество обращений граждан в отдел опеки по семейным спорам возрастает, тогда как количество обращений в суд по данной категории дел остается примерно на одном уровне (табл. 1).

Таблица 1

Количество семейных дел, рассматриваемых на территории г. Самара

Количество дел/заседаний	2021	2022	2023
Рассмотрено споров по воспитанию детей между родителями в досудебном порядке	135	119	193
Споры по воспитанию детей между родителями, рассмотренные в судебном порядке	241/663	211/713	198/791
Споры между родителями по определению места жительства, рассмотренные в судебном порядке	221/619	286/784	240/776

В Железнодорожном и Октябрьском районах г. Самары статистические данные по данной категории дел в 2023 году сохранились на уровне 2022 года, однако процессы приняли характер сложных и затяжных, в связи с чем количество судебных заседаний увеличилось на 14 % (табл. 2).

Таблица 2

Количество семейных дел, рассматриваемых на территории Железнодорожного и Октябрьского районов г. Самара

Количество судебных дел/заседаний	2021	2022	2023
Споры между родителями, связанные с воспитанием детей, из них:	85/278	90/303	93/364
Об осуществлении родительских прав, проживающих отдельно от ребенка	44/147	46/175	51/200
О месте проживания детей	41/131	44/128	39/151
Об устранении препятствий к общению с ребенком его близких родственников	9/25	0	3/13

В 2023 году количество обращений граждан о разрешении семейных споров в досудебном порядке увеличилось более чем в 2 раза (табл. 3).

Таблица 3

Количество граждан, обратившихся в отдел опеки Железнодорожного и Октябрьского районов г. Самара

Обращения граждан	2021	2022	2023
Обращения родителей	31	28	47
Обращения родственников (бабушек, дедушек и др.)	15	3	19
Всего обращений	46	31	66

Использование специалистами органов опеки медиативного подхода с привлечением психологов и медиатора ГКУ СО «КЦСОН Самарского округов», направленное на мирное урегулирование споров, позволило заключить мировые соглашения: 39 % от общего количества рассматриваемых дел по определению порядка общения и 33 % – по определению места проживания несовершеннолетних.

Заключение. Медиативный подход предоставляет широкий спектр возможностей для эффективного и мирного разрешения конфликтов в самых разных областях человеческой деятельности, что приводит к закономерному выводу об острой необходимости создания в Самарской губернии службы примирения (медиации). Ключевыми аргументами в пользу этого являются: снижение нагрузки на судебную систему; увеличение доступности правосудия; повышение эффективности разрешения конфликтов; укрепление социальной стабильности; развитие правовых знаний и навыков граждан; поддержка бизнеса и экономики.

Список использованной литературы

1. Высоцкая М.В. Медиация как способ разрешения конфликта. – М.: Инфра-М, 2020. – 152 с.

2. Методические рекомендации для органов опеки и попечительства по сопровождению семейных споров о месте жительства ребенка и порядке общения с ребенком отдельно проживающего родителя (близкого родственника). – М.: ООО «Вариант», 2021. – 100 с.

3. Нигматулина Т.А. Политическая медиация // Конфликтология. – 2019. – № 2. – С. 45–52.

4. Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013).

5. Федеральный закон от 22.12.2008 № 262-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации».
6. Христоф Бессимер. Медиация. – СПб.: Питер, 2018. – 320 с.

USE OF THE MEDIATIVE APPROACH IN THE WORK OF A CUSTODY AND GUARDIANSHIP DEPARTMENT SPECIALIST

Shadrina Anna Gennadievna
Smolyaninova Olga Georgievna*
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, str. Svobodny, 79
smololga@mail.ru

Annotation. The article examines the relevance of the mediation approach in the activities of guardianship and guardianship authorities. The legal basis of mediation in the Russian Federation is analyzed, statistical data on family disputes in Samara and in Zheleznodorozhny and Oktyabrsky districts are presented. The effectiveness of using restorative practices and conciliation procedures to resolve conflicts between parents and relatives, as well as to conclude amicable agreements, is substantiated. It is concluded that it is necessary to create a regional mediation service.

Key words: mediation, mediation approach, department of guardianship and guardianship, family disputes, settlement agreement, rehabilitation practices.

© Шадрина А.Г., Смолянинова О Г., 2026

УДК 159.923.2

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Нижегородцев Александр Александрович*
Ядрышникова Татьяна Леонидовна
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, проспект Свободный, д. 79.
sasha260303@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу понимания конфликтологической компетентности в отечественных и зарубежных исследованиях. В работе рассматриваются различные подходы к определению данного понятия, выделяются ключевые компоненты и характеристики. Проводится сопоставление российских и зарубежных определений конфликтологической компетентности, особое внимание уделяется различиям в

понимании данного термина в разных источниках – работах авторов и коллективов. Приводятся ключевые детали определений.

Ключевые слова: Конфликтологическая компетентность, управление конфликтами, определение, сравнение, различия.

Конфликтологическая компетентность в данный момент времени активно исследуется учеными различных стран с целью выявления ключевых качеств, включаемых в компетентность, а также определения возможности развития данной компетентности. Мы рассмотрим, сравним и проанализируем опыт исследования конфликтологической компетентности личности в отечественных и зарубежных источниках.

Начнем с отечественных исследований. Б. И. Хасан., Г. В. Чекмарева., Л. А. Петровская и А. Я. Клементьева придерживаются мнения, что конфликтологическая компетентность – «это способность осуществлять деятельность, некий набор умений и навыков, которые помогают выстраивать общение, упреждать, минимизировать конфликты, переводить их в социально-позитивное русло» [1]. Исходя из этого определения, конфликтологическая компетентность представляет собой уровень знаний о возможных стратегиях поведения конфликтующих сторон и умение в конкретной ситуации конфликта выстраивать эффективное взаимодействие.

С. С. Антипина предлагает двухуровневое определение конфликтологической компетентности личности. Первый уровень включает способности к распознаванию и осознанию конфликта, владение способами урегулирования конфликтных ситуаций. Второй уровень – умение воссоздать в определенной ситуации взаимодействия конфликты, необходимые для достижения поставленных целей [1].

Ивченко Д. В. под конфликтологической компетентностью понимает интегральное качества индивидуальности специалиста, сочетание конфликтогенных свойств в основных сферах индивидуальности (интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, саморегуляционной предметно-практической) [3].

По мнению Цой Л. Н., конфликтологическая компетентность представляет собой набор личностных качеств: целеустремленность, рефлексивность, коммуникативность, социальность, готовность к развитию [6]. Немкова А. Б. определяет конфликтологическую компетентность как способность и готовность осуществить деятельность по профилактике конфликта; минимизировать деструктивные формы реального конфликта и перевести их в конструктивное русло; выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта [5]. Яковлева И. П. под конфликтологической компетентностью понимает готовность к предотвращению конфликтов, управлению конфликтными ситуациями и преодолению последствий конфликтов [7].

Как мы можем видеть, отечественные исследователи выделяют в качестве компонентов конлфиктологической компетентности определенные навыки и

личностные качества, набор которых может быть разным в зависимости от определения. Однако у всех авторов прослеживается одна цель – выделить универсальные составляющие конфликтологической компетентности личности.

Стоит также затронуть структуру конфликтологической компетентности. С.С. Антипиной описана модель конфликтологической компетентности, которая состоит из следующих компонентов:

- интеллектуально-познавательный – знания, связанные с конфликтом, стратегии поведения в нем, а также свойства личности, которые помогают наилучшим способом воспользоваться имеющимися знаниями, умениями и навыками;

- мотивационно-ценностный компонент – направленность на адекватное поведение в конфликте, ценностные ориентиры (принятие, понимание других людей и их поведения, мотивация строить отношения на основе диалога, мотивация на достижение доверия в межличностном взаимодействии, мотивация на разрешение конфликтов);

- эмоционально-волевой компонент – адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость в трудных ситуациях межличностного взаимодействия, а также психологические качества личности, детерминирующие поведение;

- действенно-практический компонент – коммуникативные умения и навыки, связанные со способностью устанавливать доверительные отношения, понимать точку зрения других участников взаимодействия; способность организовывать межличностные отношения на принципах гуманизма; конструктивные умения и навыки, связанные со способностью подростков ставить задачи по конструктивному разрешению конфликта, прогнозировать развитие конфликтных ситуаций; способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта [1].

Подобная структура позволяет как выделить необходимость получения знаний и навыков для развития конфликтологической компетентности, так и отметить необходимость наличия определенных личностных качеств и устремлений. Совокупность данных явлений и требований составляет полноценную конфликтологическую компетентность, если ориентироваться на данную структуру. Существует и множество других моделей структуры конфликтологической компетентности.

Леоновым Н. И. предложена структурно-динамическая модель конфликтологической компетентности. В структурные составляющие выделяются социально-психологические, операциональные и поведенческие характеристики личности. В динамические составляющие – характеристики, определяемые спецификой деятельности и ситуацией непосредственного взаимодействия. В данном случае конфликтологическая компетентность состоит из личностных качеств и условий возникновения конфликта или конфликтной ситуации [4].

Анцупов А. Я. и Шипилов А. И. к структурно-содержательным компонентам конфликтологической компетентности относят понимание

специфики противоречий между людьми, навыки бесконфликтного общения, конструктивное отношение к конфликтам, способность объяснять и оценивать возникающие противоречия, управлять конфликтными явлениями и разрабатывать конструктивные сценарии регулирования проблемных ситуаций. Особую роль в их понимании играют умение предвидеть возможные последствия конфликтов, а также навыки устранения этих негативных последствий [2]. В данной модели прослеживается акцент именно на различные навыки, способствующие конструктивному разрешению конфликта и противодействию деструктивным последствиям.

Как можно заметить, отечественные ученые не имеют единого мнения по поводу определения или структуры конфликтологической компетентности. В каждом определении и каждой структуре акцент делается на важных автору в рамках исследования явлениях и характеристиках, однако в работах разных авторов возможно находить точки соприкосновения. Например, учет навыков и личностных качеств.

Необходимо также проанализировать определения иностранных исследователей. Согласно Gross, M. A. и Guerrero, L. K., конфликтологическая компетентность – возможность использовать конструктивные (в дословном переводе – продуктивные) стратегии разрешения конфликтов, особенно сотрудничество, как для достижения высокой эффективности (достижения цели), так и для обеспечения конструктивного поведения без применения силы [10]. Данное определение предполагает, что конструктивным путем, без причинения деструктивных последствий оппоненту, цель в конфликте может быть достигнута. Конечно, если цель сама по себе конструктивна и направлена на разрешение противоречий, а не нанесение вреда.

Конфликтологическая компетентность – возможность развивать и использовать когнитивные, эмоциональные и поведенческие навыки, которые способствуют конструктивному разрешению конфликта, и вместе с этим уменьшают вероятность эскалации или нанесения вреда. Данное определение принадлежит иностранному коллективу Conflict Dynamics International, предоставляющему консультации и помощь по теме конфликтов, а также различные инструменты и техники для их разрешения [8]. В данном определении делается четкий акцент именно на навыки человека, не учитываются личностные характеристики.

Как можно заметить, в определениях иностранных авторов возможно проследить как сходства, так и различия с определениями отечественных ученых. К сходствам относится учет навыков человека, к различиям–то, что не упоминаются личностные качества человека. Но так или иначе, определения конфликтологической компетентности направлены на конструктивное разрешение конфликта.

Стоит проанализировать также структуру конфликтологической компетентности, определяемую иностранными исследователями.

Мадлен Микаэлян утверждает, что конфликтологическая компетентность включает знания о природе конфликта и его причинах, динамике,

психологических, социально-психологических и социальных аспектах конфликта; навыки сбора и анализа информации о конфликте, эффективного общения и рационального поведения в конфликте, навыки ведения переговоров, посредничества, управления конфликтами и принятия адекватных решений [11].

Фридрих Глазл дает следующие компоненты конфликтологической компетентности, по разработанной им модели эскалации конфликта [9]:

Perception competence – распознавание стадий эскалации.

Diagnostic competence – анализ причин конфликта.

Intervention competence– выбор соответствующих действий.

Self-competence – управление собственной ролью в конфликте [9].

Как и у отечественных авторов, в иностранных исследованиях прослеживаются расхождения в структурах. Различные ученые выделяют разные компоненты для структуры конфликтологической компетентности, в зависимости от позиции и необходимостей исследования.

Стоит рассмотреть выделяемые в иностранных исследованиях виды конфликтологической компетентности: индивидуальную, командную и организационную. «Conflict competence applies to individuals, teams, and organizations» [12, с. 3]. Индивидуальная конфликтологическая компетентность – конфликтологическая компетентность личности, к которой принадлежат определения, приведенные выше.

Командная конфликтологическая компетентность включает создание правильного климата для возможности открытой и честной дискуссии, а также использование конструктивных коммуникативных техник для обсуждения проблем [12].

Организационная конфлитологическая компетентность является наиболее сложной. Она предполагает развитие и поддержку культуры, в которой люди могут поднимать необходимые вопросы и обсуждать их в конструктивном ключе. Отмечается, что на уровне организации необходимо внедрение систем управления конфликтами (conflict management systems). Они позволяют организации согласовать свои ценности, цели и политику с подходами к управлению конфликтами, которые организация желает использовать среди своих сотрудников. В данном случае конфликтологическая компетентность совмещается с управленческой задачей, которая позволяет как в целом организации, так и индивидуальным работникам развивать свою конфликтологическую компетентность [12].

К данным системам относятся:

- организационная поддержка (organizational support), позволяющая работникам развивать свою конфликтологическую компетентность вместе с руководством;

- обновленная система альтернативного разрешения споров (updated alternative dispute resolution system), включающая организацию медиации, поиска фактов, арбитраж и другие процессы, необходимые для разрешения конфликта [7].

Приведенные выше системы могут работать вместе для создания благоприятной атмосферы для разрешения конфликтов.

Исходя из приведенных определений, мы можем сделать вывод, что отечественные исследователи больше работают с конфликтологической компетентностью индивидуальной личности, в то время как иностранные источники стремятся применить понятие «conflict competence» к разным субъектам: индивидуальная личность, команда и крупная организация. Сходство состоит в восприятии конфликтологической компетентности как способности обеспечения конструктивного разрешения конфликтов между разными людьми, а также предупреждения деструктивных последствий самих конфликтов. Структура конфликтологической компетентности у разных авторов также различается в зависимости от позиции и необходимости исследования. Вопрос определения и структуры конфликтологической компетентности поднимается учеными из разных стран и до сих пор остается спорным. Изучение различных подходов позволяет расширить свое представление о понятии «конфликтологическая компетентность» и обеспечить более полное понимание и восприятие этого термина.

Список использованной литературы

1. Антипина С.С. Конфликтологическая компетентность подростков: теоретическая модель / С.С. Антипина // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Выпуск 2 – 2019. – С. 74-82.

2. Анцупов, А. Я. Конфликтология /А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М.: Юнити-Дана – 2004. – 207 с.

3. Ивченко, Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: автореферат дис. … канд. пед. наук / Д.В. Ивченко – Калининград – 2000. – 20 с.

4. Леонов, Н. И. Конфликтологическая компетентность педагога /Н.И. Леонов, Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Волгоград: Перемена. – 2011. – С. 425–428.

5. Немкова, А. Б. К вопросу о становлении конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности / А.Б. Немкова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов – 2007. – № 10. – С. 151–154.

6. Цой, Л.Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л.Н. Цой – М.: Глобус. – 2003. – 233 с.

7. Яковлева, И. П., Диагностика конфликтологической компетентности студентов в структуре психолого-педагогического мониторинга /И.П. Яковлева, Д.А. Романов, М.А. Романова // Научный журнал КубГАУ – 2015. – № 108 (04) – С. 740–760.

8. Conflict Dynamics International :официальныйсайт. – URL: https://www.conflictdynamics.org/ (датаобращения: 03.04.2026).

9. Glasl, F. The Process of Conflict Escalation and Roles of Third Parties. / Glasl F., G. B. J. Bomers, R. B. Peterson // Conflict Management and Industrial Relations–1982.–C. 119-140.

10. Gross, M. A., & Guerrero, L. K. Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles /M. A. Gross, L. K. Guerrero // International Journal of Conflict Management – 2000 – № 11, 3 – C.200–226.

11. Runde C.E., Flanagan T.A. Developing Your Conflict Competence: Hands-On Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams. John Wiley & Sons, 2010, 282 c.

ANALYSIS OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL EXPERIENCE IN STUDYING THE CONFLICT COMPETENCE OF AN INDIVIDUAL

Nizhegorodtsev Alexander Alexandrovich*
Yadryshnikova Tatyana Leonidovna
Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Krai, Krasnoyarsk, Svobodny Avenue, 79
sasha260303@mail.ru

Abstract: This article provides a comparative analysis of understandings of conflict competence in Russian and international research. It examines various approaches to defining this concept, highlighting key components and characteristics. Russian and international definitions of conflict competence are compared, with particular attention paid to differences in understandings of this term across various sources – the works of authors and research groups. Key definitional details are provided.

Key words: Conflict competence, conflict management, definition, comparison, differences.

© Нижегородцев А.А., Ядрышникова Т.Л., 2026

УДК 316.472

ИЛЛЮЗИЯ БЛИЗОСТИ: ВЛИЯНИЕ ПАРАСОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С БЛОГЕРАМИ НА РЕАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ ПОДРОСТКОВ

Поподько Екатерина Александровна
Полякова Екатерина Викторовна*
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
fotodarr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен парасоциальных отношений – односторонней эмоциональной связи подростков с блогерами, создающей иллюзию дружбы. Описаны как позитивные, так и негативные последствия этой зависимости. Даны рекомендации по восстановлению баланса между виртуальным и реальным миром.

Ключевые слова: парасоциальные отношения, подростки, блогеры, влияние, зависимость, иллюзорная дружба, социальные сети.

Современные подростки проводят в интернете в среднем около 6,5 часа в день, причем более трети этого времени уходит на социальные сети [5]. В этом потоке контента у многих детей формируется особая связь с блогерами и медийными личностями – так называемые парасоциальные отношения. Это явление стало настолько масштабным, что в 2025 году Кембриджский словарь объявил слово «парасоциальный» словом года [6]. В США и Европе этим термином давно называют привязанность фаната к звезде, а вот в России слово стало популярным с распространением искусственного интеллекта в качестве объекта обожания. В статье анализируется воздействие этого феномена на реальную жизнь.

Впервые термин «парасоциальные отношения» был введён в 1956 году социальными психологами Дональдом Хортоном и Ричардом Волом для описания односторонней эмоциональной связи, формирующейся между человеком и медиа персонами из телевизора или радиопередач. В классической телевизионной среде эта связь оставалась сугубо пассивной. Однако с приходом стримингов, подкастов и ежедневных сторис феномен претерпел значительную эволюцию. Сегодня парасоциальные отношения – это устойчивое ощущение близости к блогеру, актеру или музыканту, который органично вплетается в повседневную рутину: его голос сопровождает завтрак, шутки кочуют в компаниях, а личные переживания обсуждаются не меньше, чем события в кругу семьи. Ключевое отличие цифровой эпохи от прошлого состоит не только в наличии обратной связи (блогер может ответить на комментарий, заметить лайк), а то, что механизмы вроде лайков от любимой медийной личности создают мощный механизм подкрепления. Эта обратная связь напрямую воздействует на дофаминовую систему вознаграждения мозга, формируя устойчивые паттерны поведения, схожие с зависимостью. В

подростковом возрасте эта динамика особенно опасна: она становится питательной средой для развития парасоциальной зависимости от блогеров [3].

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный [1]. Он считается сензитивным (чувствительным) периодом формирования Я-концепции, когда референтные группы и модели для подражания играют критическую роль. Парасоциальные объекты нередко становятся такими моделями, поскольку предоставляют готовые сценарии поведения, внешности и ценностных ориентаций.

Стоит признать, что не все парасоциальные отношения вредны. Они могут помочь подростку почувствовать себя понятым и принятым, особенно если в реальной жизни ему не хватает поддержки. Экранный «друг» не отвергает, не требует сложных компромиссов и всегда «на связи» через контент, что создает иллюзию понимания. Исследования показывают, что такие связи часто возникают у подростков, которые остро нуждаются в чувстве принадлежности. Блогер, транслирующий здоровые ценности, может стать мотиватором и примером для подражания [7]. Это может способствовать позитивной социализации: подросток перенимает конструктивные паттерны (например, увлечение наукой, спортом или волонтерством). Для подростков с социальной тревожностью или дефицитом живого общения парасоциальные отношения могут стать безопасным пространством для эмоциональной регуляции. Экранный «друг» не может отвергнуть или высмеять, что создает более комфортную атмосферу для экспериментов с поведением и идентичностью. Также обсуждение контента блогера с другими фанатами может стать основой для формирования реального сообщества, где подросток чувствует себя «своим».

Однако, когда привязанность становится чрезмерной, последствия серьезны. Идеализация блогера часто ведет к нереалистичным стандартам, что при сравнении с собственной обыденностью снижает самооценку и провоцирует тревожность. Исследования показывают, что чем выше интенсивность парасоциальной привязанности, тем сильнее корреляция с неудовлетворенностью собственным телом и социальным статусом.

Подростковый возраст – период, когда психика особенно восприимчива к внешним воздействиям. В современных условиях одним из ключевых факторов влияния становятся массмедиа, поскольку подростки проводят в цифровой среде значительную часть времени [4]. «Проблема суггестии в сфере масс-медиа, затрагивающая помимо прочего психологические и психолингвистические процессы, апеллирует, главным образом, к области человеческих эмоций и инстинктов... Возможность увеличения воздействующего потенциала текста масс-медиа обеспечивается применением определенной комбинации стратегий и приемов, направленных на усиление эффективности процесса общения» [2, с. 748]. Именно благодаря этим механизмам косвенного воздействия современные медиа способны формировать установки, стереотипы и даже жизненные цели у молодой аудитории, зачастую делая это незаметно для самого потребителя контента.

Таким образом, влияние парасоциальных отношений напрямую зависит от их баланса с реальной социальной жизнью подростка. Задача родителей, педагогов и психологов заключается не в запрете потребления контента, а в развитии у детей медиаграмотности и навыков критического мышления. Важно научить подростков отличать сконструированный образ инфлюенсера от реального человека, сохранять способность к рефлексии и выстраивать прочные социальные связи в офлайн-среде, используя интерес к блогерам как повод для живого общения со сверстниками.

Список использованной литературы

1. Игнатович С. С., Магдалинова Ю. Д., Мамбеталина А. С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы подростков //Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. – №. 1-2. – С. 170-191.

2. Моисеева А. В. Техники манипулятивного речевого воздействия в медиатексте // Вестник Башкирского университета. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 747-750.

3. Полякова Е. В. Психологические механизмы воздействия массмедиа на личность в цифровую эпоху // Социальные и гуманитарные науки в глобальном мире: вызовы и перспективы развития: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2026. – С. 367-375.

4. Полякова Е. В. Воздействующая функция СМИ в эпоху цифровизации // Медиапространство Российской Федерации: мат-лы IV Международной науч.-практ. конф. – Уфа: БашГУ, 2021. – С. 213-215.

5. Ребенок в парасоциальных отношениях: чем опасна иллюзия дружбы с медийной личностью [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://tvspb.ru/news/2026/01/11/rebenok-v-parasoczialnyh-otnosheniyah-chem-opasna-illyuziya-druzhby-s-medijnoj-lichnostyu?ysclid=mree4dnj2g905159897 (дата обращения: 10.07.2026).

6. Слово года «парасоциальный»: что оно означает и опасны ли виртуальные романы с ИИ? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gazeta.ru/social/22056320/chto-znachit-parasocialnyj.shtml?ysclid=mreebmghlk260498443 (дата обращения: 10.07.2026).

7. Хорошавцев Н. С. Воздействие на человека с помощью невербальных средств коммуникации // Наука - шаг в будущее: сборник научных трудов. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024. – С. 184-186

THE ILLUSION OF CLOSE RELATIONSHIPS: THE IMPACT OF PARASOCIAL RELATIONSHIPS WITH BLOGGERS ON TEENAGERS' REAL LIVES

Popodko Ekaterina Alexandrovna
Polyakova Ekaterina Viktorovna*
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
fotodarr@mail.ru

Abstract: the article examines the phenomenon of parasocial relationships, which is a one-sided emotional connection between teenagers and bloggers that creates the illusion of friendship. It describes both the positive and negative consequences of this addiction. The article also provides recommendations for restoring the balance between the virtual and real worlds.

Key words: parasocial relationships, teenagers, bloggers, influence, addiction, illusory friendship, social media.

© Поподько Е.А., Полякова Е.В., 2026

УДК 316.472

ТРЕНИНГ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ ИЗ ПРАКТИКИ МЕДИАЦИИ

Турлина Елена Александровна*
Хох Лилия Анатольевна

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
660041, Красноярск, проспект Свободный, д. 79.
evver@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость включения навыков самонаблюдения и выбора стратегий в тренинги профилактики конфликтов для взрослых. А также рассматривается эффективность тренинга, построенного на фундаментальных навыках (Н. В. Гришина, Б. И. Хасан), в отличие от традиционного обучения речевым техникам (Л. А. Петровская). Главные результаты: выявлено, что без предварительного развития осознанности и расширения поведенческого репертуара (Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев) слушатели не применяют коммуникативные навыки в своих реальных конфликтах после посещений мероприятий по обучению коммуникативным навыкам. Выводы: разработанная нами восьмичастная программа (с опорой на К. Роджерса, Н. И. Козлова, И. Манину и др.) позволяет снизить эскалацию за счёт тренировки обнаружения ранних признаков конфликта и гибкого выбора стратегий.

Ключевые слова: медиация, профилактика конфликтов, самонаблюдение, стратегии поведения, эскалация, тренинг навыков.

Из практики медиации, а также анализа множества мастер-классов, тренингов, лекций и семинаров по коммуникации, мы увидели устойчивый парадокс. Участники обучающих программ получают богатый арсенал речевых техник (активное слушание, «Я-сообщения», техники парфразирования и др.), но в реальных жизненных конфликтах эти навыки систематически не применяются. В результате конфликты продолжают эскалировать, а обратная

связь от слушателей фиксирует низкую эффективность предлагаемых инструментов в острых фазах спора.

Основная проблема: не слабость навыков общения, а фундаментальные дефициты

Почему же люди, овладев, казалось бы массой полезных техник общения, не используют их в критический момент? Наш анализ показал: до эскалации люди доходят, потому что:

- не могут обнаружить конфликт в *зародыше*. Конфликт не распознаётся на ранних стадиях, когда применение навыков ещё возможно и эффективно;

- и даже если люди распознают развивающиеся противоренчия, зачастую остерегаются вступать в конфликт на старте, так как у них есть тревога от непонимания: «как, чем, что можно сказать, чтобы не сделать ещё хуже».

Таким образом, речевые техники оказываются бесполезными, потому что:

-не хватает навыка самонаблюдения – человек не замечает своих ранних реакций (изменение эмоций, телесных ощущений, мыслей) и не понимает, что «что-то идёт не так»;

- нет навыка выбора стратегии поведения – люди пользуются одной-двумя привычными стратегиями (чаще избегание или нападение) и лишают себя «веера решений», действуя на основе ригидных установок.

Именно эти два фундаментальных дефицита – отсутствие осознанности и ограниченный поведенческий репертуар – приводят к тому, что конфликты доходят до эскалации, где любые речевые техники становятся уже бессмысленны.

В ответ на выявленную проблему нами была разработана программа профилактического тренинга для взрослых «Приручи конфликт» из 8 занятий, построенная на принципе «сначала фундамент – потом техники».

Логика построения тренинга профилактики конфликта:

-первая половина тренинга посвящена преимущественно развитию самонаблюдения и расширению поведенческого репертуара (разные стратегии в конфликте).

-вторая половина – уже освоение речевых техник (активное слушание, «Я-сообщение», работа с потребностями, вопросные и другие техники), но на базе сформированной осознанности.

Ключевые методические решения:

1. Техника «СМЭР» (Событие – Мысль – Эмоция – Реакция) – инструмент из арсенала конгитивно-поведенческого подхода в психотерапии для самонаблюдения, отрабатываемый на нейтральных и слабоконфликтных ситуациях (например, по карточкам из теста фрустрационных реакций Розенцвейга [10, 12]).
2. Различение внешних и внутренних причин конфликта, а также возможности влияния на них – участники учатся видеть, что именно в их

собственных реакциях (внутренние причины) можно изменить с наименьшими энергозатратами.

3. Разбор пяти распространённых речевых приёмов-«вредностей» в общении (двойное послание, чрезмерное обобщение, незаконченное предложение, чтение мыслей, триангуляция) – как маркеров *начинающегося* конфликта.

4. Упражнения на выбор стратегий (кейсы, ролевые игры, «дом-дерево»), где участники пробуют разные модели поведения в безопасной, тренировочной среде.

5. Правила психологической безопасности – участникам даётся технология, по которой они могут осваивать навыки не на эскалированных реальных конфликтах, а на специально сконструированных учебных ситуациях и спорных, но неострых эпизодах из своей жизни.

Наш опыт показывает, что традиционный подход «сразу к навыкам общения» неэффективен для профилактики конфликтов, поскольку пропускает критически важный этап формирования у участников:

- умения замечать ранние признаки конфликта (в себе и в другом);
- умения осознанно выбирать из нескольких стратегий, а не действовать автоматически.

Разработанный нами восьминедельный тренинг, где первая половина посвящена именно этим фундаментальным навыкам, позволяет участникам выйти за рамки привычных реакций и создаёт реальную основу для применения сложных коммуникативных техник на всех этапах. По мере овладения участники могут применять эти навыки и на более поздних этапах реальных конфликтов в собственной жизни.

Гипотеза для дальнейшего исследования. Предполагается, что участники, прошедшие тренинг «Приручи конфликт» с акцентом на самонаблюдение и выбор стратегий, демонстрируют статистически значимо более низкий уровень эскалации конфликтов в реальной жизни по сравнению с теми, кто обучался только речевым техникам без предварительной фундаментальной подготовки или не обучался вовсе.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 574 с. – (Мастера психологии).

3. Козлов, Н. И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / Н. И. Козлов. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

4. Колотильщикова, Е. В. Основы семейной медиации : учебное пособие / Е. В. Колотильщикова, Л. Е. Сикорская, И. С. Романьчев. – Москва : Проспект, 2024. – 192 с.

5. Лаврова, Н. М. Медиация: принятие ответственных решений / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – Москва : Издательские решения, 2023. – 224 с. – ISBN 978-5-0059-7223-5. (Отрывок из книги «О теории и практике посредничества в разрешении споров» Н.М. Лаврова, В.В. Лавров, Н.В. Лавров, 2013)

6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.

7. Манина, И. Медиация в профессиональной деятельности : учебно-методическое пособие / И. Манина. – Москва : ФЛИНТА, 2025. – 168 с.

8. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Издательство МГУ, 1982. – 168 с.

9. Роджерс, К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – Москва : Эксмо, 2019. – 512 с.

10. Тарабрина Н. В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология, 1994. №2

11. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебник для вузов / Б. И. Хасан. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 204 с. – (Высшее образование).

12. Ясюкова Л. А. Фрустрационный тест Розенцвейга: методическое руководство. СПб.: Иматон, 2018

CONFLICT PREVENTION TRAINING FOR ADULTS FROM MEDIATION PRACTICE

Turlina Elena Aleksandrovna*
Khokh Liliya Anatolyevna

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Siberian Federal University
Russia, Krasnoyarsk Krai, Krasnoyarsk, Svobodny Avenue, 79
evver@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the need to include self-observation and strategy selection skills in conflict prevention training for adults. It also examines the effectiveness of training built on fundamental skills (N. V. Grishina, B. I. Khasan), as opposed to traditional instruction in verbal techniques (L. A. Petrovskaya). Main results: it has been revealed that without prior development of awareness and expansion of the behavioral repertoire (L. S. Vygotsky, D. A. Leontiev), participants do not apply communication skills in their real conflicts after attending communication skills training events. Conclusions: our

developed eight-part program (drawing on K. Rogers, N. I. Kozlov, I. Manila, and others) helps reduce escalation by training the detection of early signs of conflict and flexible choice of strategies.

Key words: mediation, conflict prevention, self-observation, behavioral strategies, escalation, skills training.

© Турлина Е.А., Хох Л.А., 2026

УДК 346.9(=161.2)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ДОМАШНИМ НАСИЛИЕМ

Костарев Владислав Владимирович[1]*
[1]ФГБОУ ВО Красноярский государственный аграрный университет.660041, Красноярск, Мира, д. 90
Кожевникова Татьяна Альбертовна[2]
[2]ФГБОУ ВО Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.
660041, Красноярск, Ады Лебедевой д.89
vladkost@list.ru.

Аннотация. Представленная работа посвящена исследованию медитативных практик с целью разрешения конфликтных ситуаций в семье, обусловленных домашним насилием. Рассматриваются основные затруднения, связанные с использованием медиации в таких семейных группах. Определяется роль медиатора в возможностях разрешения конфликтных ситуаций в семьях, где есть акты насилия. Изучаются особенности медитативной практики в семьях, где присутствует домашнее насилие. В исследовании выявлены превентивные индикаторы, способствующие эффективному разрешению семейного конфликта медиатором и рекомендации по работе с семьями, где зафиксированы акты домашнего насилия.

Ключевые слова: медиация, медиатор, семейные конфликты, переговорный процесс, домашнее насилие.

В настоящее время в России в 2010 году принят Федеральный закон № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». В 2019 году в этот законопроект внесены поправки, разрешающие использование медиации в спорах при семейных конфликтах, что предоставило возможности для её широкого применения в семьях. В настоящее время в зависимости от цели медиатор может использовать следующие виды медиации в работе с семейными конфликтами [3,7,9]. Первый вид – это классическая медиация. Она обусловлена конкретным предметом конфликта: раздел имущества, время общения с детьми. Задача медитативной практики достичь соглашения между конфликтующими. Второй вид медитативной практики ориентирован на нормализацию отношений в

семье. В данном случае медиатор успешно решает конфликт и восстанавливает нарушенные в ходе конфликта отношения в семье [1,2,4].

Семейная медиация может быть применена практически в любых семейных конфликтах. Научные исследования подтверждают эффективность медиативных практик при расторжении браков, разделе имущества, закреплении места проживания ребенка и времени общения с ним (если родители проживают раздельно), восстановление позитивного общения между всеми членами семьи [5].

Важно учитывать, что медиация не должна применяться в семьях, где в отношениях между мужчиной и женщиной, а также детьми имеет место любой вид домашнего насилия. Цель исследования: экспериментально доказать наличие депрессивных расстройств и психической ригидности у женщин, подвергающихся домашнему насилию [4,6,11].

На базе кризисного центра «Дом матери», оказывающего психологическую помощь и проживание женщинам, испытывающим домашнее насилие проведено обследование 35 женщин, средний возраст которых 39,5±7,2 года. Вс испытуемые были осмотрены психиатром и медицинским психологом

Критерием включения в группу были документально установлены случаи домашнего насилия. Исследование проводилось с использованием авторской анкеты, психологического тестирования, а также клинического осмотра психиатра и психолога. Участвующие в исследовании женщины-жертвы домашнего насилия подвергались насилию в среднем по группе 4,11± 0,31год.

Для выявления признаков депрессивных проявлений у испытуемых женщин использовался психодиагностический опросник шкала депрессии А. Т. Бека (взрослый вариант) [10]. Опросник, содержит 21 вопрос, каждый из которых соответствует определенному симптоматическому комплексу депрессии. Первые тринадцать пунктов выявляют когнитивно-аффективные расстройства личности и отражают изменения в познавательной и эмоциональной сфере. Остальные вопросы, указывают на соматические проявления депрессивных проявлений.

Основываясь на классификации МКБ–10 [8] психиатром был выставлен диагноз «Реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации» (F43.01).

Исследование, проведенное по шкале безнадежности Бека, выявило состояние легкой безнадежности у 56,3±8,2%, женщин. Средний балл по группе составил 14,3±1,5%. Состояние умеренной безнадежности выявлено у 43,7±6,8% обследованных. Средний балл в этой группе составил 17,4±5,1%. Согласно полученным результатам в группе женщин определен негативный образ себя как личности и отрицательное представление о настоящем и будущем.

Установлено, что женщины жертвы насилия, имеют депрессивные расстройства, которые выражаются в снижении приспособительных и адаптационных реакций, приводящих к неадаптивным формам защитных реакций и социальной дезадаптации. Депрессивны расстройства, сопровождаются невозможностью правильно оценивать свое состояние в

окружающем жизненном пространстве. Пребывание в состоянии домашнего насилия, сопровождается хроническим стрессом, приводящим к нарушению психологических процессов, и снижает стрессоустойчивость организма. Возникает навязчивый и постоянный страх, необоснованная тревога, сопровождающаяся нарушение вегетативной деятельности организма.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что женщины жертвы насилия имеют депрессивные расстройства, которые снижают адаптационные виды психической деятельности ЦНС и приводят, к социальной дезадаптации личности.

В связи с чем, необходимо учитывать, что медиация в данной ситуации становиться для агрессора еще одним инструментом манипуляции. При обнаружении в семье домашнего насилия не нужно проводить медиацию. Важно обеспечить безопасность жертвы**.** Медиатор должен перенаправить женщину в кризисные центры, где ей помогут и обеспечат безопасность и возможность консультации у психологов, психотерапевтов, юристов, социальных служащих.

Опыт работы специалистов в области медиации разрешает проводить медиацию в следующих случаях: домашнее насилие было в прошлом, стороны конфликта живут раздельно и нет угроз; при психологическом и финансовом насилии, когда пострадавшая чувствует себя в безопасности и может участвовать в процессе. В данном случает медиатор должен грамотно выстраивать медитативный процесс и обеспечить безопасность сторон. При любых обстоятельствах кризисной ситуации, решающее слово должно оставаться за пострадавшей стороной.

Психологические исследования феномена семейного насилия до настоящего времени не дают понимания механизмов его формирования в семье. Необходимо установить развиваются психосоматические заболевания и депрессивные расстройства на фоне домашнего насилия или же насилие провоцируется нарушением психологического воспитания и образа жизни в семье еще в детском возрасте. Возможное разрешение этих вопросов будет эффективным в сотрудничестве с медиатором, что поможет создать эффективные методы в разрешении семейных конфликтов и домашнего насилия.

В современном мире медиация рассматривается как эффективная психологическая процедура разрешения конфликтов как в обществе, так и семье [5, с.291-298].

При работе с семейным насилием важно знать об ограничениях при использовании медиации. Это использование запугиваний, угроз, физических и экономических наказаний, психические заболевания в семье, алкогольная зависимость одного родителей. В решении семейных конфликтов медиатор помогает членам семьи научиться договариваться, признать возникшие проблемы и найти варианты решения.

Выводы

1.Медитативную практику в случаях домашнего насилия в семье разрешено проводить если домашнее насилие было в прошлом, стороны конфликта живут раздельно и нет угроз, а также при психологическом и финансовом насилии**,** когда жертва чувствует себя в безопасности и может участвовать в процессе.

2.При обнаружении в семье домашнего насилия не нужно проводить медиацию, необходимо обеспечить безопасность жертвы**.** Медиатор должен перенаправить женщину в кризисные центры, где ей обеспечат безопасность и возможность консультации у психологов, психотерапевтов, юристов, социальных служащих.

3.Развитие службы медиации в современном обществе важнейшая социальная инновация. Она востребованна самой жизнью и является приоритетной задачей в области семейной конфликтологии.

Список используемой литературы

1. Анцупов А.Я., ШипиловаА.И. «Конфликтология. Учебник для вузов» Изд-во: «Питер». -2023.-561с.

2. Банников Р.Ю. О соотношении медиации и неюрисдикционных форм досудебного порядка урегулирования споров / Р.Ю. Банников // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. – 2019. – №1.

3.Бюллетень Федерального института медиации. 2013 год / научн. ред. Ц.А. Шамликашвили. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2013. – 290 с.

4.Волкова Э. Б. Бытовая преступность как феномен современной культуры // Молодежь и XXI век: сб. научных статей 13-й Международной молодежной научной конф., В 3-х томах- Курск, 15–16 февр., 2024 г.-ЗАО" Университетская книга" - С.47-50.

5.Доклад ВОЗ о состоянии психического здоровья в мире и о преобразовании системы охраны психического здоровья в контексте работы сотрудничающего центра. Часть 1 / С. В. Шпорт, Н. Д. Семенова, А. С. Калашникова, М. А. Качаева // Российский психиатрический журнал. – 2024. – № 3. – С. 4-10. – EDN OSEAUZ.

6.Костарев, В. В. Особенности проявления негативных личностных характеристик у женщин, испытывающих семейное насилие / В. В. Костарев, Т. А. Кожевникова, И. Б. Алирзаева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2025. – № 4(74). – С. 119-128. – EDN HDPQMJ.

7.Основы медиации. Эффективное управление конфликтами : учебное пособие / Т. А. Кожевникова, В. В. Костарев, Ю. В. Кулешова, А. Г. Миронов. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2026. – 98 с. – ISBN 978-5-00102-783-6. – EDN QFLGGR.

8.Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99). Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации/ под общ. ред. Казаковцева Б.А., Голланда В.Б.-М.- 1998. -512с

9. Худойкина Т.В. Перспективные направления развития института семейной медиации / Т.В. Худойкина, Р.В. Хальзова // Бюллетень науки и практики. – 2020. – №7. –с.307-309. DOI 10.33619/2414-2948/56/36. – EDN YJOXVH

10.Belobrykina, O. A. Diagnostic information content of the "Hopelessness Scale" technique by A. T. Beck: problems of practical application / O. A. Belobrykina, M. A. Solonitsyna // PEM: Psychology. Educology. Medicine. - 2019. - No. 1. - P. 34-61. - EDN YYQQCD.

11.Devries K. M., Mak J. Y. T., Garcia-Moreno C., Petzold M., Child J. C., Falder G., Watts C. H. The Global Prevalence of Intimate Partner Violence Against Women. Science. 2013;340(6140):1527-28. DOI: 10.1126/science.1240937

USING MEDIATIVE TECHNOLOGIES IN FAMILY CONFLICTS CAUSED BY DOMESTIC VIOLENCE

Kostarev Vladislav Vladimirovich[1]*
[1]Krasnoyarsk State Agrarian University, 660041, Krasnoyarsk, Mira St., 90
Kozhevnikova Tatyana Albertovna[2]
[2]Krasnoyarsk State Pedagogical University name V.P. Astafieva
660041, Krasnoyarsk, Ady Lebedeva St., 89
vladkost@list.ru.

Abstract. This paper examines meditative practices for resolving family conflicts caused by domestic violence. The main challenges associated with the use of mediation in such family groups are discussed. The role of mediators in resolving conflict situations in families experiencing violence is explored. The specifics of meditative practice in families experiencing domestic violence are explored. The study identifies preventative indicators that facilitate effective family conflict resolution by mediators and provides recommendations for working with families experiencing domestic violence.

Key words: mediation, mediator, family conflicts, negotiation process, domestic violence.

© Костарев В.В, Кожевникова Т.А., 2026

УДК 159.923

ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОНФРОНТАЦИИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Щербаков Сергей Витальевич
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450000, Уфа, Заки Валиди, д. 32
newpharo@yandex.ru

Аннотация. Данная статья раскрывает основные идеи теории социально-конфронтационного подхода при анализе конфликтных ситуаций. Указывается, что важным звеном социальной конфронтации являются ритуалы взаимодействия, предназначенные для сглаживания нарушений в поведении оппонентов. Авторы этой концепции приходят к выводу, что социальная конфронтация – это особый эпизод общения, в ходе которого один человек сообщает другому, что его поведение нарушило определенное правило в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: конфронтация, конфликт, легитимность, эпизод, ритуал взаимодействия.

Понятие “схема поведенческого эпизода” (behavior episode schema) предложил автор когнитивно-информационного подхода к исследованию социального интеллекта Мартин Форд. Он выдвинул предположение, что вся наша деятельность организована в виде сцен, представляющих собой набор реально случившихся или воображаемых сходных между собой эпизодов. Автор указывает на многоцелевой характер подобных фрагментов, сходство которых определяется общими целями и однородным контекстом. Основанные на индивидуальном опыте индивида, подобные схемы задают поведенческий репертуар человека в тех или иных ситуациях [1].

Функцию социальной конфронтации можно в целом описать как проработку разногласий по поводу поведения. Эпизод представляет собой последовательность поведения, идущего от инициации к разрешению [2]. Объединяющим элементом эпизода социальной конфронтации является согласование ожиданий и правил межличностных отношений.

Как объясняют авторы этой концепции С. Ньюэлл и Р. Статман, эпизод состоит из серии действий или ходов, которые служат для достижения целей оппонентов. Например, существует ситуация, когда X подозревает, что его девушка Y тайно встречается с кем-то другим. Эпизод начинается, когда X сталкивается с Y.

Начальная фаза эпизода может состоять из последовательности взаимодействия, состоящей из упреков, отрицаний, дальнейших упреков, оправдания и оценки рассказа. Более поздняя фаза может включать в себя переговоры, ведущие к исправлению ситуации или установлению руководящих принципов для поведения на свиданиях в будущем [3,4].

С. Ньюэлл и Р. Статмен выделяют шесть разновидностей социального противостояния [3]:

1. Нелегитимность

Конфронтацию можно рассматривать как утверждение о том, что противоборствующая сторона нарушила правило. Развитие эпизода зависит от того, как оппонент реагирует на вызов. На этом этапе решается вопрос о том, как конфронтант реагирует на этот вызов и как в конечном итоге решается спор несогласных.

2. Замещающее правило

Замещающее правило – это правило, которое имеет приоритет над другим ожиданием и служит для оправдания поведения конфронтируемого.

3. Отрицание поведения.

Здесь конфронтируемый неявно признает легитимность правила, но отрицает, что совершал поведение, о котором идет речь.

4. Отказ в нарушении правил

На этой линии развития конфронтируемый признает легитимность правила и признается в содеянном, но отрицает, что такое поведение представляет собой нарушение правила. Оппонент может утверждать, что либо он неверно истолковывает поведение, либо правило двусмысленно и допускает различные интерпретации.

5. Отказ от ответственности

На этом пути конфронтант признает нарушение правила, но отрицает ответственность за это действие, предлагая оправдание.

6. Признание вины

В этом случае конфронтируемый признает правомерность ожидания, признает совершение поведения, о котором идет речь, и признает, что поведение представляет собой нарушение правила. Подтверждение своей вины, например, может сопровождаться обещанием никогда больше не нарушать это правило.

Ранее мы указывали, что особенности аргументации в ходе столкновения интересов оппонентов, предполагающие интерпретацию ситуации и эмоциональную оценку и прогнозирование развития конфликта также могут быть предиктором социального интеллекта и коммуникативной компетентности [6]. В этой связи мы полагаем, что модель социальной конфронтации может служить основой для развития когнитивного-информационного подхода в психологии социального интеллекта.

Список использованной литературы

1. Ford M. E. Intelligence and personality in social behavior //International handbook of personality and intelligence. – Boston, MA: Springer US, 1995. – С. 125-142.

Newell S. E., Stutman R. K. The social confrontation episode //Communications Monographs. – 1988. – Т. 55. – №. 3. – С. 266-285. DOI: 10.1080/03637758809376172.

3. Щербаков С. В.. Психология межличностных конфликтов: учебное пособие. Уфа: Уфимский университет, 2025. – 98 с.

4. Stutman R. K., Newell S. E. Rehearsing for confrontation //Argumentation. – 1990. – Т. 4. – №. 2. – С. 185-198.

5. Newell S. E., Stutman R. K. The episodic nature of social confrontation //Communication yearbook 14. – Routledge, 2012. – С. 359-392.

6. Щербаков С. В. Особенности аргументации в межличностных конфликтах и личностные свойства студентов //Доклады Башкирского университета. – 2023. – Т. 8. – №. 2. – С. 139.

THEORY OF SOCIAL CONFRONTATION IN CONFLICT SITUATIONS

Scherbakov Sergey Vitalyevich
Ufa University of Science and Technology
Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, st. Zaki Validi, 32
newpharo@yandex.ru

Abstract. This article reveals the main ideas of the theory of the social-confrontational approach in the analysis of conflict situations. It is pointed out that an important link in social confrontation is the ritual of interaction, designed to smooth out violations in the behavior of opponents. The authors of this concept come to the conclusion that social confrontation is a special episode of communication, during which one person informs another that his behavior has violated a certain rule in the process of interpersonal interaction.

Key words: confrontation, conflict, legitimacy, episode, ritual of interaction.

© Щербаков С.В., 2026

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Далецкий Чеслав Брониславович – доктор философских наук, профессор, директор Института гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия).

Леньков Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик ФГБУ «Российская академия образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Москва, Россия).

Маджуга Анатолий Геннадьевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии, ГАО ДПО Институт развития образования РБ (Уфа, Россия).

Пашукова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия).

Подпругина Виктория Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный им. М. В. Ломоносова» (Москва, Россия).

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (Москва, Россия).

РАЗДЕЛ 1. «Психологические аспекты виртуального и межличностного общения и диалога»

Зеркальная секция № 1

Архипова Оксана Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, ИГПН ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия).

Бобровник Анна Эдуардовна – сотрудник Центра клинической и прикладной психологии (Владивосток, Россия).

Володичева Екатерина Владимировна – аспирант кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Гайнуллина Айгуль Вильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий (Уфа, Россия).

Гайнуллина Светлана Маратовна – старший преподаватель кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии

ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Галяутдинов Руслан Рустэмович – кандидат философских наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа, Россия).

Гирфатова Альмира Равиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа, Россия).

Дабаева Гузель Рамилевна – ведущий редактор, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Дмитриева Людмила Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Забейворота Дарья Владимировна – соискатель кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии, ИГСН ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Кадыров Руслан Васитоович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсиологических дисциплин факультета общественного здоровья, Руководитель службы психического здоровья, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» (Владивосток, Россия).

Киселева Найля Азаматовна – аспирант кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Линевич Владимир Леонтьевич – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии, доцент Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Нурмухаметов Эрнест Альбертович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Нурмухаметова Ирина Фасхутовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Поздяева Светлана Михайловна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Россия, Уфа)

Полякова Екатерина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и методики его преподавания Высшей школы

отечественной филологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Троицкая Елена Авенировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (Москва, Россия).

Турчин Анатолий Степанович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Россия).

Файзуллин Артур Ришатович – ассистент кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Халимов Алхазур Маккалович – начальник муниципального учреждения «Отдел образования Курчалоевского района» (Курчалой, Чеченская Республика).

Хамзина Дарья Владимировна – преподаватель ЧПОУ «Башкирский экономический колледж» (Уфа, Россия).

Щербаков Сергей Витальевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

РАЗДЕЛ 2. «Психологические и кросс-культурные аспекты диалога в контексте взаимодействия человека с миром»

Зеркальная секция № 2

Апшева Светлана Юрьевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Багова Римма Хамидбиевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Байсиева Лейля Капланович – кандидат географических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Башиева Жансурат Дугуевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Голодова Анастасия Павловна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Кумышева Римма Мухамедовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Малухова Фатиме Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Михайленко Ольга Ивановна – доктор акмеологии, кандидат психологических наук, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, директор КБНЦ РАО на базе КБГУ. Отличник народного просвещения Российской Федерации. Заслуженный работник образования Кабардино-балкарской Республики (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Мокаева Маржан Абукаевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Нагоев Будимир Борисович – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Паштов Тимур Замирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Поподько Екатерина Александровна – аналитик редакционного отдела, ФГБОУ ВО «Уфимский ниверситет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Табишев Тимур Арсенович – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Хамизов Аслан Хасанбиевич – кандидат экономических наук, ассистент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

Хачетлова Сусанна Мухамедовна – кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (Нальчик, Кабардино-Балкария).

РАЗДЕЛ 3. «Переговорный процесс в разных сферах медиации»

Зеркальная секция № 3

Бывшенко Анастасия Сергеевна – старший преподаватель кафедры общей и специальной педагогики и психологии, КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования»; педагог-психолог, КГБУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения»; региональный тьютор по профилактике деструктивного поведения среди детей и подростков, аспирант ИППС СФУ (Красноярск, Россия).

Бушмелева Ирина Валерьевна – Президент национальной ассоциации семейных медиаторов, аспирант кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Подусова Наталья Сергеевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Рыжикова Алина Геннадьевна – редактор, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Смолянинова Ольга Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», член национальной ассоциации семейных медиаторов (Красноярск, Россия).

Иванов Никита Андреевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Вахнина Анна Андреевна – профессиональный медиатор, магистрант Института педагогики, психологи и социологи, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Захарова Ольга Вячеславовна – педагог-психолог, МАО Лицей № 155 (Уфа, Россия).

Дорофеева Елена Вячеславовна – магистрант института педагогики, психологи и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», профессиональный медиатор (Красноярск, Россия).

Шадрина Анна Геннадьевна – профессиональный медиатор, магистрант Института педагогики, психологии и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Нижегородцев Александр Александрович – магистрант института педагогики, психологии и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Турлина Елена Александровна – психолог, профессиональный медиатор, магистрант Института педагогики, психологии и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Хох Лилия Анатольевна – психолог, магистрант Института педагогики, психологи и социологи, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

Кожевникова Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор, ФГОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева» (Красноярск, Россия).

Костарев Владислав Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (Красноярск, Россия).

Щербаков Сергей Витальевич – кандидит психологических наук, доцент кафедры общей психологии ИГСН, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (Уфа, Россия).

Ядрышникова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия).

При подготовке электронного издания использовались следующие программные средства:

- Adobe Acrobat − текстовый редактор;
- Microsoft Word – текстовый редактор

Все права защищены. Книга или любая ее часть не может быть скопирована, воспроизведена в электронной или механической форме, в виде фотокопии, записи в память ЭВМ, репродукции или каким-либо иным способом, а также использована в любой информационной системе без получения разрешения от издателя. Копирование, воспроизведение и иное использование книги или ее части без согласия издателя является незаконным и влечет уголовную, административную и гражданскую ответственность.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 8

Электронное издание сетевого доступа

За достоверность информации, изложенной в статьях,
ответственность несут авторы.
Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано к использованию 23.10.2026 г.
Гарнитура «Times New Roman». Объем 6,05 Мб.
Заказ 325.

ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450008, Башкортостан, г. Уфа, ул. Карла Маркса, 12.

Тел.: +7-908-35-05-007
e-mail: red@uust.ru