

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47 2025
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (598) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Джеффри Хинтон* (1947), британский и канадский ученый.

Джеффри Хинтон родился в Лондоне (Великобритания). Он вырос в семье, где наука занимала центральное место — его отец был инженером, а дед, Джордж Буль, был математиком, известным своими работами, которые заложили основы для цифровой логики в компьютерах. Это окружение, несомненно, повлияло на его интерес к научным исследованиям и математике.

Хинтон начал свое образование в Великобритании, где он изучал экспериментальную психологию в Кембриджском университете. В 1970 году он получил степень бакалавра в Эдинбургском университете, где углубил свои знания в области искусственного интеллекта и психологии.

Он продолжил свою учебу в США, в Университете Калифорнии в Сан-Диего и получил докторскую степень за исследования искусственного интеллекта и когнитивной психологии. Во время своей работы в аспирантуре Хинтон сосредоточился на моделировании восприятия и памяти, что в дальнейшем сыграло ключевую роль в его исследованиях машинного обучения и нейронных сетей. Он также продолжил работу в академической сфере, преподавая в различных университетах, включая Карнеги-Меллон и Торонтский университет. С 2013 по 2023 год Джеффри Хинтон являлся сотрудником компании Google.

Хинтон сделал революционный вклад в развитие алгоритма обратного распространения ошибок. Этот метод позволил ученым эффективно обучать глубокие нейронные сети, что было критически важно для прогресса в области машинного обучения. Благодаря этому открытию стало возможным обучение сетей выполнению сложных задач, таких как распознавание речи и обработка изображений.

Ранние исследования Хинтона в области когнитивной психологии и искусственного интеллекта заложили ос-

нову для его более поздних теорий и алгоритмов в области глубокого машинного обучения. Он экспериментировал с различными моделями нейронных сетей, пытаясь имитировать процессы человеческого мозга. Эти эксперименты были критически важны для понимания того, как можно обучать компьютерные системы распознавать образы, обрабатывать речь и выполнять другие сложные задачи.

Исследования Джеффри Хинтона в области обратного распространения ошибок и глубоких нейронных сетей стали основополагающими для последующих прорывов в разработке искусственного интеллекта.

В 2012 году команда, в которой работал Хинтон, представила нейронную сеть под названием AlexNet. Эта сеть выиграла соревнование по компьютерному зрению ImageNet, значительно опередив конкурентов. AlexNet продемонстрировала потенциал глубоких нейронных сетей в области обработки изображений и стала вехой в истории развития ИИ.

В 2018 году Джеффри Хинтон стал одним из трех лауреатов премии Тьюринга. Среди прочих его наград — Королевская медаль от Королевского общества, Канадская золотая медаль Герхарда Херцберга Канадского совета по исследованиям в области естественных и инженерных наук, а также Нобелевская премия по физике за 2024 год. Хинтон был избран членом Американской академии искусств и наук. Ученый удостоен нескольких почетных степеней от ведущих университетов мира за его вклад в область искусственного интеллекта и компьютерных наук.

В 2024 году Хинтон снялся (без указания в титрах) в роли самого себя в научно-фантастическом боевике-технотриллере «Атлас».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Turkenova S. S., Turkenov T. K.**
Methods of teaching foreign language using internet resources..... 439
- Филиппов К. А.**
Теоретические аспекты формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста 441
- Hansahedova M. B.**
Organization of Extracurricular Activities in Foreign Language Classes 443
- Хорохордина М. В.**
Использование игровых технологий на уроках математики в начальной школе..... 444
- Хорохордина М. В.**
Применение ИКТ-технологий в обучении учащихся начальной школы 446
- Царук Т. Ф.**
Изучение особенностей письма обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития 447
- Черепанова М. С., Исаева Т. С.**
Влияние производственной гимнастики на восстановление психоэмоционального и физического состояние студента в условиях демонстрационного экзамена 450
- Шипилова Е. И.**
Разработка программы дополнительного образования в области хореографии в ДОУ ... 454
- Языджян А. Г.**
Мотивация и цифровая среда для младших школьников..... 455
- Ястребов Я. О.**
Современные подходы к высшему образованию 457

ПСИХОЛОГИЯ

- Абзалимова А. В.**
Психологические особенности образа тела и пищевого поведения у взрослых женщин.... 460

- Асанов Р. Ш.**
Драматерапия как метод арт-терапевтической поддержки в групповом консультировании взрослых..... 463
- Гераськин А. А.**
Формирование и коррекция психоэмоциональных изменений в структуре личности вследствие заболевания COVID-19... 465
- Герейханова Е. А.**
Особенности восприятия материнства у женщин с разным социальным статусом..... 474
- Зяблова Н. А.**
Готовность к риску современных руководителей..... 477
- Клюева М. А.**
Профилактика девиантного поведения у обучающихся в образовательной структуре колледжа..... 480
- Костромин И. В.**
Эмоциональное выгорание и психологическая поддержка сотрудников юридических клиник: как совмещать практику и заботу о себе 483
- Коцарь Е. Н.**
Ресурсно-ориентированная парадигма в психопрофилактике девиантного поведения подростков 484
- Лебеденко Т. В.**
Стратегии совладания со стрессом как фактор сохранения психологического здоровья при столкновении с эмоциональными трудностями..... 487
- Раимов М. М.**
Психологические механизмы формирования интернет-зависимости: когнитивно-бихевиоральный и мотивационный аспекты ... 489
- Суворинова О. С.**
Особенность развития эмоциональной сферы младших школьников..... 491
- Токарева Т. А.**
Социальная стигма и механизмы самопринятия у женщин, занятых в теневых формах цифрового труда 493

Устиненков В. Г.

Особенности синдрома эмоционального
выгорания у сотрудников коммерческих
организаций..... 495

Чичерина О. В.

Связь познавательной активности младшего
школьника и эмоционального состояния
матери..... 497

СОЦИОЛОГИЯ**Скоробогатова А. В.**

Социально-психологические представления
об отцовстве у молодых мужчин: структура,
функции и факторы формирования 503

Скоробогатова А. В.

Нормы маскулинности
и их влияние на готовность к отцовству
у молодых мужчин..... 505

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**Кусаинова Ж. К.**

Особенности подбора актёров для
исторических фильмов в Казахстане: между
достоверностью и драматургией 507

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА**Закирова З. Р.**

Стратегии адаптации русских в Харбине
с точки зрения цифровой коммуникации
(группа InfoHarbin в WeChat)..... 511

ПЕДАГОГИКА

Methods of teaching foreign language using internet resources

Turkenova Saltanat Sergalieva, ph.d. in pedagogy, associate professor
Karaganda Medical University (Kazakhstan)

Turkenov Talgat Kuanyshevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the Karaganda region

Methods of teaching a foreign language using Internet resources focus on creating an **interactive, engaging, and authentic learning environment** that leverages technology to develop all four language skills: reading, writing, listening, and speaking.

Key methods and approaches include:

1. Communicative Language Teaching (CLT) with Online Tools

The internet is ideal for a communicative approach, which emphasizes real-world communication.

– **Online Communication:** Use synchronous (e.g., video conferencing via Zoom, Skype) and asynchronous (e.g., email, forums, social media groups) tools to facilitate interaction between students, and between students and native speakers. communication include text-based forms like email, instant messaging, and social media posts, as well as voice and video-based interactions such as VoIP calls and video conferencing. Other examples are forums, blogs, and online gaming communities.

- Text-based
- Email: Sending and receiving messages, files, and photos over the internet.
- Instant messaging: Real-time text conversations through apps like WhatsApp, Facebook Messenger, and Slack.
- Social media: Posting updates, messages, and comments on platforms like X, Facebook, and Instagram.
- SMS: Standard text messaging on mobile phones.
- Forums: Online discussion boards where people post messages and reply to others.
- Blogs: Online journals where individuals or groups share written content.
- Voice and video
- Video conferencing: Live, interactive meetings with video and audio, such as those on Zoom and Skype.
- VoIP (Voice over Internet Protocol): Making phone calls over the internet instead of a traditional phone line.

- Voice calls via apps: Using messaging apps that include the ability to make voice calls.
- Podcasts: Digital audio files that can be subscribed to and streamed online.
- Other types
- Virtual worlds: Online environments for social interaction, gaming, and other activities.
- Online gaming communities: Communication within the context of playing video games.
- Online surveys: Using online forms to collect feedback and data.
- Workplace communication tools: Professional platforms for collaboration, such as Microsoft Teams and Google Workspace.
- **Language Exchange Programs:** Websites like iTalki and Tandem connect learners with native speakers for real-time conversation practice, improving speaking and listening skills in a natural context.
- **Collaborative Projects:** Students can work in groups using tools like Google Docs to co-write stories, articles, or presentations, encouraging teamwork and peer review.

2. Utilizing Authentic Multimedia Materials

Access to a vast array of authentic materials exposes students to the modern, «live» language as it is used by native speakers.

- **Audio & video:** incorporate videos (e.g., Youtube, Netflix, news sites like BBC world service), podcasts, and music to improve listening skills and introduce cultural context.
- **Reading materials:** use websites of foreign newspapers, online magazines, and blogs to develop reading skills with current, relevant content.
- **Virtual tours:** take virtual museum tours or cooking classes to integrate cultural elements and enhance engagement.

3. Gamification and Interactive Platforms

Gamified learning and interactive activities help maintain student motivation and engagement.

- **Language learning apps:** tools like Duolingo, Babbel, and Quizlet use interactive exercises, digital flashcards, and games to reinforce vocabulary and grammar.
- **Digital quizzes & games:** teachers can create engaging quizzes using platforms like Kahoot! Or integrate gamification elements (leaderboards, rewards) into lessons.

4. Inquiry-Based and Project-Based Learning

These methods encourage student autonomy and critical thinking by having them solve problems or complete projects using online resources.

- **Webquests:** students follow a structured inquiry plan, using specific links to find information and synthesize their findings in a final project or presentation.
- **Information search:** students learn to independently search for, evaluate, and use information found online for specific tasks, developing digital literacy skills.

5. AI-Powered Tools

Artificial intelligence (AI) is transforming language education by providing personalized and adaptive learning experiences.

- **Intelligent Tutoring Systems:** AI-driven systems provide tailored guidance, customized exercises, and real-time feedback based on a learner's progress.
- **Conversational Agents:** AI chatbots allow students to practice speaking and writing skills in simulated real-life conversations.
- **Pronunciation Analysis:** apps like ELSA Speak use speech recognition to help students improve their pronunciation.

By combining these methods, teachers can create a dynamic and effective learning environment that caters to dif-

ferent learning styles and maximizes the potential of internet resources.

Online language resources can be categorized by their focus: interactive platforms like language apps and MOOCs offer structured lessons and practice; multimedia resources like videos and podcasts provide immersion and listening practice; digital tools like online dictionaries and translation services offer quick lookups; and text-based resources such as e-books and online forums allow for reading and communication practice.

Resource Type

Description

Best For

Examples

Interactive Platforms Offer structured courses with lessons, exercises, and feedback. Building foundational skills in a guided environment. Language learning apps, Massive Open Online Courses (MOOCs) like Coursera and those on platforms like Swayam.

Multimedia Resources use audio and visual content for learning. Improving listening comprehension, pronunciation, and cultural context. YouTube channels, podcasts, and streaming services.

Digital Tools Provide quick access to specific language information. Looking up vocabulary, checking grammar, and translating words or phrases. Online dictionaries, translation websites, and grammar checkers.

Text-Based Resources

Consist of written materials and communication. Enhancing reading fluency and practicing writing. E-books, news articles, online forums, and language exchange sites.

Specialized Resources Provide materials for specific purposes or skills. Focusing on a specific area of language learning or a particular language skill.

References:

1. Kostromina, A. V. Methodological recommendations for teachers on the use of educational Internet resources in the process of teaching a foreign language / A. V. Kostromina // GAPOU "CHTTPiK" of the Ministry of Education of Chuvashia. — Cheboksary, 2017. — 25 p.
2. Treasure hunt technologies in teaching English [Electronic resource]. — Access mode: <https://infourok.ru/teh-nologii-treasure-unt-pri-obuchenii-angliyskomu-yaziku-2857816.html>
3. Kostyuchenko, M. V. Internet resources for learning English / M. V. Kostyuchenko, A.Yu. Trutnev // International Journal of Applied and Fundamental Research. — 2018. — No. 1. — P. 181–185. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12090>

Теоретические аспекты формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста

Филиппов Кирилл Андреевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Власова Вера Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассмотрены теоретические вопросы формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста. Так же изучены некоторые подходы к понятию гражданской идентичности и психологические особенности младшего школьного возраста.

Ключевые слова: воспитание гражданской идентичности, гражданская идентичность, духовно-нравственные ценности, младший школьный возраст, младшие школьники, патриотизм, формирование гражданской идентичности.

Theoretical aspects of forming civil identity in primary school children

The article discusses the theoretical issues of forming a civic identity in children of primary school age. It also examines some approaches to the concept of civic identity and the psychological characteristics of primary school age.

Keywords: civic identity education, civic identity, spiritual and moral values, primary school age, primary school students, patriotism, civic identity formation.

Актуальность темы формирования гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста обусловлена тем, что на современном этапе развития общества происходит активное изменение социума, объясняемое быстрым движением глобализационных процессов. Российское общество находится в стадии глубокой трансформации как культурного, так и социального характера. Данные трансформации можно рассматривать как один из важнейших вызовов в многовековой истории страны.

В данных условия формирование российской гражданской идентичности у детей школьного возраста приобретает большую важность, поскольку оно позволяет в значительной степени компенсировать негативные стороны глобальных трансформационных процессов. Школьное образование может стать одним из важнейших инструментов формирования российской гражданской идентичности у детей, поскольку именно школа:

- дает возможность детям осознать собственную принадлежность к народу страны как единой общности,
- подробно знакомит детей с традиционными нравственными ценностями нашего Отечества,
- создает условия для формирования патриотизма как одной из основ духовно-нравственной культуры России.

Рассмотрим некоторые подходы к пониманию термина «гражданская идентичность».

Э. Эриксон первым ввел в психологическую науку понятие «идентичность», под которым он понимал совокупность субъективных чувств индивидуального самоотождествления, основанного на вере в наличие коллективной картины окружающего мира, которую конкретных индивид хочет разделять с другими людьми [3, с. 77].

А. Б. Гаглюева считает, что под гражданской идентичностью следует понимать значимое для человека созна-

тельное представление о собственной принадлежности к народу конкретной страны [5, с. 349].

По мнению О. Д. Пахолко под гражданской идентичностью следует понимать совокупность следующих компонентов:

- компонент познавательного характера включает наличие у индивида комплекса правовых и политических знаний,
- компонент эмоционального характера включает позитивное отношение к своей стране,
- компонент ценностного характера включает уважение к согражданам, их взглядам и правам,
- компонент деятельностного характера включает стремление к участию в общественной жизни, наличие чувства личной ответственности, в которой человек живет [1, с. 21].

Рассмотрев представленные подходы к пониманию термина «гражданская идентичность», можно сформулировать следующее обобщающее определение указанного термина: под гражданской идентичностью следует понимать совокупность психологических и нравственных характеристик, заключающихся в осознании собственной принадлежности к народу конкретной страны и ощущении личной ценности такой принадлежности [4, с. 320].

На процессы формирования гражданской идентичности у младших школьников существенно влияют психологические особенности данного возраста.

С педагогической точки зрения к категории младшего школьного возраста можно отнести детей в возрастной группе начиная от 7 лет и завершая примерно 11 годами. Указанная возрастная категория проходит обучение в начальных классах школы [2, с. 14].

Можно выделить некоторые психологические особенности данного возраста, влияющие на процессы формирования гражданской идентичности у младших школьников:

- кроме родителей младшего школьника, к числу авторитетных взрослых для ребенка добавляется учитель,
- для младших школьников характерна высокая степень подражательности в поведении,
- также характерен достаточно высокий уровень внушаемости,
- младшие школьники очень эмоциональны и активны,
- в этом возрасте достаточно постоянно позитивное и оптимистичное настроение.

В жизни младшего школьника происходят значительные изменения социального характера:

- ребенок становится членом коллектива,
- у школьника появляется обязанность регулярно заниматься ученическим трудом,
- ребенок активно познает новые для него сведения об окружающем мире,
- ребенок усваивает существующие в обществе моральные нормы,
- все это ведет к смене стиля жизни, интересов младшего школьника и его жизненных ценностей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены планируемые результаты начального образования, в том числе личностные и метапредметные результаты. К ним, в частности, относится становление у младших школьников основ гражданской идентичности в форме осознания «Я» как гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю [2, с. 84].

Таким образом, основой при формировании гражданской идентичности младших школьников положены следующие базовые идеи:

- единение всех граждан страны,
- традиционные нравственные ценности народов России как базис духовной жизни общества,

- позитивное отношение к родной стране,
- уважительное отношение к многовековой истории Отечества,
- совместный труд ради процветания России.

В качестве основного подхода при формировании гражданской идентичности младших школьников можно рекомендовать деятельностный подход к организации учебного и воспитательного процесса.

Младшие школьники не должны быть пассивными потребителями информации, по возможности следует поощрять активное участие детей в учебном процессе:

- совместные дискуссии по обсуждаемым вопросам,
- индивидуальный и коллективный анализ учебного материала.
- практические занятия с использованием современных медиа-технологий.

Активные формы организации учебного процесса повышают уровень с осознанности при формировании гражданской идентичности уже в младшем школьном возрасте [1, с. 19].

При этом организация учебного процесса при формировании гражданской идентичности младших школьников должна включать как познавательный, так и эмоциональный компоненты. Усваиваемая детьми информация должна сопровождаться эмоциональным подкреплением путем использования фрагментов литературных произведений, музыки, произведений живописи и отрывков из художественных фильмов. При этом уже с младшего школьного возраста можно привлекать детей к посильному осуждению и анализу политических и исторических вопросов.

Таким образом, современная школа располагает большим потенциалом для формирования гражданской идентичности младших школьников.

Литература:

1. Баев П. А. Гражданская и национальная идентичность россиян // Социология. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-i-natsionalnaya-identichnost-rossiyan> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Ермоленко Г. А. Политическое сознание и гражданская идентичность // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2024. № 4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskoe-soznanie-i-grazhdanskaya-identichnost> (дата обращения: 15.11.2025).
3. Караваева Ю. В. Проблемная область формирования гражданской идентичности // Теория и практика общественного развития. 2024. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnaya-oblast-formirovaniya-grazhdanskoy-identichnosti> (дата обращения: 14.11.2025).
4. Петрова Е. И. Социальная и гражданская идентичность в парадигме гражданского общества // ЭСГИ. 2024. № 3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-i-grazhdanskaya-identichnost-v-paradigme-grazhdanskogo-obschestva> (дата обращения: 17.11.2025).
5. Разина Т. В. Национальная идентичность vs российская гражданская идентичность // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2: Естествознание. Медицина. 2022. № 2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-identichnost-vs-rossiyskaya-grazhdanskaya-identichnost> (дата обращения: 12.11.2025).

Organization of Extracurricular Activities in Foreign Language Classes

Hansahedova Mahri Bashimgulyyevna, lecturer
Magtymguly Turkmen State University (Ashgabat, Turkmenistan)

Extracurricular activities play a significant role in the development of students' foreign language competence. They create opportunities for authentic communication, cultural exploration, and motivation, complementing the structured learning environment of the classroom. This article analyzes the pedagogical value of extracurricular activities, their main forms, and the principles of effective organization. It emphasizes that well-designed extracurricular programs contribute to learners' communicative skills, intercultural awareness, and personal growth. Recommendations are provided for teachers and educational institutions seeking to enhance foreign language learning beyond formal instruction.

Keywords: extracurricular activities, foreign language teaching, communicative competence, intercultural learning, student motivation.

Introduction

Foreign language teaching has undergone significant transformation in recent decades as educational systems increasingly focus on communicative competence, intercultural skills, and student-centered learning. Classroom instruction serves as the foundation for linguistic development, yet its structure and time limitations do not always allow students to engage with the language in natural, meaningful contexts. Because of this, extracurricular activities have become an essential component of comprehensive language education.

Extracurricular activities create an environment where students can use the target language spontaneously, interact socially, and explore cultural content that deepens their understanding of the language. They encourage creativity, self-expression, and emotional involvement, all of which are difficult to achieve through standard curriculum alone. This article examines the role of extracurricular activities in foreign language learning, identifies the main forms in which they can be implemented, and outlines strategies for effective organization.

1. The Educational Role and Benefits of Extracurricular Activities

Extracurricular activities contribute to foreign language education in several important ways. Their most significant function is the expansion of communicative practice. Unlike classroom environments, extracurricular settings allow students to interact freely, reducing anxiety and increasing confidence. Communication in these activities is often authentic, spontaneous, and socially meaningful, which promotes fluency and natural language use.

Another important benefit is increased motivation. Students who participate in extracurricular events typically do so voluntarily, which enhances intrinsic interest in the language. Activities such as drama clubs, debates, cultural festivals, and language games create a positive emotional atmosphere that strengthens engagement and reduces fear of making mistakes.

Extracurricular activities also support intercultural competence. Foreign language learning is inseparable from cultural understanding. By engaging with films, literature, music, traditions, and international communication, students develop

awareness of cultural diversity and learn to interpret social and cultural contexts more accurately.

In addition, extracurricular work encourages soft skills development. Teamwork, leadership, planning, creativity, and problem-solving are necessary components of many extracurricular projects. Such skills contribute to students' broader educational and professional development.

Overall, extracurricular activities enhance linguistic, personal, and social growth, making them a critical part of modern foreign language education.

2. Forms and Implementation of Extracurricular Activities

A wide range of extracurricular activities can be integrated into foreign language programs. Their effectiveness depends on variety, relevance, and alignment with student interests.

Language Clubs. Regularly held language clubs offer relaxed environments for communication and cultural exploration. They may focus on conversation, pronunciation practice, literature, drama, or film discussion. Clubs promote consistent exposure to the target language.

Cultural and Creative Events. Events such as foreign language days, national holidays, international festivals, poetry readings, and theatrical performances enrich cultural understanding. Preparing for such events involves creative tasks, research, and the use of authentic materials.

Competitions and Academic Contests. Debates, quizzes, spelling bees, essay competitions, and language olympiads stimulate intellectual challenge and help students refine accuracy, vocabulary, and critical thinking.

Project-Based Activities. Projects—including presentations, exhibitions, multimedia products, and collaborative research—combine creativity with linguistic practice. They encourage independent learning and require students to work with real-world content.

Digital and Online Activities. Modern technology expands possibilities beyond the school environment. Online pen-pal exchanges, virtual international meetings, blogs, digital storytelling, and online book clubs provide authentic interaction with global communities.

Each form of extracurricular activity serves a distinct purpose and can be adapted to different age groups and educational contexts. When implemented with clear objectives and student involvement, they significantly enrich language learning.

Conclusion

Extracurricular activities significantly enhance the quality of foreign language education by expanding opportunities

for communication, cultural exploration, creativity, and personal development. While classroom instruction builds linguistic foundations, extracurricular programs allow students to apply their knowledge in natural, enjoyable, and culturally meaningful contexts. When organized effectively, such activities foster motivation, intercultural competence, and communicative proficiency. Schools and teachers who invest in extracurricular language programs contribute to a richer, more engaging, and more holistic educational experience.

References:

1. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education, 2014.
2. Dornyei, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2001.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Longman, 2015.
4. Kramsch, C. Language and Culture. Oxford University Press, 1998.
5. Richards, J., & Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2014.

Использование игровых технологий на уроках математики в начальной школе

Хорохордина Марина Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «ЦО-СШ № 22» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Актуальность темы

Современная педагогика активно внедряет игровые технологии в учебный процесс. Это связано с тем, что игра является естественной формой познания мира ребенком. Особенно актуально использование игры на уроках математики, поскольку этот предмет часто воспринимается школьниками как очень сложный и неинтересный. Игра позволяет сделать обучение увлекательным, мотивирует детей к активной познавательной деятельности и способствует лучшему усвоению материала.

Игра — это деятельность, направленная на достижение определенной цели путем преодоления препятствий. Она включает элементы соревнования, творчества, импровизации и мотивации. Педагогически значимой игрой считается та, которая помогает ребенку освоить новые знания и умения.

Основные виды педагогических игр:

Дидактические игры — направлены на закрепление учебного материала.

Ролевые игры — помогают развить социальные навыки и способность решать нестандартные ситуации.

Компьютерные игры — способствуют формированию информационно-коммуникационных компетенций.

Преимущества игровых технологий

Игровые технологии обладают рядом преимуществ перед традиционными методами обучения:

— Повышают интерес и мотивацию к учебе.

— Способствуют активному вовлечению каждого ребенка в учебный процесс.

— Формируют положительную самооценку и уверенность в себе.

— Стимулируют развитие творческих способностей и критического мышления.

— Создают условия для сотрудничества и взаимопомощи.

Рассмотрим некоторые практические приемы использования игр на уроках математики:

1. Игра «Магазин»

Описание: Ученикам предлагается купить товары, используя заранее подготовленные карточки с ценами. Задача — правильно посчитать стоимость покупок и сдачу.

Преимущества: развивает вычислительные навыки, внимание и ответственность.

2. Игра «Лабиринт чисел»

Описание: Учащиеся решают примеры, двигаясь по лабиринту. За каждый правильный ответ дается право перейти на следующий уровень.

Преимущества: стимулирует быстрое решение примеров, улучшает память и концентрацию.

3. Игра «Геометрическое лото»

Описание: Учитель показывает геометрические фигуры, дети находят соответствующие названия на карточках.

Преимущества: укрепляет знание геометрических фигур, развивает зрительное восприятие и внимательность.

4. Интерактивные компьютерные игры

Например, игры на сайтах образовательных платформ типа «Яндекс.Учебник» или специализированные приложения для смартфонов и планшетов.

Преимущества: повышают интерес к обучению, делают занятия современными и интересными.

Дополнительная информация к докладу

Этап планирования игры

Перед введением игры на урок важно провести тщательную подготовку:

- Определить цель игры (развитие какого именно навыка или понятия).
- Выбрать подходящий вид игры исходя из уровня класса, целей урока и возможностей участников.
- Подготовить необходимые материалы (карточки, схемы, наглядные пособия).
- Продумать критерии оценки результатов игры (оценочная шкала, система поощрений).

Пример структуры урока с использованием игры:

1. Организационный этап (мотивация детей к игре).
2. Объяснение правил игры учителем.
3. Самостоятельная работа учащихся (игровой процесс).
4. Рефлексия и обсуждение итогов игры.
5. Оценка достижений и награждение победителей.

Организация пространства для игры

Пространство должно способствовать комфортному проведению игры:

- Рассадите детей таким образом, чтобы они могли свободно двигаться и видеть доску.
- Используйте мультимедийные средства для демонстрации условий игры и иллюстраций.
- Предусмотрите места для хранения материалов (коробки с карточками, планшет с заданиями).

Советы по работе с трудными учениками

Некоторые ученики могут испытывать трудности в игровом процессе. Для помощи им рекомендуется:

Литература:

1. Максимова, Н. В. Игры, игровые формы и методы обучения на уроках математики в начальной школе // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы X. Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 08–10 декабря 2021 года / Под редакцией З. В. Бродовской, Е. В. Толокнёвой. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. — С. 86–175.
2. Шипилова, С. С. Использование игровых технологий в процессе обучения предмету «Математика» // Воспитание и обучение детей младшего возраста. — 2018. — № 7. — С. 202–204
3. Виситова Л. С. Инновационные методы преподавания в начальной школе // Образование и воспитание. — 2016. — № 1. — С. 32–45.
4. Двучичанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. — 2011. — № 4. — С. 25.

— Давать дополнительные подсказки и помощь индивидуально.

— Использовать дифференцированные задания разного уровня сложности.

— Включать специальные роли («консультант», «помощник»), позволяющие слабым учащимся почувствовать себя нужными.

Эффективные приёмы повышения мотивации

Чтобы заинтересовать всех детей, учитель может применять разнообразные стимулы:

- Поощрение правильных решений жетонами, звёздочками или очками.
- Награждение лучших игроков символическими грамотами или дипломами.
- Проведение конкурсов на лучший рисунок, самый быстрый счётчик, лучшего знатока математики.

Технические моменты

При выборе компьютерных игр обращайте внимание на возрастные ограничения и требования программы, используемой на уроках. Обязательно проверьте работоспособность оборудования и наличие нужных ресурсов перед началом занятий.

Заключение

Обобщив всё вышесказанное, можно уверенно утверждать, что игровые технологии являются мощным инструментом формирования устойчивых учебных навыков и эмоционального комфорта у младших школьников. Они открывают широкие возможности для творческого роста педагогов и способствуют повышению качества преподавания математики в целом.

Таким образом, внедрение игровых технологий в уроки математики позволяет существенно повысить качество образования, делая процесс обучения интересным и эффективным. Важно помнить, что любая игра должна соответствовать возрасту детей, уровню их подготовки и целям конкретного урока.

5. Федоров О. Г. Необходимость и условия непрерывного развития исследовательской компетентности личности в процессе ее становления как педагога начального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2019. — № 2 (39). — С. 43–65.

Применение ИКТ-технологий в обучении учащихся начальной школы

Хорохордина Марина Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «ЦО-СШ № 22» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Что такое ИКТ?

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) включают компьютеры, планшеты, мобильные устройства, цифровые медиа, сети Интернет и программное обеспечение, применяемое в образовательной сфере. Эти технологии обеспечивают доступ к различным источникам информации, инструментам коммуникации и средствам представления знаний.

Зачем нужны ИКТ в начальной школе?

Начальные классы — важный период формирования базового набора интеллектуальных и социальных навыков. Использование ИКТ на данном этапе решает сразу несколько важных задач:

- Повышение интереса к учёбе.
- Активизация мыслительных процессов.
- Формирование готовности к будущей цифровой реальности.
- Индивидуализацию подходов к обучению.

Возможности и преимущества ИКТ в начальном образовании

Доступ к учебным ресурсам

Благодаря Интернету учащиеся получают неограниченный доступ к библиотекам, энциклопедиям, специализированным сайтам и образовательным приложениям. Например, на платформе «Российская электронная школа» собраны сотни готовых уроков, сопровождаемые интерактивными материалами и тестовыми заданиями.

Автоматизированная проверка знаний

Специальные программы, такие как «Инфошкола» или «Яндекс.Учебник», автоматически оценивают выполненные задания, позволяя мгновенно получать обратную связь и исправлять ошибки.

Креативное самовыражение

Ребёнок может создать собственный проект — нарисовать картину, написать рассказ или снять мини-фильм. К примеру, приложение «Tux Paint» предназначено специально для маленьких художников, позволяя легко управлять инструментами графического редактора.

Межпредметные связи

Использование цифровых инструментов даёт возможность объединить разные предметы в рамках одной темы. Например, изучая природоведение, ученик создаёт цифровую карту местности, дополняет её информацией о растениях и животных региона.

Инструменты и практики

1. Образовательные веб-сервисы

Платформа «ЯКласс» предлагает тысячи упражнений по основным школьным предметам, включая русский язык, математику, окружающий мир. Благодаря персонализированным рекомендациям и виртуальным наградам повышается мотивация учащихся.

2. Электронные учебники

Электронные версии школьных пособий содержат гиперссылки, встроенные видеоролики, аудиозаписи и контрольные задания. Подобные издания удобны для чтения на компьютере или планшете и поддерживают разнообразие методов освоения материала.

3. Социальные сети и мессенджеры

Группа класса в социальной сети может использоваться для размещения домашних заданий, обсуждений тем уроков, распространения дополнительной информации и даже проведения виртуальных экскурсий.

4. Интерфейсы и оборудование

Сенсорные панели и интерактивные доски создают визуальное представление информации, позволяют организовывать групповую работу, проводить тестирование и моделировать реальные сценарии.

Ограничения и риски

Несмотря на очевидные достоинства, существуют и потенциальные недостатки:

- Чрезмерное увлечение гаджетами может привести к ухудшению зрения и нарушению осанки.
- Недостаточное понимание родителями важности контроля содержания влияет на формирование негативных привычек.
- Неправильное использование технологий способно снизить продуктивность обучения.

Поэтому особое значение приобретает осознанный подход к выбору программного обеспечения и устройств, регулярное наблюдение за здоровьем детей и профилактические меры (например, гимнастика для глаз).

Таким образом, современные технологии открывают новые перспективы для улучшения образовательного процесса, формируя конкурентоспособных и уверенных в завтрашнем дне выпускников начальной школы.

Литература:

1. Овчинникова К. А. Электронный учебник как модель образовательного процесса. Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 93–101.
2. Психология развития человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. С. 221–233.
3. Корепанова Е. В., Зайцева Н. В. Из опыта работы по изучению познавательной мотивации младших школьников посредством игровых технологий // Вестник научных конференций. 2018. № 4. С. 45–53.
4. Корепанова Е. В., Невзорова М. С. Педагогическая психология: учебное пособие. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина: ГОУ ВПО «Мичуринский гос. пед. ин-т», 2007. 293 с.
5. Обносов В. Н. Развитие способностей детей: основные требования // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 3. С. 173.

Изучение особенностей письма обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Царук Татьяна Федоровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ворошнина Ольга Руховна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Целью работы является выявление специфических ошибок, допускаемых учащимися в процессе письма, а также определение факторов, оказывающих влияние на формирование навыков письма. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы и анализируются результаты эмпирического исследования, проведенного на базе общеобразовательной школы с десятью детьми данной нозологии, обучающихся во втором классе по адаптированной образовательной программе. Подробно описаны полученные результаты с точки зрения сформированности речевых

аспектов, являющихся предпосылками к овладению навыком письма, рассмотрены и проанализированы письменные работы детей, участвующих в исследовании, а также дана количественная оценка детей, имеющих специфические особенности письма. В заключении приведены общие выводы по проведенному исследованию.

Ключевые слова: задержка психического развития, письмо, начальная школа, исследование особенностей письма, дисграфия, младший школьный возраст, специфические ошибки письма.

Проблема обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных задач современной педагогической науки и практики, поскольку, с одной стороны, это многочисленная группа с широким спектром сопутствующих нарушений, с другой стороны, в условиях инклюзивного образования, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются совместно со сверстниками, возрастает значимость изучения специфических трудностей, возникающих у них в процессе обучения. В общеобразовательных учреждениях категория обучающихся с задержкой психического развития представляет собой самую многочисленную нозологию [1, с. 3]. Проблема обучения детей с ЗПР во многом зависит от овладения ребенком навыком письма, поскольку наличие у этих детей разнообразных нарушений речевой системы существенно затрудняют усвоение образовательной программы по русскому языку, что нередко без комплексной диагностики, профилактических мер и коррекционного воздействия в дальнейшем переходит в стойкие специфические нарушения письма (дисграфию).

Согласно классификации, разработанной Р. И. Лалаевой, дисграфия подразделяется на несколько типов, обусловленных различными нарушениями в процессе письма. Фонематическая дисграфия связана с нарушением фонематического слуха и проявляется на письме в виде замен букв, обозначающих акустически близкие звуки. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется пропусками, перестановками, вставками букв и слогов, а также слитным написанием слов или разделением их на части. Аграмматическая дисграфия, обусловленная несформированностью грамматического строя речи, проявляется в аграмматизмах на письме, искажении падежных окончаний, согласовании в роде и числе. И, наконец, оптическая дисграфия, связанная с нарушением зрительного гнозиса и праксиса, выражается в неправильном изображении букв, зеркальном написании и трудностях различения графически сходных букв [2, с. 15].

Помимо вышеописанных специфических ошибок письма или, как их еще называют — дисграфических ошибок, по мнению авторов различных научных трудов, у детей с задержкой психического развития также наблюдаются трудности в усвоении и применении орфографических правил.

Сложности в освоении письма нередко являются следствием недостаточного развития ряда ключевых предпосылок к письму, от которых зависит успешное овладение этим навыком. На основании исследований в области

специальной педагогики (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова и др.) выделяют такие лингвистические параметры, определяющие готовность детей к обучению письму, как языковой анализ и синтез на уровне предложения, слова, фонематического анализа и синтеза; сформированность слоговой структуры сложных слов; достаточный уровень фонематического восприятия или дифференциация фонем, сходных по акустико-артикуляционным характеристикам; определенный уровень развития грамматического строя речи [3, с. 43].

Углубление в понимание специфики письма детей младшего школьного возраста с ЗПР поможет понять механизмы его нарушений, что позволит определить направления и методы логопедического коррекционно-развивающего воздействия, необходимого этим детям, и адаптировать его содержание под конкретные потребности каждого ребенка. Для исследования особенностей письменной речи существуют различные методики отечественных авторов, позволяющие изучить разные аспекты письма. В нашем исследовании применен метод анализа письменных работ учащихся, в частности анализ диктантов, а для изучения сформированности предпосылок к письму, описанных выше, использована методика авторов Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной по диагностике речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [4, с. 6]. Система оценки данной методики использует балльно-уровневый подход. Первичные результаты, представленные в виде суммы баллов за каждую серию заданий, переведены в процентное соотношение суммарно набранных баллов к максимально возможным, и, таким образом, наглядно демонстрирующим успешность выполнения заданий по каждому исследуемому компоненту речевой системы. В соответствии с полученным процентом выделяется один из четырех уровней успешности: высокий (80–100 %), средний (65–79,9 %), низкий (50–64,9 %) и очень низкий (0–49,9 %).

Исследование проводилось на выборке 10 детей с задержкой психического развития, из них две девочки и восемь мальчиков. Все обследуемые дети обучаются в общеобразовательной школе во 2 классе по адаптированной образовательной программе, вариант 7.2.

В результате анализа проведенных диагностических проб получена оценка уровня развития по каждому исследуемому показателю. Так, по результатам обследования фонематического восприятия только 2 ребенка имеют достаточный уровень развития, их показатели больше 80 %; у 1 ребенка показатель 71 %, что соответствует среднему уровню; остальные дети показали низкий или очень низкий уровень развития фонематического восприятия.

По такому речевому аспекту как слоговая структура слова результаты практически не отличаются от показателей развития фонематического восприятия. Только у одного ребенка, имеющего низкий уровень развития фонематического восприятия процент успешности выполнения проб на слоговую структуру слова составил 67 %, что соответствует среднему уровню.

По исследованию грамматического строя речи дети по итогам исследования имеют самые худшие показатели. Достаточного уровня сформированности грамматического строя речи нет ни у одного ребенка из диагностируемой группы. Только у одного ребенка средний уровень развития этого речевого аспекта, показатель успешности выполнения диагностических проб при этом составил 70 %. Еще один ребенок показал 63 % успешности, что соответствует низкому уровню сформированности грамматического строя речи, остальные восемь детей обследуемой группы показали критически низкий общий балл, что говорит о серьезных нарушениях такого аспекта речевой системы как грамматический строй.

При выполнении серий проб для оценивания уровня развития языкового анализа и синтеза опять же только один ребенок имеет достаточно высокий уровень их сформированности, при этом диагностические пробы на языковой синтез выполнены на 100 %, тогда как процентное выражение выполнения заданий на исследование языкового анализа составило 80 %, что является нижней границей показателей высокого уровня сформированности исследуемых речевых аспектов. Еще два ребенка показали средний уровень развития языкового анализа и синтеза, тогда как остальные семь детей диагностируемой группы не справились с большим количеством заданий и все показатели соответствуют очень низкому уровню развития данных речевых параметров.

Мы рассмотрели и проанализировали результаты диагностического исследования с точки зрения сформированности предпосылок к письму у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Здесь очевидно, что каждая из предпосылок к формированию навыка письма должна подлежать детальному обследованию и прорабатываться на коррекционных занятиях с детьми данной категории. Проведем количественный анализ выборки детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей работе по формированию предпосылок к письму. Из всей диагностируемой группы нет ни одного ребенка, имеющего достаточный уровень развития всех изучаемых предпосылок к письму. Один ребенок показал достаточно высокие результаты по исследуемым параметрам, при этом он имеет средний уровень сформированности грамматического строя речи, что требует логопедической коррекции. Двое детей в общем продемонстрировали средние показатели, характеризующимися выраженной неоднородностью успешности выполнения отдельных серий проб, что говорит о дефицитах в речевом развитии, влияющих на формирование навыка письма у этих детей. У семи обследуемых обучающихся младшего школьного возраста

с ЗПР наблюдаются низкие или очень низкие диагностические результаты, что говорит о серьезных нарушениях речевой системы этих детей.

По исследованию письменных работ обследуемых детей получены следующие результаты: детей можно разделить на три условные группы:

— В первую группу детей входит два человека. Эти дети написали диктанты, которые можно оценить на положительные отметки. Диктанты читаемые, границы предложения отмечены, пропусков слов нет. Из дисграфических ошибок наблюдается недописывание или неверные окончания одного-двух слов. Из орфографических ошибок зафиксировано по одной ошибке у каждого по несоблюдению правила написания безударной гласной в корне слова и неверного переноса слова. Эти дети при диагностике имели высокие или средние показатели с некоторыми дефицитами в речевом развитии.

— Во второй группе четыре человека, имеющих значительное число как дисграфических, так и орфографических ошибок в своих работах. Диктанты в целом читаемые, не всегда соблюдаются границы предложения, у трех детей обнаружены пропуски слов. Во всех работах наблюдаются пропуски букв (гласных и/или согласных букв в сильной позиции); недописывание или искажение окончаний слов; смещения букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционному сходству звуки, лишние элементы букв. У троих детей в той или иной мере нарушения смягчения согласных: как пропуск мягкого знака, так и замена гласных букв второго ряда на гласные первого ряда. У одного ребенка выявлены случаи слитного написания слов, предлогов со словами. И у одного ребенка наблюдается смешение графически сходных букв. Важно отметить, что ошибки, относящиеся к дисграфическим, в работах этих детей преобладают над орфографическими. Из орфографических ошибок выявлены многочисленные нарушения правила написания жи-ши, правила написания безударной гласной в корне слова, неверное написание словарных слов; только один ребенок из этой группы пользуется переносом слов, где также отмечены ошибки. Дети этой группы показывали как средние, так и низкие результаты выполнения диагностических проб на исследование речевых аспектов, влияющих на письмо.

— В третьей группе также четыре человека, диктанты которых нечитаемые. Порядок слов не всегда можно проследить, границ предложений нет. В основном это какие-то части слов, чаще их начало, различимы только отдельные слова, большая часть которых содержит дисграфические ошибки в виде пропусков отдельных букв, замены литер по акустико-артикуляционному сходству. Из орфографических ошибок, которые удалось отследить — это нарушение правила написания жи-ши, ошибки в словарных словах. Никто из детей этой группы не имеет средних показателей успешности выполнения диагностических проб, они показали низкий или очень низкий уровень развития всех исследуемых речевых компонентов, являющихся предпосылками к формированию навыка письма.

Таким образом, можно отметить, что все дети исследуемой группы в разной степени имеют специфические ошибки письма, которые требуют коррекционного воздействия. Исследование показало, что уровень сформированности предпосылок к письму сопоставим с уровнем освоения навыка письма. У большинства детей дисграфические ошибки, от-

носящиеся к разным типам дисграфии, поэтому обучающимся младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо формирование таких речевых компонентов как языковой анализ и синтез, фонематические процессы, слоговая структура слова, грамматический строй речи и отслеживание их развития в динамике.

Литература:

1. Картухина Г. Н. Особенности письма у детей с ЗПР и организация коррекции нарушений письма. Южно-Сахалинск, 2014. — 19 с.
2. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция —СПб: «Союз», 2004.— 224 с.
3. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с.
4. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.

Влияние производственной гимнастики на восстановление психоэмоционального и физического состояние студента в условиях демонстрационного экзамена

Черепанова Мария Сергеевна, преподаватель физической культуры;
Исаева Татьяна Сергеевна, преподаватель профессиональных дисциплин
Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум имени А. В. Яковлева

В статье авторы исследуют влияние производственной гимнастики на способность организма студентов к восстановлению после стрессовой нагрузки (демонстрационного экзамена).

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, стресс, восстановление, производственная гимнастика, сварщики, функциональные пробы.

Введение

Производственная гимнастика является важной частью системы физической подготовки студентов, обучающихся на профессии сварщика. В условиях высоких физических и психологических нагрузок, связанных с проведением демонстрационного экзамена, применение производственной гимнастики может значительно повлиять на восстановительные функции организма. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты влияния производственной гимнастики на уровень физической работоспособности, восстановления и психологического состояния студентов-сварщиков в период экзаменационной подготовки.

Демонстрационный экзамен для студентов-сварщиков представляет собой заключительный этап обучения, в ходе которого проверяется как теоретическая, так и практическая подготовка. В условиях высокой физической нагрузки, стрессовых ситуаций и временных ограничений важно обеспечить оптимальные условия для восстановления работоспособности. В связи с этим производственная гимнастика становится неотъемлемой ча-

стью подготовки студентов. Цель данной статьи — исследовать влияние производственной гимнастики на восстановительные функции студентов-сварщиков во время демонстрационного экзамена.

В рамках данного исследования проведен теоретический анализ существующей литературы и практическое исследование с участием студентов.

Дурдыева Г. рассматривает аспекты внедрения производственной гимнастики на предприятиях для повышения трудовой продуктивности работников. Коллектив авторов Столяр К. Э., Шутова Т. Н., Андрющенко Л. Б., Витько С. Ю. раскрывают роль производственной гимнастики в новых производственных и социально-экономических условиях труда. Иванова Т. С. в своих трудах показывает, что главным условием для сохранения работоспособности является смена вида деятельности в виде двигательной активности. [1, 2, 3, 5]

Учебно-профессиональная деятельность как ведущая в студенческом возрасте характеризуется высоким уровнем стрессовых нагрузок. В силу различных факторов отдельные элементы или сама учебная ситуация в целом становятся значимыми для студентов, что и может яв-

ляться общей предпосылкой для возникновения стресса. Зачеты и экзамены могут послужить факторами, оказывающими влияние на настроение, самочувствие, психику и психоэмоциональное состояние студентов. Снижение аппетита, тревожные мысли, дрожь в конечностях, учащенный пульс, бессонные ночи — характерные проявления стресса перед зачетами и экзаменами.

В таких условиях поиск эффективных методов снижения психоэмоционального напряжения становится важной задачей [4]. Физическая активность, как один из доступных и естественных способов поддержания здоровья, вызывает всё больший интерес как инструмент борьбы со стрессом и улучшения общего самочувствия.

Демонстрационный экзамен стал новым видом аттестационных процедур, которые включены в государственную итоговую аттестацию (ГИА) по программам среднего профессионального образования с введением нового формата образовательных стандартов (ФГОС СПО) в Российской Федерации.

Согласно Распоряжению Министерства просвещения России от 01.04.2019 № Р-42 «Об утверждении методических рекомендаций о проведении аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена», демонстрационный экзамен предусматривает моделирование реальных производственных условий для решения практических задач профессиональной деятельности в соответствии с лучшими мировыми и национальными практиками (SkillsPassport) [6].

Демонстрационный экзамен по сварочному производству, как часть профессионального обучения, проверяет не только технические навыки, но и способности к высокой работоспособности в условиях стресса. Важно не только успешно выполнить задания, но и поддерживать стабильную производительность на протяжении всего экзамена.

Для начала рассмотрим, с какими причинами снижения производительности во время экзамена сталкиваются выпускники.

Физическая усталость: долгие часы работы с инструментами и сварочным оборудованием могут вызывать усталость мышц и общую физическую перегрузку.

Психологическая нагрузка: стресс из-за необходимости продемонстрировать свои навыки может негативно сказаться на концентрации и скорости реакции.

Нарушение ритма работы: экзаменационные условия часто подразумевают строгие временные ограничения, что может приводить к спешке и снижению качества выполнения работ.

Вместе с тем, демонстрационный экзамен — это сильный стрессовый фактор для студентов, который может вызывать как психологические, так и физиологические реакции. Разберем основные проблемы (таблица 1).

Способы восстановления производительности:

1. Организация перерывов

Установление регулярных коротких перерывов во время экзамена позволяет сварщикам восстановить силы. Важно подчеркивать необходимость:

Физической разминки: Небольшие растяжки и гимнастические упражнения помогут снять напряжение с мышц.

Психологической разгрузки: Использование техник глубокого дыхания или медитации в течение 2–3 минут может снизить уровень стресса и тревожности.

2. Правильное питание и гидратация

Во время демонстрационного экзамена важным фактором является поддержание энергообмена. Рекомендации по питанию включают:

Легкие закуски: Овощи, фрукты, орехи или энергетические батончики могут обеспечить необходимый уровень глюкозы в крови.

Гидратация: Употребление воды является ключевым аспектом для поддержания производительности. Важно помнить о регулярном питье даже в условиях интенсивной работы.

3. Создание комфортной рабочей среды

Физические условия на рабочем месте могут оказывать значительное влияние на производительность. Некоторые рекомендации включают:

Климат-контроль — поддержание комфортной температуры и уровня влажности.

Таблица 1. Характерные психологические и физиологические проблемы

| | Проблемы | Симптомы | Когнитивные нарушения |
|--------------------------|--------------------------------|--|--|
| Психологические проблемы | | | |
| 1 | Тревожность и панические атаки | Учащенное сердцебиение, потливость, дрожь в руках. Ощущение «пустоты в голове», трудности с концентрацией. Страх провала, катастрофизация. | Эффект провала памяти — студент знает материал, но в стрессе не может вспомнить ответ. Дефицит внимания — сложно сосредоточиться на задании. |
| Физиологические проблемы | | | |
| 2 | Вегетативные реакции | Повышенное давление, головная боль. Тошнота, расстройство ЖКТ. Головокружение, слабость. | Дефицит внимания — сложно сосредоточиться на задании. |
| 3 | Нарушение моторики | Дрожание рук (особенно у тех, кто сдает практические задания). Скованность движений (например, у будущих медиков, сварщиков, музыкантов). | |

Организация рабочего пространства — удобно расположенные инструменты и оборудование позволят сварщикам минимизировать движения и сосредоточиться на работе.

4. Настройка психологического состояния

Психологическая подготовка также играет важную роль в производительности сварщиков во время экзамена. Рекомендации могут включать: установление личных целей и акцент на успешном завершении экзамена; подготовка к экзамену с помощью методов визуализации успешного выполнения заданий может снизить уровень тревожности.

Производственная гимнастика может сочетать в себе несколько перечисленных способов и как следствие — комплексно восстанавливать в нашем случае обучающихся.

Производственная гимнастика является важным элементом в системе физического воспитания на рабочем месте, особенно в таких высоко нагрузочных профессиях, как сварка.

Сварщики как специалисты, обладающие уникальными навыками, относятся к группе профессий с высоким уровнем физической нагрузки и влиянием вредных факторов. Долговременные позы, высокие температуры, воздействие дымов и газов — все это негативно сказывается на здоровье работников. В этой связи производственная гимнастика становится необходимым инструментом для

профилактики заболеваний и повышения работоспособности сварщиков.

Производственная гимнастика включает в себя набор простых и доступных упражнений, нацеленных на расслабление мышц и восстановление энергетических запасов, подобрав физические упражнения к условиям труда сварщика, можно: улучшить кровообращение, снизить уровень мышечного напряжения, стимулировать увеличение гибкости и подвижности суставов. Профессии категории 3 нуждаются в развитии дыхательной и сердечно-сосудистой системы; достижения расслабленного состояния утомленных мышечных групп; улучшения осанки. Для этого нами был составлен комплекс упражнений (Таблица 2) производственной гимнастики сварщиков.

Пример комплекса «5 минут для сварщика»

Разминка в перерыве между экзаменационными заданиями:

- 1. Плечи: Вращения вперед-назад (10 раз).
- 2. Кисти: Сжать-разжать кулаки (15 сек).
- 3. Спина: Наклоны вперед с касанием пальцев ног (5 раз).
- 4. Ноги: Мини-приседания у верстака (10 раз).

Также, рекомендуется перед началом экзамена выполнять в течение 1–2 минуты дыхательные практики. «4–7–8»: вдох на 4 счета → задержка на 7 → выдох на 8 (3 цикла).

Таким образом, при применении комплекса упражнений производственной гимнастики улучшилась точ-

Таблица 2. Комплекс упражнений производственной гимнастики сварщиков

| Упражнение | Изображение упражнения |
|--|--|
| Потягивание с глубоким дыханием, заканчивающееся расслаблением мышц рук и плечевого пояса. Данное упражнение отвечает естественной потребности выпрямить туловище после согнутой позы, глубже дышать; способствует улучшению кровообращения. |  |
| Повороты туловища в стороны и наклоны вперед. Способствует развитию гибкости и подвижности позвоночника. |  |
| Наклоны и повороты туловища. Укрепляет мышцы туловища, способствует развитию подвижности позвоночника и грудной клетки |  |
| Для мышц ног, туловища и рук. Включают в себя наклоны туловища в стороны, вперед, прогиб назад, выпады ногой вперед с одновременным отведением рук назад- в стороны. Данные упражнения способствуют растягиванию мышц ног, рук и туловища. |  |

ность сварки (меньше брака), 90 % учащихся отметили, что стали спокойнее.

Для оперативной оценки влияния стресса на организм студентов во время демонстрационного экзамена нами были применены функциональные пробы:

1. Проба с измерением пульса (ЧСС) и артериального давления (АД);
2. Проба Штанге (задержка дыхания на вдохе);
3. Анкетирование по субъективному самочувствию (шкала Спилберга-Ханина).

Данные диагностические тесты помогают отследить степень напряжения сердечно-сосудистой системы, дыхательной и нервной системы.

Пробы проводились только с согласия студентов. И в несколько этапов: до экзамена, во время экзамена осуществлялся визуальный контроль (тремор, потливость, учащенное дыхание), после экзамена (ЧСС, проба Штанге).

Все студенты показали увеличение частоты пульса после воздействия стресса («до/после»), что свидетельствует о реакции организма на стрессовое воздействие.

Средний показатель увеличения ЧСС составил примерно 15 %, что является нормальной реакцией сердечно-сосудистой системы на кратковременный стресс.

После завершения стрессовой ситуации наблюдается постепенное восстановление исходных значений ЧСС.

Проба Штанге (задержка дыхания):

Незначительное снижение способности задерживать дыхание после стресса отмечается практически у всех ис-

пытываемых. Среднее значение снижения составило около 10 секунд, что указывает на напряжение дыхательной системы вследствие стресса. Показатели постепенно восстанавливаются.

Шкала Спилберга-Ханина (уровень тревожности):

Большинство студентов продемонстрировали умеренный рост показателя тревоги после прохождения стресс-теста. Например, среднее изменение составляет примерно +1 балл, что подтверждает реакцию нервной системы на ситуацию стресса.

Данные свидетельствуют о хорошей адаптационной способности студентов и отсутствии патологических реакций на нагрузку.

Заключение

Стрессовые испытания (демонстрационный экзамен) вызывают заметные физиологические изменения у студентов, включая учащение сердцебиения, ухудшение дыхательных функций и повышение уровня тревожности.

Исследования показали, что производственная гимнастика в сочетании с дыхательной гимнастикой, является эффективным инструментом восстановления после стрессовой ситуации.

Все студенты продемонстрировали адекватную физиологическую адаптацию, отсутствуют критические изменения показателей. Показатели соответствуют норме стрессовой адаптации.

Таблица 3. Сводный протокол группы студентов, обучающихся по специальности «Сварочное производство» (выдержка из протокола)

| № п/п | ФИО | Функциональная проба | | |
|-------|-----------------|--------------------------|----------------------------------|--|
| | | ЧСС (уд/мин) до/после | Проба Штанге (сек.) до/ после | Шкала Спилберга-Ханина (баллы) до/после |
| 1 | Акулов А. П. | 65/71 | 53/45 | 8/9 |
| 2 | Воробьева М. В. | 66/72 | 40/36 | 7/9 |
| 3 | Дороднев К. С. | 68/73 | 50/45 | 8/9 |
| 4 | Егоров Л. С. | 65/70 | 44/40 | 7/9 |
| 5... | Осипов А. Д. | 63/68 | 53/49 | 7/8 |
| 24 | Тихонов А. С. | 70/76 | 40/37 | 7/8 |
| 25 | Травников В. А. | 62/68 | 44/39 | 8/9 |

Литература:

1. Дурдыева Г. Производственная гимнастика в организациях и предприятиях: значение, методики и эффективность // Наука и мировоззрение. 2025. № 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-gimnastika-v-organizatsiyah-i-predpriyatiyah-znachenie-metodiki-i-effektivnost> (дата обращения: 13.11.2025).
2. Иванов С. А., Петрова Е. В. Производственная гимнастика и здоровье работников. — М.: Физкультура и спорт, 2020. Иванова Т. С. Производственная гимнастика, ее роль в повышении работоспособности и укреплении здоровья офисных работников // Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. 2023. № 2S. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-gimnastika-ee-rol-v-povyshenii-rabotosposobnosti-i-ukreplenii-zdorovya-ofisnyh-rabotnikov> (дата обращения: 13.11.2025).
3. Курдюмов С. С. Проблемы демонстрационного экзамена как инструмента определения уровня готовности к профессиональной деятельности / С. С. Курдюмов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2019. — № 4 (85) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problem>

my-demonstratsionnogo-ekzamena-kak-instrumenta-opredeleniya-urovnya-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti (дата обращения: 19.01.2022).

4. Соколов Е. А., Мельников В. И. Стратегия преодоления стресса в экстремальных ситуациях: Монография. — Новосибирск, 2006. — 368 с.
5. Столяр К. Э., Шутова Т. Н., Андрущенко Л. Б., Витько С. Ю. Производственная гимнастика в новых производственных и социально-экономических условиях труда // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-gimnastika-v-novyh-proizvodstvennyh-i-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah-truda> (дата обращения: 13.11.2025).
6. Об утверждении методических рекомендаций о проведении аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена: Распоряжение Министерства просвещения России от 01.04.2019 № Р-42 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-01.04.2019-N-R-42/> (дата обращения: 24.01.2022).

Разработка программы дополнительного образования в области хореографии в ДОУ

Шипилова Евгения Игоревна, педагог дополнительного образования, хореограф
МКДОУ детский сад № 1 «Умка» г. Семилуки (Воронежская область)

Танец — это не только движение, это еще и творчество, которое дарит ребенку радость общения, создает хорошее настроение, помогает в процессе обучения раскрыть свои способности и показать окружающим, как и каким он видит этот мир, что способствует эстетическому развитию.

Танцевальная программа имеет важное значение в дошкольном образовании. Педагогу дополнительного образования (хореографу) важно развить в каждом ребенке творческие способности.

На сегодняшний день раннее развитие детей набирает все большую популярность, поэтому родители стремятся всесторонне развивать своего ребенка. Дошкольный возраст — один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого ребенка.

Танец органично сочетает в себе различные виды искусства, в частности, музыку, песню, элементы театрального искусства, фольклор, а также, без преувеличения, развивает ребенка всесторонне. Из всего этого возник интерес и востребованность в дополнительных услугах художественного направления, что и привело к созданию дополнительной общеразвивающей программы для детей дошкольного возраста.

Цель программы: формирование творческих способностей у детей дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности в условиях сюжетно-игровых занятий, а также развитие творческой личности ребенка средствами танцевального искусства независимо от их способностей и внешних данных.

Задачи обучения:

- дать обучающимся первоначальную хореографическую подготовку и выявить их способности;
- воспитание эстетического вкуса;

— развитие и поддержка самостоятельной творческой деятельности детей;

— привить интерес к занятиям ритмикой;

— развить танцевальные и музыкальные способности, память и внимание;

— развитие выразительности и осмысленности исполнения танцевальных движений;

— развить музыкальный слух, чувство ритма, координацию;

- слышать сильную долю в музыке;
- развивать пространственную ориентировку;
- воспитание культуры поведения и общения;
- развитие творческих способностей;
- воспитание умений работать в коллективе;
- развить умение работы в парах;
- предоставить возможность дальнейшего развития способностей воспитанников, создать фундамент для более серьезного увлечения хореографией.

Таким образом программа дополнительного образования по хореографии играет важную роль в развитии творческих навыков воспитанников в ДОУ.

Дополнительная общеразвивающая программа художественной направленности должна быть разработана в соответствии с:

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (ред. от 17.02.2023 г.): [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. — Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. — URL: <http://government.ru/docs/all/100618/> <http://government.ru/docs/all/100618/>

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении феде-

ральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202212280044?index=1>

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». Настоящий приказ вступает в силу с 1 марта 2023 г. и действует по 28 февраля 2029 года. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013>

4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-п; <http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiy picBo.pdf> (дата обращения 25.05.2023)

5. Приказ департамента образования, науки и молодежной политики ВО от 14.10.2015 г. № 1194 «Об утверждении модельных дополнительных общеразвивающих программ»; http://ramonobr.ru/wp-content/uploads/2018/12/Ob_utverjdenii_modelnyh.pdf (дата обращения 25.05.2023)

Список литературы, которая поможет педагогу в разработке собственной программы дополнительного образования:

1. Барышникова Т. «Азбука хореографии» (М.: Айрис Пресс, 1999)
2. Бабенкова Е. А., Федоровская О. М. «Игры, которые лечат» (М.: ТЦ Сфера, 2009)
3. Ваганова А. Я. «Основы классического танца» (С.-П., 2000)
4. Васильева Т. К. «Секрет танца» (С.-П., Диамант, 1997)
5. С. А. Авилова, Т. В. Калинина. (Волгоград: Учитель, 2008) «Игровые и рифмованные формы физических упражнений».
6. Устинова Т. А. «Лексика русского танца» (М., 2006)
7. Танцевальная мозаика /хореография в детском саду/ С. Л. Слуцкая. — М.: Линка- Пресс, 2006
8. Ритмическая мозаика /Программа по ритмической пластике для детей, рекомендована МО РФ/. А. И. Буренина. — СПб.: ЛОИРО, 2000
9. Са-фи-дансе /танцевально-игровая гимнастика для детей/ Ж. Е. Фирилева, Е. Г. Сайкина. — СПб: Детство-Пресс, 2000
10. Профилактика плоскостопия и нарушений осанки в ДОУ. О. Н. Моргунова. — Воронеж: Учитель, 2005

Мотивация и цифровая среда для младших школьников

Языджян Анна Григоровна, учитель начальных классов
МОБУ гимназия № 76 имени Кононцевой Г. В. г. Сочи (Краснодарский край)

Мотивация — ключевой элемент успешного обучения [1]. Она представляет собой внутренние и внешние движущие силы, побуждающие учащегося к активному освоению знаний, умений и компетенций. Низкая мотивация зачастую является причиной проблем с успеваемостью, даже при наличии хороших интеллектуальных способностей [2]. Поэтому формирование устойчивой положительной мотивации является одной из важнейших задач современного образования.

Для того, чтобы привлечь современных детей и мотивировать их к учебе в условиях цифровизации, нужно внедрять цифровые технологии в образовательный процесс, применять геймификационные подходы, соотносить материал с жизненными ситуациями и формировать позитивную, сплоченную атмосферу сотрудничества.

1. Внедрение цифровых технологий

Дети современности погружены в цифровую среду с самого раннего возраста, которая уже стала неотъемлемым элементом их существования [3]. Поэтому применение инструментов, знакомых им с детства, увеличивает их вовлеченность.

Вместо запрета гаджетов в учебной обстановке, их можно рассматривать как инструмент обучения. Смартфоны могут быть использованы для проведения интерактивных викторин (Kahoot!, Plickers), поиска необходимых данных для проектов или работы с образовательными приложениями [4].

Использование виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) для обучения создает иммерсивные опыты, погружая учащихся в виртуальные миры и симуляции [5]. Благодаря этому, можно «побывать» в музее, совершить виртуальное путешествие по разным континентам или наблюдать химические реакции в трехмерном формате, что делает процесс обучения увлекательным и наглядным.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) — это онлайн-инструменты, расширяющие возможности традиционных методов обучения. К ним относятся онлайн-платформы, интерактивные упражнения и видеолекции.

2. Геймификация обучения

Игровые элементы, так любимые поколением, выросшим на компьютерных играх, эффективно повышают мотивацию [6].

Балльная система и рейтинги: превращение процесса обучения в соревнование с начислением баллов, получением «ачивок» (достижений) или переходом на новые «уровни».

Образовательные квесты: создание сюжетных игр, где для выполнения миссии нужно решить ряд учебных задач.

3. Связь обучения с реальной жизнью

Демонстрация практической ценности знаний помогает детям понять, зачем они учатся [7].

Проектная и исследовательская деятельность: задания, ориентированные на решение реальных проблем (например, разработка плана сортировки мусора для школы, анализ качества воды в местном водоеме).

Приглашение экспертов: общение с представителями интересных профессий, которые показывают, как используют знания на практике.

4. Создание поддерживающей среды

Эмоциональный комфорт и позитивная атмосфера в классе критически важны для мотивации [8].

Фокус на усилиях, а не только на оценках: поощрение настойчивости, процесса обучения и совершенствования, а не только конечного результата.

Открытое общение и обратная связь: регулярное обсуждение с детьми их чувств по отношению к школе, учителям и одноклассникам. Важно прислушиваться к их мнению и предлагать помощь.

Предоставление выбора: возможность выбирать тему проекта, форму выполнения задания или дополнительный материал дает учащимся ощущение контроля и ответственности за свое обучение [9].

5. Личный пример и энтузиазм учителя

Энтузиазм и искренняя заинтересованность педагога в своем предмете передаются ученикам. Важно демонстрировать собственную любовь к познанию и развитию [10].

Создание рейтинговой системы в классе требует тщательного планирования и вовлечения учеников, чтобы она была мотивирующей и справедливой, а не источником стресса.

Инструкция для внедрения цифровой среды и мотивации младших школьников в достижении высоких результатов и вовлеченности в обучение:

1. Определите цели и критерии

Прежде чем начать, четко определите, что вы хотите стимулировать: только академическую успеваемость или также поведение, активность и сотрудничество [11].

— Академические достижения: выполнение домашних заданий, работа на уроке, контрольные работы, дополнительные задания.

— Поведение и навыки: активное участие в дискуссиях, помощь одноклассникам, соблюдение правил класса, посещаемость, инициатива.

2. Разработайте систему баллов

Определите, сколько баллов можно получить за каждое действие.

Пример:

— Правильный ответ у доски: 2 балла.

— Выполнение домашнего задания: 5 баллов.

— Помощь товарищу: 1 балл.

— Контрольная работа: до 20 баллов (в зависимости от максимальной оценки).

— Можно использовать разные весовые коэффициенты для разных типов работ (например, контрольная работа имеет больший вес, чем домашнее задание).

3. Вовлеките учеников в процесс

Предоставьте учащимся возможность участвовать в разработке правил и выборе вознаграждений. Это повышает их ответственность и заинтересованность. Они могут голосовать за типы поощрений, которые их действительно мотивируют.

4. Определите систему отслеживания

Выберите удобный способ учета баллов. Это может быть:

— Бумажный «Листок личных достижений» для каждого ученика.

— Общая таблица (на доске, в распечатке или в электронном виде, например, в Excel), видимая всем. Это создает элемент здоровой конкуренции.

— Специальные приложения или онлайн-платформы для геймификации, которые позволяют начислять баллы, значки и отслеживать прогресс.

5. Установите систему вознаграждений

Баллы должны конвертироваться в нечто ценное для детей [12].

— Малые награды (еженедельные/ежемесячные): наклейки, канцелярские принадлежности, возможность выбрать игру на перемене, дополнительное время за компьютером.

— Крупные награды (четвертные/годовые): «День без домашнего задания», совместный поход в кино/парк, сертификат «Лучший ученик месяца/года».

6. Обеспечьте прозрачность и последовательность

— Четкие правила: все критерии начисления и списания баллов должны быть понятны и неизменны.

— Регулярное обновление: рейтинги должны обновляться часто, чтобы поддерживать интерес и давать быструю обратную связь.

— Справедливость: баллы должны отражать реальные достижения в обучении и поведении, а не предвзятость учителя.

7. Сбалансируйте индивидуальные и групповые достижения

Чтобы избежать излишней конкуренции и развивать навыки командной работы, можно ввести как индивидуальный рейтинг, так и групповой (например, соревнование между рядами или командами).

Важные нюансы

— Фокусируйтесь на прогрессе: система должна мотивировать каждого ученика улучшать собственные результаты, а не только сравнивать себя с лидером.

— Обратная связь: регулярно обсуждайте с учениками их успехи и то, как работает система.

— Поведенческие факторы: не снижайте оценки за обучение из-за плохого поведения; используйте баллы для оценки поведения отдельно, чтобы оценки отражали фактические знания.

Заключение

В современном образовании мотивация учащихся является ключевым фактором успешного освоения знаний

и развития компетенций. Статья подчеркивает необходимость внедрения цифровых технологий, геймификационных методов и связи обучения с реальной жизнью для повышения вовлеченности и интереса детей к учебному процессу. Создание поддерживающей и позитивной образовательной среды, личный пример учителя и систематическая оценка достижений способствуют формированию устойчивой мотивации. Практическая инструкция по внедрению системы баллов и вознаграждений помогает организовать эффективную и справедливую мотивационную систему, которая стимулирует как учебные результаты, так и личностное развитие младших школьников. Таким образом, комплексный подход, ориентированный на эмоциональный комфорт, активное участие и использование современных технологий, способствует повышению качества образования и успешной социализации учащихся.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — Москва: Смысл, 2020. — 544 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — Москва: Педагогика, 2019. — 352 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — Москва: АСТ, 2021. — 448 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 992 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — Москва: Народное образование, 2020. — 256 с.
6. Блинова О. В. Цифровая среда как фактор развития образования // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 4. — С. 45–67.
7. Жукова Н. Е. Геймификация в современной школе: возможности и ограничения // Начальная школа. — 2020. — № 7. — С. 12–18.
8. Пономарёва М. А. Использование цифровых ресурсов в обучении младших школьников // Педагогика. — 2022. — № 3. — С. 72–80.
9. Сергеева И. В. Мотивация учащихся в условиях цифровизации образования // Вопросы психологии. — 2021. — № 5. — С. 134–140.
10. Тарасова О. А. Применение технологий дополненной реальности в начальной школе // Информационные технологии в образовании. — 2020. — № 2. — С. 25–32.
11. Министерство просвещения РФ. Концепция преподавания учебного предмета «Информатика» в образовательных организациях. — 2022. — URL: <https://edu.gov.ru>.

Современные подходы к высшему образованию

Ястребов Ярослав Олегович, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье рассматриваются трансформационные процессы в высшем образовании под влиянием цифровизации, глобализации и инновационной экономики. Анализируется эволюция роли вуза в обществе от распределения кадров к фактору экономического роста и устойчивого развития. Особое внимание уделено педагогическому мастерству и профессиональной деятельности преподавателя как ключевым элементам модернизации.

Ключевые слова: высшее образование, мотивация, педагогика, модернизация, студенты-юристы.

В эпоху цифровизации, глобализации и быстрого технологического прогресса высшее образование переживает фундаментальные трансформации. Оно эволюционирует от традиционной модели передачи знаний к динамичной системе, ориентированной на формиро-

вание компетенций, способных отвечать вызовам современного общества. Ключевыми факторами этих изменений становятся интеграция цифровых технологий, акцент на непрерывное профессиональное развитие и переосмысление роли университета в социально-эконо-

мическом развитии. В этой статье мы рассмотрим современные подходы к высшему образованию, опираясь на работы кандидата педагогических наук, доцента Полины Михайловны Алексеевой, чьи исследования фокусируются на педагогических аспектах вузовской подготовки. Её публикации, такие как «Мастерство современного преподавателя высшей школы», «Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза» и «Трансформация роли высшего образования в обществе», предлагают глубокий анализ этих процессов, подчеркивая необходимость гармоничного сочетания инноваций и традиций.

По мнению П. М. Алексеевой, высшее образование в начале XXI века претерпевает глубокие трансформации, обусловленные экономическими, технологическими и социальными факторами. В её работе подчеркивается, что любая социальная система, включая образование, адаптируется к глобальным вызовам, таким как интеллектуализация труда, научная революция и изменения на рынке труда. Ранее высшее образование воспринималось как инструмент распределения кадров, но сегодня оно становится ключевым фактором экономического роста и конкурентоспособности государства. Алексеева приводит исторические примеры из России и зарубежья, где реформы образования предшествовали укреплению государственности и экономического подъема.

Современные подходы, по Алексеевой, включают переход к постнеклассической парадигме, где отказываются от классических моделей, таких как инвестиции в человеческий капитал с фиксированной отдачей или локализованные образовательные школы. Вместо этого акцент делается на доступности, прагматизации знаний и приоритете «мягких навыков» (soft skills) над узкоспециализированными компетенциями. В условиях цивилизационных вызовов — истощения ресурсов, климатических изменений и переполненности планеты — образование должно готовить специалистов в областях устойчивого развития, зеленой энергетики, нано- и биотехнологий. Это требует от вузов разработки неформальных, краткосрочных программ, интегрирующих цифровизацию и междисциплинарный подход.

Алексеева предлагает концепцию «двойного предвидения» (double foresight), где образование опережает технологические изменения, преодолевая инерцию традиционных систем. В России это реализуется через федеральные проекты, такие как «Приоритет-2030», стимулирующие создание кластерных структур и интеграцию

с бизнесом. Внешние и внутренние факторы качества образования — от трудоустройства выпускников до эффективности управления — определяют его роль в воспроизводстве кадрового потенциала. Таким образом, высшее образование трансформируется в экосистему, где университет, региональные власти и работодатели совместно распределяют ответственность.

В работе «Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза» П. М. Алексеева акцентирует внимание на качественной трансформации педагогической роли в эпоху цифровой экономики. Высшее образование позиционируется как инструмент формирования человеческого капитала и научного потенциала, где преподаватель интегрирует педагогические, исследовательские, методические и организационные функции в единую систему.

Современные подходы, по Алексеевой, ориентированы на гибкие модели обучения: BYOD (Bring Your Own Device), гибридное и blended learning, использующие цифровые инструменты для развития компетенций, необходимых в инновационной экономике. Роль педагога эволюционирует от передачи знаний к стимулированию автономного взаимодействия студентов с информацией и её ситуационному применению. Эксперты, цитируемые Алексеевой, подчеркивают необходимость механизмов для поддержания квалификационных стандартов и предотвращения «размывания» профессиональных ролей.

Алексеева выделяет ключевые компетенции современного преподавателя: интеграцию опыта для решения задач, глубокое погружение в профессиональную сферу и органичное взаимодействие с сообществом. Это отличает компетентного специалиста от простого исполнителя, обеспечивая эффективность через гибкое управление и командную коммуникацию.

В заключении можно сказать, что исследования Полины Михайловны Алексеевой демонстрируют, что современные подходы к высшему образованию — это не только технологические инновации, но и глубокая переориентация на человека: студента как активного субъекта и преподавателя как мастера-трансформатора. Трансформация роли вузов в обществе, развитие педагогического мастерства и профессиональной деятельности в цифровой среде подчеркивают необходимость баланса между доступностью, прагматизмом и креативностью. В перспективе, по Алексеевой, образование должно опережать изменения, формируя специалистов, способных решать глобальные вызовы через междисциплинарность и устойчивость.

Литература:

1. Алексеева П. М. Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза // Педагогика высшей школы. — 2022. — № 1 (17).
2. Алексеева П. М. Роль преподавателя в формировании мотивации к учению у студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–1.
3. Алексеева П. М. Концепции непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 1.

4. Алексеева П. М. Проектирование педагогического мышления преподавателя вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–1.
5. Хлопотов С. Н., Алексеева П. М. Мотивация к получению образования // Молодой ученый. 2023. № 492.

ПСИХОЛОГИЯ

Психологические особенности образа тела и пищевого поведения у взрослых женщин

Абзалимова Анастасия Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Трушина Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный университет

Статья посвящена теоретическому анализу психологических особенностей образа тела и пищевого поведения у женщин взрослого возраста. Показано, что образ тела представляет собой многокомпонентное психическое образование, включающее перцептивный, когнитивный и эмоционально-оценочный уровни и выполняющее регуляторную функцию в структуре самосознания. Рассматриваются основные подходы к пониманию образа тела в отечественной и зарубежной психологии, включая концепцию Т. Ф. Кэша, в рамках которой образ тела трактуется как когнитивно-аффективная система установок и реакций на собственную внешность. Описываются типы пищевого поведения (ограничительный, эмоциогенный, экстернальный, адаптивный) и их значение для ранней диагностики дезадаптивных тенденций. Особое внимание уделяется возрастным и социокультурным аспектам восприятия тела у женщин, включая влияние идеалов стройности и молодости, возраста, индекса массы тела и жизненных переходов (беременность, послеродовой период, менопауза). Обобщены теоретические и эмпирические данные о взаимосвязи негативного образа тела с нарушениями пищевого поведения, самооценкой, депрессией и тревожностью. Показано, что сочетанный анализ характеристик образа тела и типов пищевого поведения у женщин взрослого возраста является перспективным направлением для профилактики расстройств пищевого поведения и разработки психокоррекционных программ.

Ключевые слова: образ тела, пищевое поведение, типы пищевого поведения, взрослые женщины, самооценка, расстройства пищевого поведения.

Psychological features of body image and eating behavior in adult women

Abzalimova Anastasia Valeryevna, master's student

Scientific advisor: Trushina Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Chelyabinsk State University

The article presents a theoretical analysis of the psychological features of body image and eating behavior in adult women. Body image is described as a multidimensional mental construct that includes perceptual, cognitive, and emotional-evaluative components and performs a regulatory function within self-consciousness. The main approaches to understanding body image in Russian and international psychology are reviewed, with particular attention to T. F. Cash's concept, in which body image is regarded as a cognitive-affective system of attitudes and reactions toward one's appearance. Different types of eating behavior (restrained, emotional, external, adaptive) and their role in the early identification of maladaptive tendencies are considered. Age-related and sociocultural aspects of body perception in women are analyzed, including the influence of thinness and youth ideals, age, body mass index, and life transitions (pregnancy, postpartum period, menopause). Theoretical and empirical findings on the relationship between negative body image and disordered eating, self-esteem, depression, and anxiety are summarized. It is shown that the combined assessment of body image characteristics and types of eating behavior in adult women is a promising direction for the prevention of eating disorders and the development of psychological intervention programs.

Keywords: body image, eating behavior, types of eating behavior, adult women, self-esteem, eating disorders.

Образ тела представляет собой сложное интегративное образование, включающее восприятие физического облика, эмоционально-оценочные отношения

к телесности и систему установок по поводу собственной внешности. В современной психологии этот конструкт рассматривается как важная составляющая самосо-

знания и психологического благополучия личности. Согласно Н. А. Каминской и А. М. Айламазян, обобщающими понятиями, которые описывают субъективный опыт телесности, являются физическое «Я», телесное «Я» и образ тела, охватывающие как когнитивный, так и перцептивный уровни отражения тела в сознании человека [1, с. 45; 3, с. 43].

Первые научные представления о телесности связаны с работами Г. Хэда и Г. Холмса, введших понятие «схема тела» как сенсомоторной структуры, обеспечивающей пространственную ориентацию и контроль движений. В дальнейшем П. Шильдер развил идею образа тела как психологической конструкции, включающей представления человека о собственном теле, сформированные в процессе социального опыта, эмоционального развития и интерпретации культурных норм [1; 3].

В современной зарубежной литературе широкое распространение получила концепция Т. Ф. Кэша, рассматривающего образ тела как когнитивно-аффективную систему убеждений, установок и эмоциональных реакций на собственную внешность [14]. В его работах подчёркивается, что образ тела не сводится к восприятию физических параметров; он включает динамические процессы саморефлексии, сравнения с социальными идеалами и формирования субъективной удовлетворённости телом. Эта концепция легла в основу современных диагностических методик, используемых при исследовании телесности.

Отечественные психологи (А. Н. Леонтьев, В. В. Столин, А. Ш. Тхостов) подчеркивают роль деятельности и межличностных отношений в формировании телесного «Я», рассматривая образ тела как результат интеграции биологических и социальных факторов [8]. В современных исследованиях также выделяют биогенетические и социогенетические подходы, акцентирующие соответственно врождённые механизмы восприятия тела и влияние культурных стандартов привлекательности [1; 2].

Структура образа тела включает три компонента: перцептивный (точность оценки физического облика), когнитивно-аффективный (отношение к телесности, степень удовлетворённости) и поведенческий (действия, направленные на изменение или поддержание внешности). Их взаимодействие подробно раскрыто в работах Дж. Томпсона [16] и подтверждено в современных исследованиях И. В. Светиковой и А. Ю. Борисенко [6, с. 24–28]. Каждый из этих компонентов играет значимую роль в формировании самооценки и самопринятия, определяя отношение человека к себе и собственным возможностям.

Пищевое поведение рассматривается как система привычек, установок и эмоциональных реакций, регулирующих выбор продуктов, способы приёма пищи и отношение человека к процессу питания. В научной литературе отсутствует единое определение нормы пищевого поведения, что обусловлено сложностью факторов, влияющих на него, — биологических, психологических, социальных и культурных [4; 5].

Одним из наиболее признанных подходов к классификации пищевого поведения является модель Дж. ван Страйена, реализованная в методике DEBQ [4, с. 134–139]. В её рамках выделяются три основных типа:

Ограничительный тип — характеризуется стремлением сознательно контролировать количество пищи, использовать диеты и полностью регулировать массу тела через ограничение питания.

Эмоциогенный тип — предполагает использование пищи для эмоциональной регуляции, что проявляется в повышенном аппетите при стрессах, тревоге или фрустрации.

Экстернальный тип — описывает зависимость пищевого поведения от внешних стимулов, таких как запахи, вид еды, социальная ситуация или контекст.

Дополнительно в литературе выделяют адаптивный тип, связанный с гибкой регуляцией питания на основании внутренних сигналов голода и насыщения. Эта классификация активно используется в психодиагностике, поскольку позволяет выявить дезадаптивные тенденции, предшествующие клиническим формам нарушений.

Исследователи отмечают, что дезадаптивные типы пищевого поведения ассоциированы с риском формирования ограничительных и импульсивных пищевых реакций, компульсивного переедания и других нарушений. Согласно данным И. Г. Малкиной-Пых [4; 5], психологические особенности пищевой саморегуляции тесно связаны с эмоциональной устойчивостью, уровнем тревожности, степенью самопринятия и стратегиями совладания.

Статистические данные Федеральной службы государственной статистики подтверждают устойчивый рост обращаемости по поводу нарушений пищевого поведения, что отражает повышение актуальности проблемы [9]. Это подчеркивает необходимость ранней диагностики на уровне типов пищевого поведения, поскольку именно в этой зоне возникают первые признаки нарушений саморегуляции.

Особенности телесного самовосприятия женщин существенно изменяются в зависимости от возраста, жизненных событий и социальных ожиданий. В рамках возрастной периодизации взрослости (Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон) выделяются ранняя взрослость (18–30 лет), средняя (30–45 лет) и поздняя (45–60 лет) [2, с. 113]. Каждый этап связан с преобразованием отношения к телу и переоценкой его значимости.

У женщин ранней взрослости восприятие телесности чаще определяется стремлением соответствовать социальным идеалам привлекательности [2; 11]. Этот период характеризуется высокой чувствительностью к внешней оценке и влиянию культурных норм, формирующих требования к стройности, молодости и идеальной фигуре.

В средней взрослости значимость телесности начинает смещаться в сторону функциональности, физического комфорта и здоровья. Многочисленные исследования (Ålgars et al., 2009; Tiggemann, McCourt, 2013) показывают, что женщины в этом возрасте демонстрируют более устойчивую удовлетворённость телом, реже прибегают к жестким диетам и склонны к более позитив-

ному восприятию естественных возрастных изменений [11, р. 1115–1122].

Поздняя зрелость сопровождается изменением гормонального фона, снижением мышечного тонуса, изменением пропорций тела, что может приводить к временному росту недовольства внешностью [2; 17]. Однако накопление жизненного опыта способствует повышению уровня самопринятия и снижению зависимости самооценки от внешних параметров.

Существенное влияние на восприятие тела оказывают и социокультурные факторы. Эти тенденции описаны в работах М. Tiggemann, А. McCourt [17], а также подтверждаются международными обзорами [15]. Исследования международных выборок показывают, что женщины находятся под давлением культурных стандартов привлекательности, что усиливает тревожность, снижает удовлетворённость телом и способствует формированию дезадаптивных моделей пищевого поведения. Особенно сильное влияние оказывают медиа, интернализация идеалов худобы и сравнение себя с другими.

Анализ научных исследований показывает, что отрицательное отношение к телу и неудовлетворённость внешностью являются значимыми факторами риска нарушений пищевого поведения. В систематических обзорах (Giel et al., 2022; Abdoli et al., 2024) подчеркивается, что негативный образ тела связан с депрессией, тревожностью, низкой самооценкой, эмоциональной дисрегуляцией и стрессом [12; 13; 15].

Исследования свидетельствуют, что когнитивные искажения образа тела приводят к выбору ограничительных, экстернатальных и эмоциогенных моделей питания, которые, в свою очередь, повышают вероятность развития нервной булимии, анорексии и компульсивного переедания. Обнаружено, что неудовлетворённость телом опосредует связь между эмоциональными состояниями и пищевым поведением, выступая ключевым механизмом формирования риска нарушений.

Отдельного внимания заслуживает проблема недостаточного изучения типов пищевого поведения в сравнении с клиническими формами. Хотя большинство исследований сосредоточено на диагностике расстройств, анализ ранних поведенческих и когнитивных индикаторов, таких как тип питания и особенности восприятия тела, имеет важное значение для профилактики. Раннее выявление дезадаптивных пищевых стратегий позволяет предотвратить формирование патологических форм нарушений.

Проведённый теоретический анализ позволил установить, что образ тела является сложным многокомпонентным психологическим конструктом, который играет

ключевую роль в формировании самооценки, эмоционального благополучия и регуляции поведения у женщин зрелого возраста. Современные подходы подчеркивают многоаспектность телесности, включающей перцептивные, когнитивно-аффективные и поведенческие компоненты, а также её зависимость от биологических, личностных и социокультурных факторов.

Типология пищевого поведения, представленная в отечественной и зарубежной литературе, включает выделение ограничительного, эмоциогенного и экстернатального типов. Эти формы пищевой регуляции отражают преобладающие механизмы реагирования на внутренние и внешние стимулы и служат важными индикаторами риска развития нарушений. Ряд исследований подтверждает, что именно дезадаптивные типы питания могут предшествовать клиническим расстройствам и выступать в качестве «пограничного звена» между нормой и патологией, что делает их изучение чрезвычайно значимым для профилактики нарушений пищевого поведения [13].

Особенности восприятия тела у женщин зрелого возраста обладают выраженной возрастной динамикой. На этапах ранней и средней зрелости усиливается влияние социокультурных стандартов привлекательности, что может приводить к неудовлетворённости внешностью и формированию дезадаптивных пищевых стратегий. В то же время с возрастом возрастает значимость функциональной оценки тела и уровень самопринятия, что отражает постепенное смещение фокуса с внешних параметров на состояние здоровья и личностный комфорт.

Анализ исследований, посвящённых взаимосвязи образа тела и пищевого поведения, показывает, что негативные представления о собственной внешности, снижение самооценки и эмоциональная нестабильность являются значимыми предикторами нарушений пищевого поведения у женщин. Несмотря на значительный объём работ, систематизация данных выявила дефицит исследований, посвящённых именно типологическим особенностям пищевого поведения, а не только клиническим формам РПП [4; 6; 7]. Это определяет необходимость дальнейшего изучения ранних когнитивно-поведенческих индикаторов риска, что позволит совершенствовать профилактические и коррекционные программы.

Полученные теоретические данные формируют основу для последующей эмпирической части исследования. Во второй главе будет представлена методология исследования, включающая выбор диагностических методик, характеристику выборки и описание организационных процедур анализа взаимосвязи образа тела и типов пищевого поведения у женщин зрелого возраста.

Литература:

1. Айламазян, А. М., Каминская, Н. А. Образ тела: психологическое содержание и структура // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. — № 4. — С. 45–56.
2. Зацепина, О. А., Горелова, Г. Г., Рыжкова, М. И. Возрастные особенности образа тела у женщин // Вестник РГГУ. — 2023. — № 2. — С. 112–125.

3. Каминская, Н. А., Айламазян, А. М. Телесное «Я» и его структура // Вопросы психологии. — 2015. — № 3. — С. 43–52.
4. Малкина-Пых, И. Г. Психологические факторы нарушений пищевого поведения. — М.: Эксмо, 2019. — 480 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Терапия пищевого поведения. — М.: Эксмо, 2007. — 832 с.
6. Светикова, И. В., Борисенко, А. Ю. Структура образа тела и его функции // Клиническая психология. — 2021. — № 3. — С. 24–35.
7. Тайсаева, С. Б., Ануфриева, Е. Ю., Куприянова, И. Е. Образ тела и эмоциональное благополучие // Психология и психотерапия. — 2022. — № 1. — С. 57–69.
8. Тхостов, А. Ш. Психология телесности. — М.: Смысл, 2002. — 284 с.
9. Федеральная служба государственной статистики. Здравоохранение в России. — М., 2023.
10. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). — Женева: ВОЗ, 1995.
11. Ålgars, M., Santtila, P., Varjonen, M., et al. The adult body: How age, gender, and BMI are related to body image // Journal of Aging and Health. — 2009. — Vol. 21. — P. 1112–1138.
12. Barnes, R. D., et al. Negative attitudes and depression in obese patients with BED // Eating Behaviors. — 2014. — Vol. 15. — P. 293–298.
13. Brechan, I., Kvaalem, I. L. Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: Mediating role of self-esteem and depression // Eating Behaviors. — 2015. — Vol. 17. — P. 49–58.
14. Cash, T. F., Smolak, L. Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention. — New York: Guilford Press, 2011.
15. Giel, K. E., et al. Body image and eating behavior: A review // Current Opinion in Psychiatry. — 2022. — Vol. 35. — P. 378–385.
16. Thompson, J. K. The Body Image Assessment. — Washington: APA Press, 2004.
17. Tiggemann, M., McCourt, A. Body appreciation in adult women: Relationships with age and body satisfaction // Body Image. — 2013. — Vol. 10. — P. 624–627.

Драматерапия как метод арт-терапевтической поддержки в групповом консультировании взрослых

Асанов Руслан Шухратович, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена теоретическому анализу возможностей применения драматерапии в групповом консультировании взрослых. Рассматриваются психологические механизмы метода, основанные на ролевой экспрессии, дистанцировании, символизации и переживании эмоционального опыта в безопасном пространстве группы. Подчеркивается, что драматерапия способствует развитию саморефлексии, коммуникативных навыков, гибкости поведения и эмоциональной регуляции, что делает её эффективным инструментом арт-терапевтической поддержки. В работе представлены ключевые элементы драматерапевтического процесса, а также описаны наиболее распространённые форматы групповой работы со взрослыми. В теоретической части обсуждаются преимущества и ограничения применения метода в консультативной практике. Статья ориентирована на специалистов в области психологии и арт-терапии и может служить методологическим основанием для организации групповых консультативных программ.

Ключевые слова: драматерапия, арт-терапия, групповое консультирование, психокоррекция, ролевые методы, эмоциональная регуляция.

Введение

В последние десятилетия наблюдается активный рост интереса к арт-терапевтическим методам в практической психологии. Это связано с расширением представлений о природе психотерапевтического изменения и усилением внимания к телесному, ролевому и символическому уровням переживаний, которые выходят за пределы вербальных техник. Драматерапия занимает особое

место среди арт-терапевтических подходов благодаря сочетанию художественного выражения и психологической работы, что делает её эффективной в условиях группового консультирования взрослых.

Современные исследования подчеркивают, что драматерапия способствует развитию эмоциональной осознанности, повышению стрессоустойчивости, преодолению межличностных трудностей и формированию конструктивных моделей поведения [1, с. 42]. Теоретический

анализ метода позволяет определить его потенциал в работе с клиентами, испытывающими затруднения в коммуникации, самопринятии, разрешении внутренних конфликтов и личностных кризисов.

Цель данной статьи — рассмотреть драматерапию как эффективный метод арт-терапевтической поддержки в групповом консультировании взрослых.

Драматерапия представляет собой направление арт-терапии, основанное на использовании театральных и ролевых техник в терапевтических целях [2, с. 22]. В отличие от классической психодрамы, драматерапия делает акцент на процессе творческого выражения и работе с метафорой, а не на реконструкции реальных ситуаций. Через действие, игру, импровизацию и ролевое моделирование участники группы получают возможность исследовать внутренние конфликты, выражать подавленные эмоции, пробовать новые формы поведения.

Ключевыми механизмами драматерапии являются:

- роль как безопасная форма выражения опыта;
- дистанцирование, позволяющее осмыслять трудные переживания через художественный образ;
- символизация, облегчающая работу с эмоциональными состояниями;
- перевоплощение и расширение ролевого репертуара, что способствует гибкости поведения [5, с. 112].

Групповое консультирование взрослых включает работу с социально обусловленными трудностями, межличностными паттернами, стрессом, семейными и профессиональными проблемами. Взрослые участники обладают сложным жизненным опытом, а их запросы нередко связаны с кризисами идентичности, самооценки или ролевыми конфликтами. Группа создаёт возможности получения обратной связи, моделирования взаимодействия и безопасного экспериментирования с поведением, что делает драматерапию особенно уместной.

В группе драматерапия может включать следующие компоненты:

1. Разминки и упражнения на раскрепощение. Они помогают участникам подключиться к процессу, снизить напряжённость и развить телесную осознанность.
2. Импровизационные задания. Через спонтанную игру взрослые исследуют эмоциональные реакции и стили взаимодействия.
3. Ролевые сценки. Они позволяют примерить новые роли, переосмыслить сложные ситуации и получить обратную связь от других участников.
4. Работа с метафорой. Сказочные сюжеты, маски, предметы усиливают символический слой переживаний.
5. Обсуждение и рефлексия. Этот этап закрепляет опыт и переводит его в личностные изменения.

Литература:

1. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии. — СПб.: Речь, 2003. — 320 с.
2. Копытин А. И. Современная клиническая арт-терапия: учебное пособие. — М.: ЛитРес, 2015. — 256 с.

В консультировании взрослых с использованием драматерапии выделяют несколько распространённых форматов:

- психообразовательные группы, направленные на развитие навыков коммуникации и эмоциональной регуляции;
- коррекционные группы, ориентированные на ролевые конфликты, тревогу, межличностные затруднения;
- личностно-развивающие группы, в которых участники исследуют идентичность, ценности, жизненные стратегии.

Типичная структура группового занятия включает вступительное упражнение, драматерапевтический блок и финальное обсуждение, что обеспечивает последовательность и безопасность процесса.

Драматерапия в групповой работе со взрослыми обладает рядом преимуществ:

- повышение мотивации за счёт творческого характера процесса;
- доступ к труднодоступным переживаниям без прямой конфронтации;
- развитие гибкости поведения через освоение новых ролей;
- усиление групповой сплочённости благодаря совместно творческому действию;
- возможность изучать индивидуальные трудности в контексте взаимодействия с другими.

Несмотря на широкий потенциал, драматерапия имеет ограничения. Метод требует определённого уровня готовности к взаимодействию и экспериментированию; участники с выраженными тревожными или избегающими стратегиями могут испытывать затруднения на этапах ролевой активности. Важно учитывать личные границы, избегать избыточной экспрессии и обеспечивать постепенность включения клиентов в ролевую процесс [6, с. 4].

Заключение

Драматерапия является эффективным методом арт-терапевтической поддержки в групповом консультировании взрослых благодаря своему потенциалу создавать безопасное пространство для исследования опыта, расширения ролевого поведения и развития коммуникативных навыков. Теоретический анализ позволяет рассматривать метод как ценное дополнение к классическому консультированию, усиливающее рефлексию, эмоциональную регуляцию и личностное развитие участников. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическое изучение эффективности драматерапии в различных консультативных форматах и с разными категориями взрослых клиентов.

3. Колошина Т. Ю. Арт-терапия: методические рекомендации. — СПб., 2020. — 112 с.
4. Валента М., Полинек М. Драматерапия. — М.: Когито-Центр, 2013. — 208 с.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. — М.: Смысл, 2018. — 320 с.
6. Данн П. НарраДрама: нарративный подход к драматерапии // КиберЛенинка. — 2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/narradrama-narrativnyy-podhod-k-dramaterapii>
7. Володина К. А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога... // Организационная психология. — 2017. № 2. [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/06/21/1170244722/OrgPsy_2017_2\(5\)_Volodina\(86-101\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/06/21/1170244722/OrgPsy_2017_2(5)_Volodina(86-101).pdf)

Формирование и коррекция психоэмоциональных изменений в структуре личности вследствие заболевания COVID-19

Гераськин Алексей Алексеевич, медицинский психолог

ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы» (г. Москва)

COVID-19 стал одним из серьезных вызовов XXI века, в том числе для специалистов в сфере соматической медицины. Вирус SARS-CoV-2 вызывает поражение органов дыхательной системы (в первую очередь легких), а также других систем организма (почек, сердца и др.), однако важно подчеркнуть, что важным аспектом проблемы COVID-19, помимо медицинских последствий заболевания, являются и социальные изменения, вызванные пандемией. Эти изменения затронули не только непосредственно заболевших, но и их родственников, а также ближайшее окружение. Последствия такого рода нам еще предстоит осмыслить как в соматической, так и в психологической сферах.

Центральная нервная система оказалась одной из ключевых мишеней COVID-19 и играет ведущую роль в формировании постковидного синдрома. Ее поражение проявляется в снижении когнитивных функций и психоэмоциональных изменениях в структуре личности.

В статье представлены результаты психологической коррекции в рамках реабилитационных мероприятий для пациентов с постковидным синдромом. Цель коррекции — восстановление когнитивных функций и нормализация психоэмоционального состояния лиц, перенесших COVID-19. Данные подкреплены результатами обследования пациентов до и после комплексной реабилитации в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ». В ходе диагностики выявлены ведущие психоэмоциональные нарушения: депрессия различной степени, тревожность, астения, снижение стрессоустойчивости, фобии, непосредственно связанные с пандемией и перенесенным COVID-19. Именно на эти нарушения была направлена работа в рамках психологической коррекции. По итогам коррекционной работы зафиксированы значимые улучшения психоэмоционального состояния пациентов с постковидным синдромом.

Ключевые слова: COVID-19, психологическая коррекция, постковидный синдром, SARS-CoV-2, U09.9.

Formation and correction of psychoemotional changes in personality structure due to the COVID-19 pandemic and/or COVID-19 disease

COVID-19 has become one of the major challenges of the 21st century, including for specialists in the field of somatic medicine. The SARS-CoV-2 virus causes damage to the respiratory system (primarily the lungs), as well as other body systems (kidneys, heart, etc.), but it is important to emphasize that in addition to the medical consequences of the disease, the social changes caused by the pandemic are also significant. These changes have affected not only the patients themselves, but also their families and the people around them. We have yet to comprehend the consequences of this kind in both the somatic and psychological spheres.

The central nervous system has become one of the key targets of COVID-19 and plays a leading role in the formation of post-COVID-19 syndrome. Its damage manifests itself in the form of cognitive impairment and psychoemotional changes in the structure of personality.

The article presents the results of psychological correction as part of rehabilitation measures for patients with post-COVID-19 syndrome. The goal of the correction is to restore cognitive functions and normalize the psychoemotional state of individuals who have recovered from COVID-19. The data is supported by the results of examinations of patients before and after comprehensive rehabilitation at the Speech Pathology and Neurorehabilitation Center of the Moscow Health Department. During the diagnostics, the leading psychoemotional disorders were identified: depression, anxiety, asthenia, reduced stress resistance, and phobias directly related to the

pandemic and COVID-19. It was these disorders that were the focus of the psychological correction. As a result of the correction work, significant improvements in the psychoemotional state of patients with post-COVID-19 syndrome were recorded.

Keywords: COVID-19, psychological correction, post-COVID-19 syndrome, SARS-CoV-2, U09.9.

Введение

Проблема COVID-19 до сих пор остается одной из самых актуальных, несмотря на все проведенные исследования и вакцинирование населения. Наиболее остро стоит вопрос о реабилитации пациентов, перенесших COVID-19, у которых наблюдается так называемый *постковидный синдром*.

Пандемия COVID-19, вызванная распространением коронавируса SARS-CoV-2, по данным ВОЗ, официально началась 11 марта 2020 года. По состоянию на январь 2025 года на информационной панели ВОЗ по коронавирусу [1] в мире было зарегистрировано 777 млн подтвержденных случаев, а в России по состоянию на 13 апреля 2024 года — 22 454 933.

В октябре 2021 года ВОЗ сформулировала следующее определение постковидного синдрома и постковидного состояния: «Состояние после COVID-19 возникает у лиц с вероятной или подтвержденной инфекцией SARS-CoV-2 в анамнезе, обычно через три месяца после начала COVID-19 с симптомами, которые длятся не менее двух месяцев и не могут быть объяснены альтернативным диагнозом. Общие симптомы включают усталость, одышку, когнитивную дисфункцию, а также другие и, как правило, оказывают влияние на повседневное функционирование. Симптомы могут появиться впервые после первоначального выздоровления после острого эпизода COVID-19 или сохраняться после первоначального заболевания. Симптомы также могут изменяться или рецидивировать с течением времени» [2].

По различным данным постковидный синдром или постковидное состояние наблюдаются у 10–35 % переболевших различными штаммами COVID-19 в той или иной степени тяжести [3].

Наиболее распространенными проявлениями постковидного синдрома являются:

- астения различной степени проявленности (вплоть до невозможности выполнять привычные повседневные дела) — наблюдалась у 84,5 %;
- нарушение сна — отмечено у 77,3 % переболевших;
- различные проявления депрессии — у 68,6 %;
- проявление тревоги и ощущение чувства вины — у 50,5 %.

Также отмечались нарушения со стороны сердечно-сосудистой, мочеполовой систем, желудочно-кишечного тракта, нарушения сна, снижение слуха и зрения и прочие нарушения в работе различных систем и органов.

Одним из самых сложных и опасных проявлений постковидного состояния являются психические (астения; тревожность, в том числе панические атаки; депрессия), а также когнитивные нарушения, снижение стрессоустойчивости и фобические расстройства. В целом различные когнитивные и психические нарушения наблюдаются у 65 % пациентов, переболевших COVID-19 [4–6]. По различным данным у пациентов, переболевших COVID-19, нарушения когнитивных функций встречаются в 50–80 % случаев [7–9].

Описываемые нарушения приводят к формированию психоэмоциональных изменений в структуре личности человека, переболевшего COVID-19; при этом необходимо отметить, что схожие психологические проблемы отмечаются также и у людей, оказавшихся в изоляции вследствие пандемии [10]. Также следует отметить, что выявленные психические нарушения не всегда напрямую связаны с COVID-19, но при этом обострились на фоне заболевания и иных проявлений постковидного синдрома.

Отдельного внимания исследователей были удостоены медицинские работники [11; 12]. Задачу оценить распространенность синдрома эмоционального выгорания и психопатологических состояний у медицинских работников поставил перед собой коллектив авторов из ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет», а также группа исследователей из Казахского национального университета имени аль-Фараби. В опубликованной ими статье [11] представлен обзор теоретико-методологических основ формирования и развития эмоционального выгорания у медицинского персонала во время повышенного эпидемического порога по новой коронавирусной инфекции; приведены данные из Испании, Китая, Италии, Англии, Иордании и проч. Анализ исследований, упомянутых в статье, показывает: большинство медицинских работников так или иначе, в той или степени оказались уязвимы для страха, тревоги и синдрома эмоционального выгорания во время пандемии, несмотря на то, что сам персонал не переболел COVID-19.

В статье «Влияние пандемии COVID-19 на психическое здоровье населения в целом: систематический обзор» [13] говорится, что симптомы тревоги были выявлены в 6,33–50,9 % случаев, симптомы депрессии — в 14,6–48,3 % случаев, посттравматическое стрессовое расстройство — в 7–53,8 % случаев, проявление психологического дистресса — в 34,43–38 %, а стресса — в 8,1–81,9 % случаев. Все перечисленные симптомы во время пандемии COVID-19 были отмечены среди населения в целом в Китае, Испании, Италии, Иране, США, Турции, Непале и Дании. Данные результаты были получены благодаря анализу результатов 19 уникальных опубликованных исследований, в которых в общей сложности приняли участие порядка 90 000 пациентов, переболевших COVID-19.

Отдельно хотелось бы отметить, что данная проблема — состояние психического здоровья — затронула не только взрослое население, но также детей и подростков. Результаты анализа большого количества статей, посвященных данной теме, приведены в обзорной статье «Психическое здоровье детей и подростков во время пандемии COVID-19: обзор основных результатов тематической серии исследований» [14]. В частности, там упомянута работа Ч.-Ю. Йенг и др., в которой указано: 49,5 % из опрошенных 6665 детей и подростков в возрасте от 10 до 16 лет заявили, что состояние их психического здоровья во время пандемии осталось неизменным, 30,8 % сообщили о его ухудшении, а 19,7 % — об улучшении.

С учетом вышеприведенных данных в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» (далее — ЦПРН) было проведено исследование, направленное на изучение влияния программы реабилитации, проводимой в данном центре, целью которой является нормализация когнитивного и психоэмоционального состояния пациентов. Данная программа была разработана в конце 2021 для работы с пациентами, переболевшими COVID-19 и имеющими диагноз U09.9 — «Состояние после COVID-19 неуточненное». Эта комплексная реабилитационная программа была направлена на улучшение как психологического, так и соматического здоровья пациентов.

В рамках данной статьи мы в первую очередь уделим внимание блоку психологической коррекции, реализованному в формате групповых занятий, направленных на работу с основными психоэмоциональными состояниями (описаны ниже). Главной задачей психологической коррекции является снижение выраженности проявлений психоэмоциональных состояний, выявленных при госпитализации (в рамках первичного осмотра).

Методика

В начале реабилитационного курса и по его окончании все пациенты проходят тестирование по трем методикам:

1) Тест HADS предназначен для измерения уровня депрессии (шкала HADS-D) и тревоги (шкала HADS-A). Результаты интерпретируются следующим образом:

- 0–7 баллов — норма;
- 8–10 баллов — субклинически выраженная тревога/депрессия;
- 11 баллов и выше — клинически выраженная тревога/депрессия.

2) Тест DASS-21 имеет три шкалы: депрессии, тревоги и стресса.

| | Отсутствие | Легкая | Умеренная | Выраженная | Крайне выраженная |
|-----------|------------|------------|--------------|--------------|-------------------|
| Депрессия | 0–4 балла | 5–6 баллов | 7–10 баллов | 11–13 баллов | 14–21 балл |
| Тревога | 0–3 балла | 4–5 баллов | 6–7 баллов | 8–9 баллов | 10–21 балл |
| Стресс | 0–7 баллов | 8–9 баллов | 10–12 баллов | 13–16 баллов | 17–21 балл |

3) Тест MFI-20 направлен на субъективную оценку астении:

- в норме общее количество баллов не должно превышать 30;
- легкая степень астении — 30–40 баллов;
- умеренная степень астении — 40–60 баллов;
- выраженная степень астении — 60–80 баллов;
- более 80 баллов — крайне выраженная степень астении.

Все вышеописанные тесты валидны и неоднократно апробированы. Данное сочетание методик дает максимально полное представление о психоэмоциональном состоянии пациента, что позволяет предложить ему не только адекватные психокоррекционные мероприятия, но и подобрать соответствующую фармакотерапию, а также сделать прочие назначения в рамках разработанной программы реабилитации.

Результаты

На момент написания данной статьи в программе комплексной реабилитации с блоком психокоррекционных мероприятий приняли участие 52 пациента с диагнозом U09.9 «Состояние после COVID-19 неуточненное»: 9 мужчин и 43 женщины в возрасте от 32 до 79 лет (рис. 1). Средний возраст пациентов составил 57 лет, при этом средний возраст женщин — 58 лет, а мужчин — 54 года.

На рис. 2 показано распределение пациентов по полу и возрасту. Большинство пациентов, прошедших реабилитацию после COVID-19, — женщины в возрасте 60–69 лет.

В результате первичного тестирования по трем методикам (HADS, DASS-21 и MFI-20 — рис. 3–5 соответственно), а также беседы были выявлены основные проявления психоэмоциональных изменений в структуре личности пациентов, переболевших COVID-19 и имеющих диагноз U09.9, а также сформировано понимание патогенеза постковидного синдрома (рис. 6).

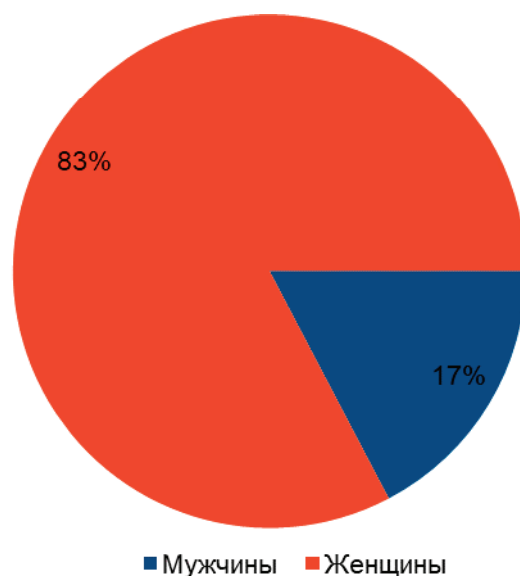


Рис. 1. Распределение пациентов, прошедших программу комплексной реабилитации с блоком психокоррекционных мероприятий в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» с декабря 2021 г. по февраль 2023 г., по полу

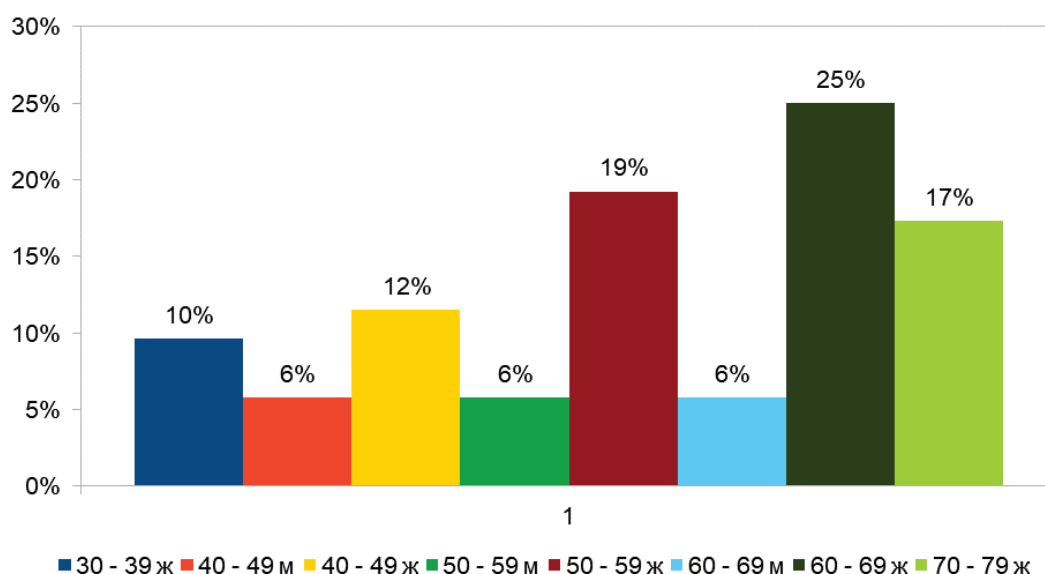


Рис. 2. Распределение пациентов, прошедших программу комплексной реабилитации с блоком психокоррекционных мероприятий в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» с декабря 2021 г. по февраль 2023 г., по полу и возрасту

Тестирование HADS, первично проведенное среди пациентов до реабилитации, показало следующие результаты (рис. 3).

Показатели по шкалам депрессии и тревоги, соответствующие норме, наблюдались только у 55 % пациентов; рассматриваемые симптомы были субклинически выражены в 16 % случаев, а клинически — в 29 %.

Тестирование DASS-21, первично проведенное среди пациентов до реабилитации, показало следующие результаты (рис. 4).

В соответствии с результатами исследования по методике DASS-21 при первичном тестировании показатели депрессии и тревоги соответствовали норме у 21 % пациентов. Если сопоставить результаты тестов DASS-21 и HADS по шкалам депрессии и тревоги, состояние 38 % пациентов можно оценить как соответствующее норме; однако остальные показатели свидетельствуют о следующем: стресс в той или иной степени испытывают 90 % пациентов; тревога также отмечена у 90 %, что несколько выше, чем результаты теста HADS; а в депрессивном состоянии находятся 67 % тестируемых, что превышает результаты HADS в 1,5 раза.

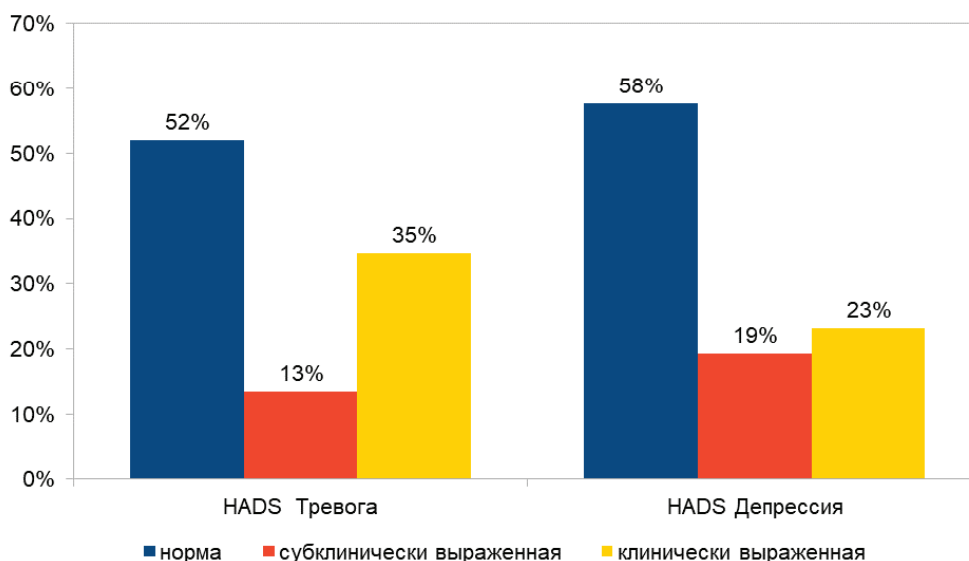


Рис. 3. Проявления депрессии и тревоги: результаты первичного тестирования по HADS

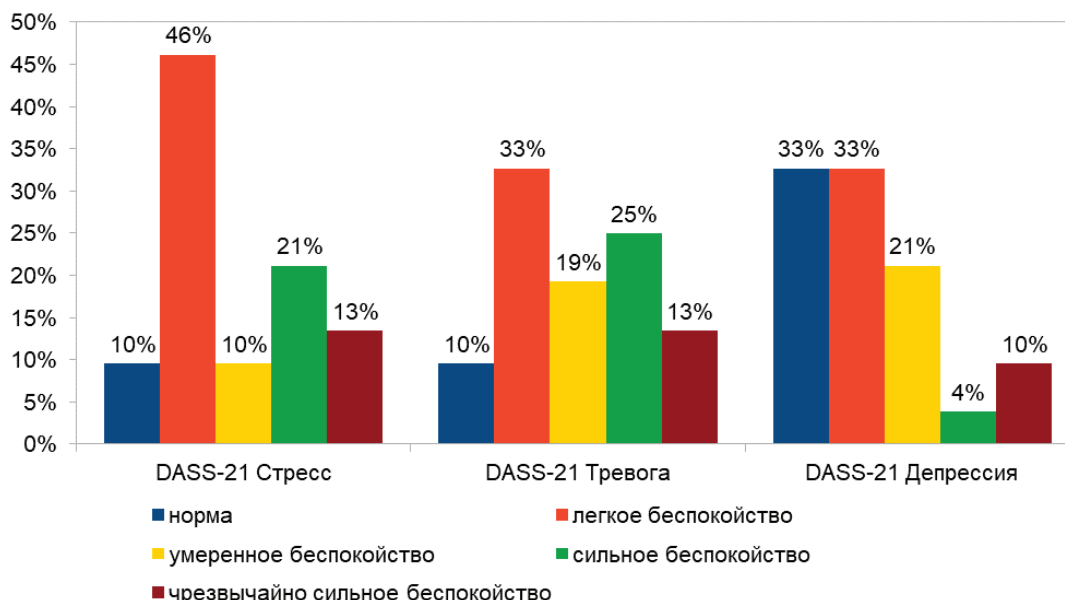


Рис. 4. Проявления депрессии, тревоги и стресса: результаты первичного тестирования по DASS-21

Субъективная оценка астении до реабилитации по результатам теста MFI-20, показала, что у большинства пациентов — 40 % — степень астении высока, а у 23 % — очень высока; при этом норма выявлена лишь у 2 % пациентов (рис. 5).

Говоря о патогенезе постковидного синдрома (рис. 6), считаем необходимым описать его особенности и причины возникновения. Вследствие новостей о пандемии и/или сообщения о болезни пациенты испытывают стресс, провоцирующий развитие астении, а также когнитивные нарушения, которые при длительном воздействии также приводят к стрессу. Продолжительный стресс провоцирует усугубление астенического состояния и продолжение снижения когнитивных функций. У пациентов развивается тревожность, некоторые из них переживают панические атаки.

Следующим этапом в развитии психоэмоциональных изменений в структуре личности становится депрессивный синдром. У большинства пациентов в ходе первичной беседы были выявлены фобические расстройства, выраженные в виде боязни повторно заболеть COVID-19, а также страх смерти, поскольку многие из них, находясь в реанимации, либо сами использовали аппарат ИВЛ, либо стали свидетелями смерти других людей, находившихся с ними в одной палате.

Немаловажную роль в развитии постковидного синдрома и отдельных его проявлений, таких как тревожность или депрессивное состояние, сыграло эмоциональное напряжение, возникшее ранее, но не проявлявшееся до этого в силу различных причин, в том числе из-за высокой стрессоустойчивости, которая снизилась в условиях пандемии.

Программа, реализованная в ЦПРИН, была направлена на нормализацию психоэмоционального состояния пациентов и состояла из двух блоков терапии. Первый был посвящен работе с когнитивными функциями (память, вни-

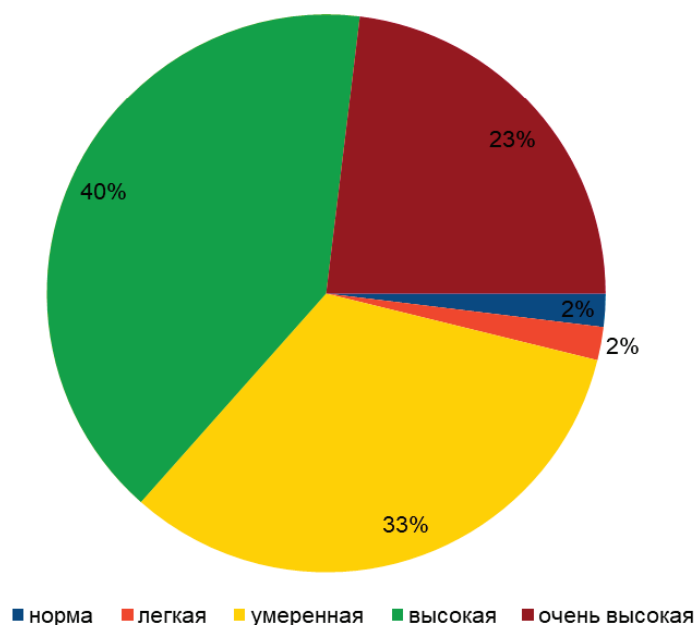


Рис. 5. Результаты теста MFI-20: субъективная оценка астении до реабилитации

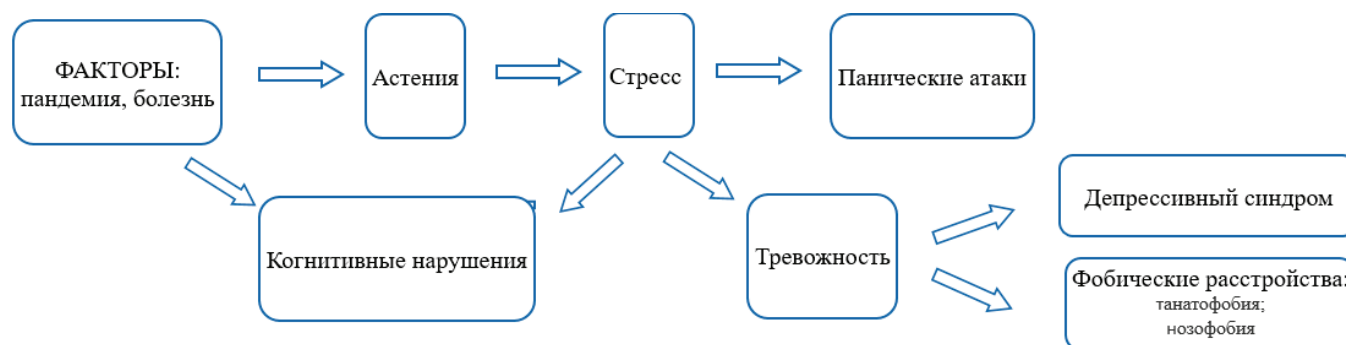


Рис. 6. Схема формирования психоэмоциональных изменений в структуре личности вследствие пандемии COVID-19 и/или заболевания COVID-19

мание, приключение и проч.). Второй был нацелен на психологическую коррекцию — в первую очередь на преодоление астении, повышение адаптации в условиях стресса, снижение тревожности, работу с возникшими фобиями, формирование адекватной картины болезни.

В рамках первого блока проводилась работа:

- со слуховой, зрительной и зрительно-пространственной памятью;
- с нейродинамическими нарушениями (внимание, переключение);
- особое внимание уделялось работе с праксисом, гнозисом, счетом и речью.

Второй — психологический коррекционный — блок был реализован в строгом соответствии с мультимодальным подходом и состоял из шести групповых занятий, посвященных следующим темам:

- 1) знакомство, постановка цели терапии, прояснение картины болезни на данный момент;
- 2) работа с астеническим синдромом;
- 3) работа с тревожностью;
- 4) работа со стрессом;
- 5) работа с фобиями;
- 6) завещающее занятие, подведение итогов.

При необходимости проводилась индивидуальная работа.

В результате повторной беседы и последующего проведения трех тестов (HADS, DASS-21 и MFI-20) по завершении реабилитационного курса были выявлены психоэмоциональные изменения в структуре личности пациентов, переболевших COVID-19 и имеющих диагноз U09.9; эти изменения представлены на рис. 7–9 соответственно.

Итак, повторно проведенный после реабилитации тест HADS показал следующие результаты (рис. 7).

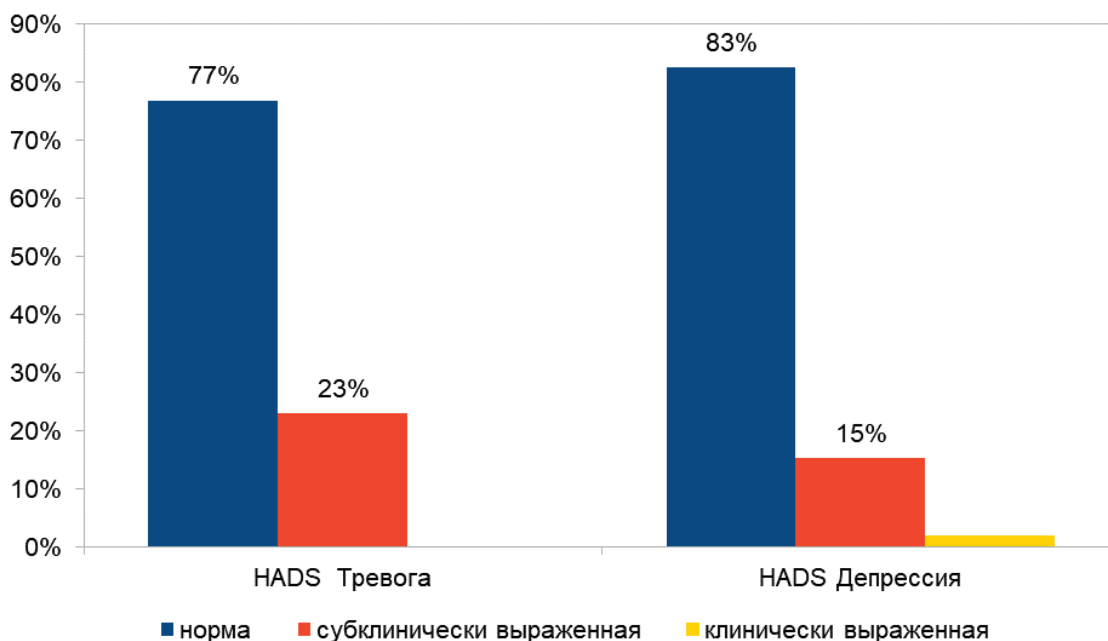


Рис. 7. Проявления депрессии и тревоги. Результаты повторного теста HADS

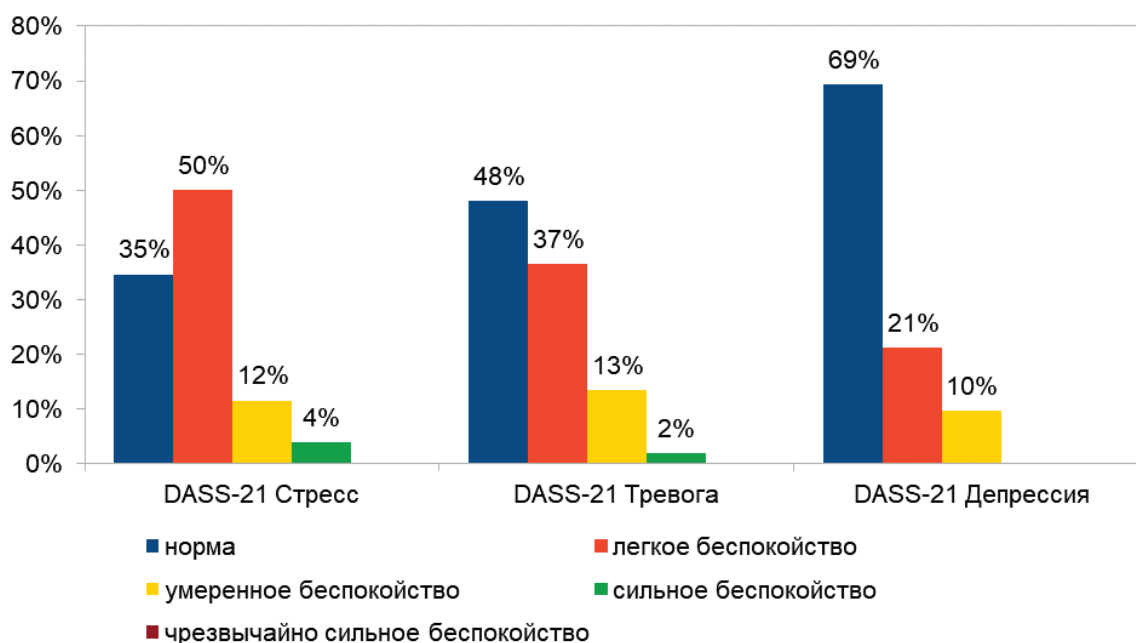


Рис. 8. Проявления депрессии, тревоги и стресса: результаты повторного теста DASS-21

Показатели уровня депрессии и тревоги, соответствующие норме, наблюдались у 80 % пациентов, субклинической депрессии — в 19 % случаев; клиническая депрессия и тревога были выявлены у 2 % пациентов.

Повторно проведенный после реабилитации тест DASS-21 показал следующие результаты (рис. 8).

Согласно результатам теста DASS-21 по шкалам депрессии и тревоги норме при первичном тестировании соответствовали результаты 59 % пациентов. При сопоставлении данных тестов DASS-21 и HADS по шкалам депрессии и тревоги показатели, соответствующие норме, наблюдались у 69 % пациентов; остальные же показатели свидетельствуют о том, что после прохождения реабилитационного курса стресс в той или иной степени испытывали только 16 % пациентов, тревогу — 13 % (что несколько ниже показателя шкалы теста HADS), а в депрессивном состоянии находились 8 % тестируемых (что сопоставимо с результатами теста HADS).

Субъективная оценка степени астении по данным теста MFI-20, проведенного после реабилитации (рис. 9), показала, что лишь у 4 % пациентов астения высока, при этом очень высокая степень астении не выявлена, а норме соответствуют результаты 27 % пациентов.

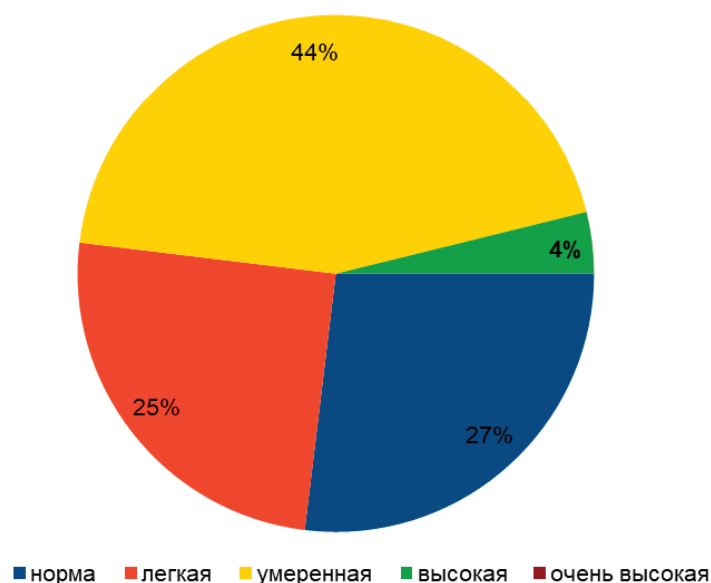


Рис. 9. Результаты повторного теста MFI-20: субъективная оценка астении после реабилитации

Выводы

В результате прохождения реабилитационного курса, включавшего психокоррекционную работу, когнитивный тренинг, а также иные мероприятия, самочувствие пациентов с диагнозом U09.9 «Состояние после COVID-19 неуточненное» значительно улучшилось:

1. Степень проявления тревожности по результатам теста HADS снизилась в 1,8 раза, выраженность депрессии — в 0,8 раза. В среднем норма стала проявляться на 10 % реже (рис. 10).
2. Результаты теста DASS-21 свидетельствуют о том, что показатели нормы по всем шкалам улучшились в среднем на 33 %: по шкале «Депрессия» — на 25 %, по шкале «Тревога» — на 38 %, по шкале «Стресс» — на 36 % (рис. 11).
3. По результатам субъективной оценки с помощью методики MFI-20 выявлено, что после прохождения программы реабилитации 25 % пациентов, у которых ранее была диагностирована астения, вернулись к норме. Кроме того, высокая степень проявления астении не выявлена ни у одного пациента, хотя была зафиксирована в 23 % случаев при поступлении (рис. 12).

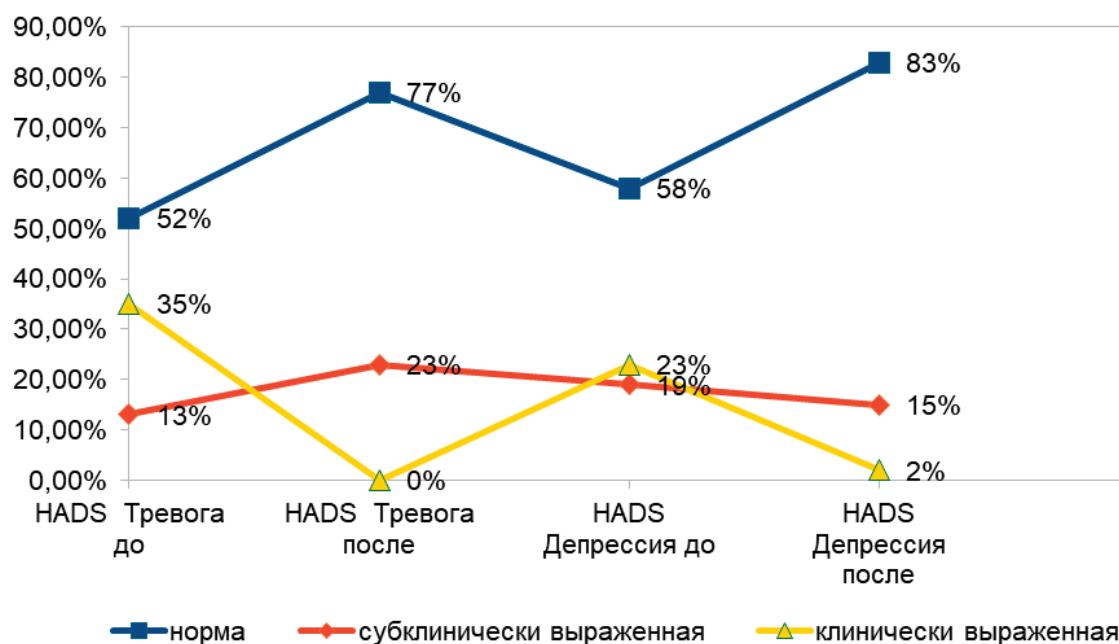


Рис. 10. Проявления депрессии и тревоги согласно результатам теста HADS, проведенного до и после реабилитации

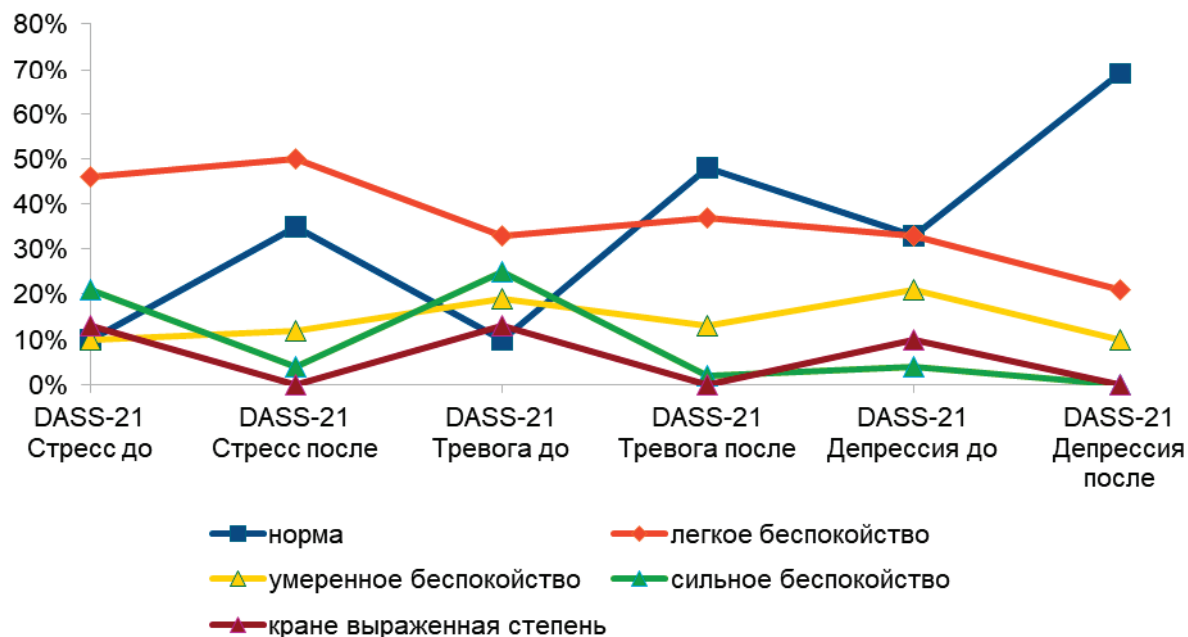


Рис. 11. Сравнение результатов DASS-21 до и после реабилитации

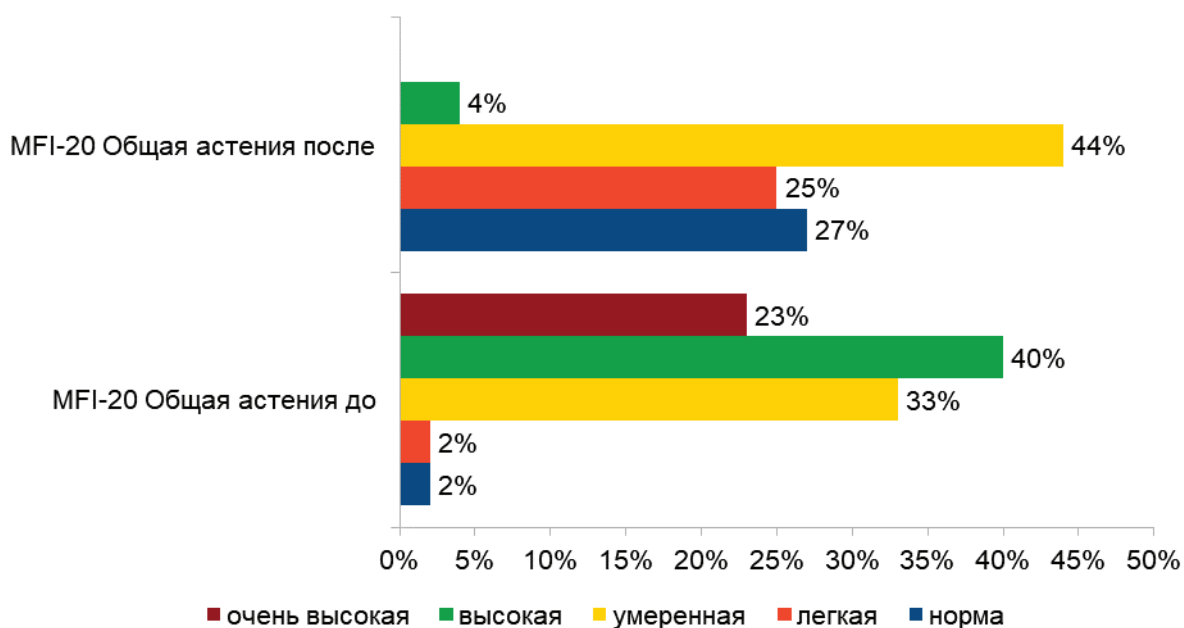


Рис. 12. Сравнение результатов теста MFI-20: субъективная оценка астении до и после реабилитации

Литература:

1. WHO COVID-19 dashboard / World Health Organization. — URL: <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?n=c>
2. World Health Organization. — URL: <https://data.who.int/>
3. Greenhalgh, T. Management of post-acute covid-19 in primary care / T. Greenhalgh, M. Knight, M. A'Court // BMJ. — 2020. — Vol. 370. — P. m3026. — DOI:10.1136/bmj.m3026.
4. Tenforde, M. Symptom duration and risk factors for delayed return to usual health among outpatients with COVID-19 in a multistate health care systems network / M. Tenforde, S. Kim, C. Lindsell // MMWR Morb Mortal Wkly Rep. — 2020. — Vol. 69. — P. 993–998. — DOI: 10.15585/mmwr.mm6930e1externalicon.
5. Воробьев, П. А. Постковидный синдром: образ болезни, концепция патогенеза и классификация / П. А. Воробьев, А. П. Воробьев, Л. С. Краснова // Проблемы стандартизации в здравоохранении. — 2021. — № 5–6.

6. Албакова, З. А. Психологические и психические последствия заболевания COVID-19 / З. А. Албакова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 5 (119).
7. Кабыш, С. С. Когнитивные нарушения и COVID-19 / С. С. Кабыш, А. Д. Карпенкова, С. В. Прокопенко // Сибирское медицинское обозрение. — 2022. — № 2.
8. Нейрокогнитивные нарушения у пациентов, перенесших COVID-19: патогенез и направления реабилитации / Ю. Ю. Некрасова, К. М. Горшков, Д. В. Колесов и др. // Трудный пациент. — 2021. — № 19 (6). — С. 8–17.
9. Преображенская, И. С. COVID-ассоциированные когнитивные нарушения / И. С. Преображенская // Consilium Medicum. — 2022. — № 24 (2). — С. 96–102.
10. Плотников, С. С. Оценка психологического статуса (стресс, тревога, депрессия) у работников IT-компаний в период самоизоляции в связи с пандемией SARS COVID-19 / С. С. Плотников, С. В. Ахмадиева, В. А. Розанов // Медицинская психология в России. — 2021. — Т. 13, № 2. — С. 1. — doi: 10.24412/2219-8245-2021-2-1.
11. Пандемия COVID-19 и психическое здоровье медицинских работников / Н. А. Острякова, С. А. Бабанов, Д. В. Винников и др. // Медицина труда и промышленная экология. — 2021. — № 61 (9). — С. 627–632.
12. The Psychological Impact of the COVID-19 Outbreak on Health Professionals: A Cross-Sectional Study / E. M. Giusti, E. Pedroli, G. E. D'Aniello, [et al.] // Front Psychol. — 2020. — № 10–11. — P. 1684. — doi: 10.3389/fpsyg.2020.01684.
13. The impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review / J. Xiong, O. Lipsitz, F. Nasri, [et al.] // Psychiatry Research. — 2020. — № 277. — P. 55–64. — URL: doi: 10.1016/j.jad.2020.08.001.
14. Child and adolescent mental health during the Covid-19 pandemic: an overview of key findings from a thematic series / E. Frentzen, J. M. Fegert, A. Martin, A. Witt // Child Adolesc Psychiatry Ment Health. — 2025. — № 16; 19 (1). — P. 57. — doi: 10.1186/s13034-025-00910-8.

Особенности восприятия материнства у женщин с разным социальным статусом

Герейханова Евгения Айдархановна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

Статья посвящена теоретическому анализу исследования особенностей восприятия материнства у женщин с разным социальным статусом, актуальность обусловлена значительными изменениями в современном обществе, влияющими на формирование материнской роли. В условиях трансформации социальных институтов (семья, политика, брак, церковь и другие) и ценностных ориентаций происходит переосмысление традиционных представлений о материнстве. Что напрямую отражается на психологическом восприятии женщинами своей материнской роли. Кроме того, демографическая ситуация в России и озвученная Президентом необходимость её выравнивания в лучшую сторону тоже создаёт вескую актуальность проблемы.

Проблема восприятия материнства находится в фокусе внимания многих исследователей.

Психологические аспекты материнства рассматривались в работах Г. Г. Филипповой, С. Ю. Мещеряковой, Н. Н. Васягиной. Социально-психологические факторы формирования материнской позиции изучались В. И. Брутманом, М. С. Радионовой. Влияние социального статуса на личностное развитие женщины исследовалось в работах И. С. Клециной, О. А. Карабановой. Однако, взаимосвязь социального статуса современной женщины и особенностей восприятия ею материнской роли остаётся недостаточно изученной.

Феноменология материнства представляет собой многогранное явление, интегрирующее биологические предпосылки, психологические механизмы и социокультурные детерминанты. В современной психологической науке материнство интерпретируется как уникальная стадия личностного становления женщины, сопряжённая с личной глубокой трансформацией самосознания и интеграцией новой социальной позиции.

Рассмотрим основные подходы к понятию материнства как психологического феномена в современной психологической науке.

В базовых исследованиях Г. Г. Филипповой материнство трактуется в качестве комплексного психосоциального конструкта, обеспечивающего оптимальные условия для полноценного развития ребенка и выступающего неотъемлемым компонентом личностной структуры женщины. Исследовательница акцентирует внимание на диалектическом единстве биологических и психологических аспектов материнства, подчеркивая их взаимообусловленность и интегративный характер взаимодействия. Диалектическое единство биологических и психологических аспектов материнства проявляется в сложном переплетении природных и приобретенных характеристик. Гормональные изменения в организме женщины во время беременности активируют формирование материнской доминанты, которая, в свою очередь, запускает глубинные психологические механизмы перестройки самосознания будущей матери [15].

Ткаченко И. В., посвящая свои работы данному феномену, подчёркивает следующее. Нейрогуморальные процессы, сопровождающие беременность, способствуют повышению эмоциональной чувствительности женщины к сигналам ребенка. При этом, данная биологическая predisposition получает психологическое наполнение через развитие материнской интуиции, эмпатии и способности к тонкому эмоциональному резонансу с состоянием младенца. Инстинктивные поведенческие программы материнской заботы преломляются через призму индивидуального опыта женщины, ее представлений о материнстве и социокультурных моделей. Врожденные механизмы материнского поведения обогащаются осознанными стратегиями взаимодействия с ребенком, формируя уникальный индивидуальный стиль материнства [14].

Нейробиологические исследования (по данным Миссюк Ю. В.) показывают, что опыт материнства вызывает структурные и функциональные изменения в головном мозге женщины, затрагивающие области, ответственные за эмоциональную регуляцию, эмпатию и социальное познание. Эти изменения, в свою очередь, создают благоприятную нейрофизиологическую основу для развития психологической готовности к материнству. И, необходимого формирования материнской компетентности [10].

Концептуальный подход В. И. Брутмана раскрывает материнство через призму смыслообразующей сферы личности, которая претерпевает непрерывную эволюцию на протяжении жизненного пути женщины и детерминирует паттерны ее поведения в пренатальный и постнатальный периоды. В русле данной концепции материнская сфера предстает многокомпонентным образованием, включающим аксиологический базис, потребностно-эмоциональные характеристики, плюс, операциональный инструментарий [3].

Научная позиция С. Ю. Мещеряковой фокусируется на психологической готовности к материнству как интегральной характеристике личности.

Автор подчеркивает амбивалентность данного феномена, указывая на сочетание врожденных инстинктивных механизмов с приобретенными личностными новообразованиями, формирующимися под влиянием триединства биологических, социальных, плюс, психологических факторов. Амбивалентность психологической готовности к материнству проявляется в диалектическом единстве противоположных тенденций. То есть, с одной стороны, активируются эволюционно закрепленные инстинктивные программы материнского поведения, проявляющиеся в неосознаваемых реакциях на сигналы младенца, интуитивном понимании его потребностей, автоматических защитных действиях. С другой стороны, формируются сознательные компоненты материнской компетентности — развитие рефлексии, освоение навыков ухода за ребенком, выстраивание осознанных воспитательных стратегий [9].

Также и Поливанова, А. А. Бочавер, К. А. Любичкая суммируют, и указывают на комплексность феномена.

Биологический уровень готовности к материнству проявляется через активацию материнской доминанты, перестройку нейрогормонального статуса, формирование новых нейронных связей в областях мозга, ответственных за родительское поведение. Социальный компонент включает усвоение культурных моделей материнства, интериоризацию общественных ожиданий, освоение конкретных практик ухода за ребенком, принятых в данном социуме. Психологический аспект охватывает трансформацию самосознания, формирование материнской идентичности, развитие тонкой эмоциональной чувствительности к состояниям ребёнка [8].

Взаимодействие этих факторов, по данным Мошковой В. А., порождает качественно новые личностные структуры.

Развивается особая форма эмоционального интеллекта — способность к тонкому распознаванию небезопасных сигналов младенца. Формируется специфическая система мотивации, где забота о ребёнке приобретает самостоятельную, «великую» побудительную силу. Перестраивается временная перспектива личности, включая долгосрочное планирование будущего ребенка. Возникает новая форма ответственности, сочетающая эмоциональную включённость с рациональным анализом последствий своих действий [11].

Шарапова Л. А. наряду с социокультурными нюансами, замечает, что процесс формирования психологической готовности к материнству характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. Различные компоненты созревают асинхронно, что может временно создавать внутренние противоречия между инстинктивными побуждениями и сознательными установками, между желанием слиться с ребенком и стремлением к автономии, между материнскими обязанностями и личными потребностями [17].

Анализ эволюции научных представлений о материнстве демонстрирует существенную трансформацию исследовательских парадигм. Так, психоаналитическая школа (З. Фрейд, Дж. Боулби, Д. Винникотт) рассматривала материнство преимущественно в контексте его влияния на психическое развитие ребенка.

Зигмунд Фрейд рассматривал материнскую фигуру как первичный объект либидинозной привязанности ребенка. В его концепции, мать выступает наиважнейшим агентом удовлетворения базовых потребностей младенца, а характер этого удовлетворения определяет особенности прохождения психосексуальных стадий развития. Фрейд подчеркивал значимость материнского поведения в оральный период. Когда формируется базовое доверие к миру. И, в эдипальной фазе, когда складываются паттерны полоролевой идентификации [16].

Джон Боулби разработал всемирно известную теорию привязанности, в которой материнство анализируется через качество эмоциональной связи между матерью и ребёнком. Он выделил типы привязанности (надежная, тревожно-амбивалентная, избегающая, дезорганизованная),

формирующиеся в зависимости от характера материнской заботы. Боулбидостоверно, эмпирически доказал, что паттерны ранней привязанности к матери становятся прототипом для всех последующих близких отношений человека [2].

Дональд Винникотт ввел понятие «достаточно хорошей матери» и разработал концепцию холдинга — особого психологического пространства, создаваемого матерью для развития ребенка. Описал феномен материнской преданности как особое психологическое состояние повышенной сензитивности к потребностям младенца. Винникотт подчеркивал неумалимую значимость материнского зеркального отражения — для формирования здорового, целостного образа «Я» у ребенка [4].

Представители гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу) сместили исследовательский фокус на самоактуализацию женщины в процессе освоения материнской роли.

Карл Роджерс в своих исследованиях и наблюдениях подчёркивал, что материнство открывает перед женщиной особые возможности для развития безусловного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтности — качеств, которые он считал краеугольными для полноценно функционирующей личности. В процессе взаимодействия с ребенком женщина учится более глубокому и подлинному самовыражению. Преодолевает условия ценности. И, развивает способность к аутентичному проживанию своего опыта. Роджерс отмечал, что материнство может стать катализатором для раскрытия внутреннего потенциала женщины, если она воспринимает его не как набор социальных предписаний, а как пространство для творческого самовыражения [13].

Абрахам Маслоу рассматривал материнство в контексте метамотивации и пиковых переживаний. Он утверждал, что опыт материнства может способствовать выходу на уровень бытийных ценностей, где забота о другом становится источником глубокого удовлетворения. И, — личностного роста. Согласно его наблюдениям, самоактуализирующиеся матери способны гармонично сочетать удовлетворение потребностей ребенка с реализацией собственного потенциала. Маслоу описал феномен материнской трансценденции — выхода за пределы эгоцентрической ориентации к более широкому горизонту смыслов и ценностей [7].

В гуманистической парадигме вышеназванных учёных материнство предстает как уникальная возможность для развития.

— более глубокого самопонимания и принятия всех аспектов своей личности;

— способности к безусловной любви и эмпатическому присутствию;

— творческого потенциала в создании уникальных способов взаимодействия с ребёнком;

— интуитивной мудрости и доверия своему опыту;

— выхода на новые уровни осмысления жизни и своего места в ней.

Отечественная психологическая школа традиционно изучала материнство в парадигме детско-родительских взаимоотношений (Л. И. Божович, М. И. Лисина) [1; 6].

Более современный этап научного познания (Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, В. И. Брутман) характеризуется рассмотрением материнства как автономного психологического феномена с присущей ему структурной организацией и закономерностями развития [12].

Курдюкова Е. А., суммирует данные предшествующих учёных. Архитектоника материнства как психологического конструкта включает когнитивную составляющую, охватывающую самовосприятие женщины в материнской ипостаси и репрезентации ребенка. Эмоциональный компонент интегрирует аффективное отношение к материнству и спектр материнских переживаний. Поведенческая составляющая проявляется в индивидуальном стиле материнства и способах коммуникации с ребенком. Аксиологический компонент отражает место материнства в иерархии жизненных приоритетов. А, дальнейшая функциональная интеграция обозначенных компонентов обеспечивает системную целостность материнской сферы. И, обуславливает индивидуальное своеобразие реализации материнской роли [5].

Таким образом, анализ научных концепций позволяет рассматривать материнство как сложный биопсихосоциальный феномен, в котором диалектически сочетаются врожденные и приобретенные компоненты. Эволюция научных представлений о материнстве прошла путь от его рассмотрения исключительно в контексте развития ребенка (психоаналитическая школа) к пониманию его роли в личностном становлении женщины (гуманистическая психология) и далее — к современному интегративному подходу. Современные исследователи подчеркивают комплексный характер материнства, включающий когнитивные, эмоциональные, поведенческие и ценностно-смысловые компоненты. Взаимодействие которых определяет индивидуальный стиль реализации материнской роли. При этом, психологическая готовность к материнству формируется на основе сложного взаимодействия биологических предпосылок, социокультурных влияний и личностных особенностей женщины. Этот факт определяет необходимость его изучения в единстве всех составляющих компонентов.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. — Москва: Питер, 2008. — 398 с.
2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст]: руководство практического психолога / Дж. Боулби; пер. с англ. В. В. Старовойтова. — 2-е изд. — Москва: Канон+, 2016. — 270 с.

3. Брутман, В. И. Проблемы социальной защиты сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и юных одиноких матерей [Текст] / В. И. Брутман, С. Н. Ениколопов, М. Г. Панкратова. — Москва: Изд-во АСОПИР, 1994. — 20 с.
4. Винникотт, Д. В. От педиатрии к психоанализу [Текст] / Д. В. Винникотт; пер. с англ. А. Багрянцева. — Москва: ИОИ, 2019. — 517 с.
5. Курдюкова, Е. А. Пенитенциарно-правовой институт защиты материнства и детства в местах лишения свободы [Текст]: автореф. дис.... канд. юрид. наук: 5.1.4. / Е. А. Курдюкова. — Москва, 2024. — 30 с.
6. Лисина, М. И. Ребенок — сверстники — взрослые [Текст]: особенности общения / М. И. Лисина. — Москва: Прогресс; Копенгаген: Спутник, 1989. — 238 с.
7. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Г. Маслоу; пер. с англ. О. Чекчурина. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 444 с.
8. Материнство: новые дискурсы, проблемы, практики [Текст]: коллективная монография / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, К. А. Любичкая [и др.]; под науч. ред. К. Н. Поливановой. — Москва: Издат. дом Высшей школы экономики, 2023. — 301 с.
9. Мещерякова, С. Ю. Младенческий возраст [Текст]: методическое пособие / С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова. — Москва: Русское слово, 2022. — 125 с.
10. Мисиюк, Ю. В. Интенсивное материнство и его психологические последствия для женщины [Текст]: дис.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю. В. Мисиюк. — Кострома, 2022. — 236 с.
11. Мошквивская, В. А. Психологическая готовность к материнству женщин, беременных в результате применения вспомогательных репродуктивных технологий [Текст]: дис.... канд. психол. наук: 5.3.6. / В. А. Мошквивская. — Санкт-Петербург, 2023. — 391 с.
12. Овчарова, Р. В. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка [Текст]: монография / Р. В. Овчарова, И. А. Николаева. — Курган: Курганский гос. ун-т, 2019. — 180 с.
13. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию [Текст] / К. Р. Роджерс. — Москва: ИОИ, 2017. — 237 с.
14. Ткаченко, И. В. Семья и материнство: шаг за шагом к осознанию ценности [Текст]: учебно-методическое пособие / И. В. Ткаченко, Е. В. Евдокимова. — Москва: Знание-М, 2021. — 275 с.
15. Филиппова, Г. Г. Психология материнства [Текст]: учебное пособие для вузов / Г. Г. Филиппова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2020. — 210 с.
16. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого «Я» [Текст] / З. Фрейд; пер. с нем. Я. М. Когана, И. Д. Ермакова. — Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2024. — 190 с.
17. Шарапова, Л. А. Материнство как социокультурное явление российского общества [Текст]: монография / Л. А. Шарапова, Г. В. Барина. — Москва: РУТ (МИИТ). РОАТ, 2022. — 159 с.

Готовность к риску современных руководителей

Зяблова Наталия Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязева

В статье автор исследует уровень готовности к риску у современных руководителей с учетом формы собственности.

Ключевые слова: управленческая деятельность, готовность к риску, управленческие решения.

Исследование места и роли риска в профессиональной деятельности руководителей связано с тем, что активно существуют цели, содержащие в себе общественно-полезный (обоснованный) риск, и запланированное развитие многих процессов и явлений может подвергаться воздействию стихийных и случайных факторов, которые способны задержать или ускорить наступление ожидаемого результата.

Управленческая деятельность является междисциплинарной категорией, выступает предметом исследования экономики, социологии, менеджмента и психологии [1].

Управленческая деятельность — это комплекс мер организационно-технического плана, которые имеют целью организовать функционирование общественно полезного труда эффективно и рационально, качественно и результативно [1].

Управленческая деятельность — это вид профессиональной деятельности, специфика которой обусловлена ее основной целью. Основная цель управленческой деятельности — организовать совместную деятельность других людей, с учетом принципа иерархичности, в направлении решения организационных задач [2].

Управленческая деятельность синтетична и по своему характеру является совместно — индивидуальной. Ее совместный характер находит выражение в том, что управление предполагает присутствие управляемых субъектов. Индивидуальность управленческой деятельности находит выражение в том, что руководитель самостоятельно решает управленческие задачи [2].

С психологической точки зрения, сущность управления состоит в ориентации и активизации деятельности людей, управление является необходимым для того, что бы контролировать процесс любой деятельности совместного плана, направленной на достижение единых организационных задач.

По своему наполнению управленческая деятельность выступает как процесс реализации специфических универсальных управленческих функций. К управленческим функциям относятся функции составления плана деятельности, функции построения прогноза результата и т. д. Присутствие комплекса управленческих функций является характерным для управленческой деятельности любого вида. Это означает определенную инвариантность управленческой деятельности [2].

Управленческая деятельность подразумевает определенную долю риска. В современных психологических исследованиях риска статус готовности к нему трактуется как разноуровневая характеристика, например: позитивная характерологическая составляющая «храбрости» (П. Вайнцвайг); личностное свойство, склонность к поиску острых ощущений (Г. Айзенк); симптомокомплекс личностных черт (Ю. Козелецкий); проактивная форма поведения субъекта и активность интеллектуального опосредствования принятия решений, характеристика когнитивного стиля человека (О. В. Тихомиров, М. Петцольд, Г. Никель и др.). В работах В. А. Петровского показано, что готовность к риску в мышлении и готовность к риску на уровне надситуативной активности предполагает разные проявления функциональной активности субъекта в развертывании предвосхищений и процессов опережающего «метаконтроля» [5].

В работах Т. В. Корниловой было предложено рассматривать готовность к риску как свойство личностной саморегуляции, проявляемое человеком при принятии решений и выборе стратегий поведения в условиях неопределенности [34].

Необходимо отметить тот факт, что в современных подходах изначальное толкование риска как свойства необдуманных действий, действий наобум или наудачу (т. е. не подкрепленное рациональной оценкой) претерпевает изменения: исследователи отказываются от противопоставления рискованных, нерациональных решений и осторожных, осмысленных, опосредствованных рассуждением. Современный контекст понимания риска в целедостижении ориентирован на тезис об ограниченной рациональности человека или мере рациональности в принятии решений. Не менее важным является в данном контексте и то, что сознательная ориентация на конечный результат и сознательный выбор средств его достижения признаются рациональными.

Данное эмпирическое исследование проводилось с помощью опросника оценки склонности к риску RSK (Г. Шуберт, адаптация М. А. Котик). В исследовании приняли участие 50 управленцев в возрасте от 28 до 60 лет. Две группы испытуемых: основатели собственного бизнеса — 25 человек, и ТОП-менеджеры — 25 человек. Вовлечение в исследование управленцев с разной формой собственности обусловлено тем, что управленческая деятельность в сфере найма и собственности различается: в найме она связана с управлением отношениями между собственником и нанимателем (владелец объекта) и включает контроль за исполнением договорных обязательств и прав, например, уплатой арендной платы или проведением ремонта. Управленческая деятельность в собственности же включает в себя более широкие права и обязанности, которые зависят от формы собственности, например, оперативное управление, где организация управляет имуществом с согласия собственника, или долевая собственность, которая требует согласия всех участников для распоряжения имуществом.

Для выбора статистических методов распределение данных было проверено на нормальность с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Распределение данных не соответствует нормальному, поскольку асимптотическая значимость критерия меньше 0,05. Соответственно, для сравнительного статистического анализа выбран непараметрический критерий Манна — Уитни.

Перейдем к полученным результатам.

Опросник оценки склонности к риску RSK показал следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. Результаты статистического сравнения показателей опросника оценки склонности к риску RSK (Г. Шуберт, адаптация М. А. Котик)

| Показатель | Средние значения показателей | | U | p |
|--------------------|------------------------------|--------------------------|------|------|
| | Менеджеры в найме | Менеджеры — собственники | | |
| Готовность к риску | -8,9 | -9,4 | 65,5 | 0,05 |

Выявляются статистически значимые различия по готовности к риску на уровне значимости 0,05. В обеих группах значения находятся в диапазоне умеренной

склонности к риску (-10 / +10). Между тем, в группе собственников значение ближе к осторожности. Это означает, что руководители — собственники более

осторожны, вероятно, это связано с тем, что они опасаются потерять бизнес, который находится в их собственности, и их убытки потенциально будут больше, чем у руководителей в найме. Управленцы в найме ри-

суют только своими доходами, а управленцы- собственники несут ответственность и за доходы своих сотрудников.

Графически результаты представлены на рис. 1.

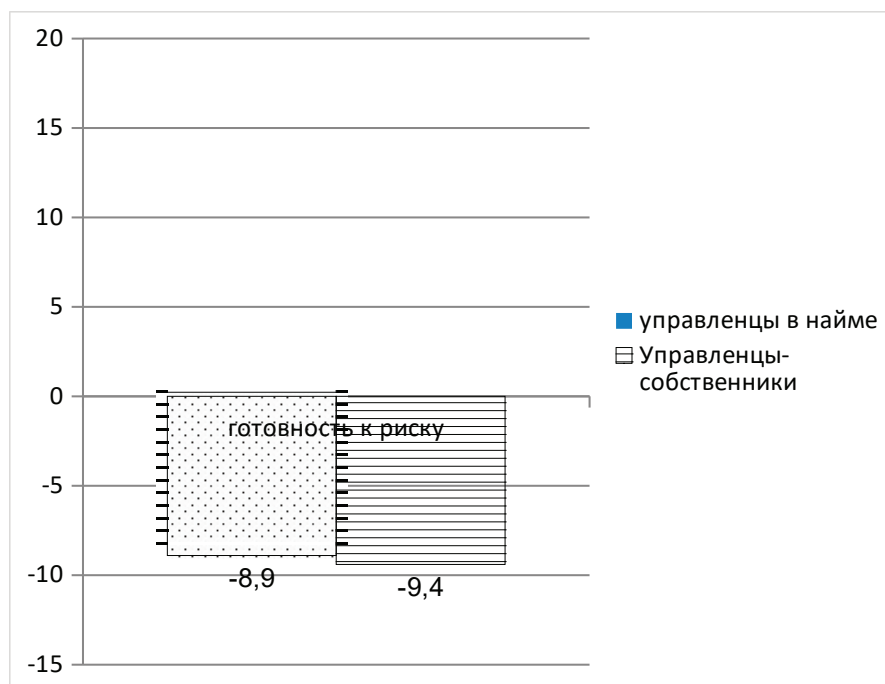


Рис. 1. Диаграмма показателей по опроснику оценки склонности к риску RSK (Г. Шуберт, адаптация М. А. Котик) в исследуемых группах

Полученный результат показывает, что современные руководители не готовы рисковать. Они скорее ориентированы на продуманные решения, их риск умеренно выражен. Для стабильности деятельности предприятия полученный результат является обоснованным. Отсутствие выраженной склонности к риску означает отсутствие импульсивности, эмоциональную стабильность, исходя из трактовки готовности к риску по Г. Айзенку.

Между тем, для того, чтобы реализовать инновационную деятельность и принимать инновационные решения готовность к риску следует повышать. По

мнению Е. В. Иоды, «инновационный риск» — понятие менее масштабное, так как может включать в себя даже только один инновационный риск, присущий отдельному циклу, этапу или элементу инновационной деятельности, тогда как для «риска инновационной деятельности» характерна совокупность инновационных рисков как результат действия всех факторов, определяющих различные виды рисков [3]. Полученные результаты означают, что перспективой исследования является дальнейшее углубление проблематики готовности к риску современных руководителей и факторов, его определяющих.

Литература:

1. Агафонова М. С. Управленческая деятельность: её особенности, структура и характерные черты / М. С. Агафонова, К. А. Берегович // Научно-методический журнал «Концепт». — 2017. — Т. 2. — С. 438–441.
2. Богдан Н. Н. Модель управленческих компетенций руководителя / Н. Н. Богдан // Современные кадровые технологии в системе государственного и муниципального управления Сибирского федерального округа: сб. «Научные записки СибАГС». — 2008. — № 2. — С. 23–30.
3. Иода В. Е. Сущностная характеристика риска инновационной деятельности в контексте концепции «риск-ресурс» // Социально-экономические явления и процессы.- № 1 (013).- 2009
4. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2003.
5. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Профилактика девиантного поведения у обучающихся в образовательной структуре колледжа

Клюева Марина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кадацких Ирэна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Филиал Воронежского экономико-правового института в г. Старый Оскол (Белгородская область)

В статье представлены результаты исследования по профилактике девиантного поведения обучающихся в образовательной структуре колледжа.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиации, профилактика девиантного поведения, обучающиеся колледжа.

В любом обществе исторически формируются и утверждаются правила поведения, регулирующие взаимодействие между людьми. Норма — это типичная для определенной группы людей модель поведения, считающаяся для них обычной и показательной в социально-психологическом плане. Социальная норма представляет собой предписание, соответствующее принятым в социуме ценностям и установкам, направляющее поведение индивидов. Групповая норма — это правила поведения и регуляции отношений внутри социальной группы, которые разделяются большинством или всеми ее членами.

Девиация — это любое психическое явление, заметно отличающееся от стандартного течения, от общепринятых норм и стандартов. Девиантное поведение — это такое поведение человека, которое существенно отклоняется от социальных, моральных или этических норм, принятых в обществе, и явно их нарушает.

В настоящее время проблема социальных отклонений среди молодежи сохраняет свою остроту. Чаще всего на учет в подразделения по делам несовершеннолетних ставят по следующим причинам: противозаконные действия, такие как мелкие кражи, управление транспортным средством без прав, нанесение побоев, мошенничество; употребление алкогольных напитков (28,6 %); употребление наркотическими веществами (14,3 %). Также основаниями для постановки на учет являются уходы из дома (11 %), антиобщественное поведение (7,9 %) и экстремистская деятельность (1,5 %).

Е. В. Змановская определяет девиантное поведение как устойчивую модель поведения, отклоняющуюся от ключевых социальных норм, наносящую реальный вред обществу или индивиду, а также сопровождающуюся социальной дезадаптацией. Ю. А. Клейберг рассматривает девиацию как особый способ трансформации социальных норм и ожиданий через демонстрацию ценностного отношения к ним, выделяя негативные, позитивные и социально-нейтральные девиации. Обучающиеся колледжа по возрастной периодизации относятся к переходной группе от подросткового периода к юношеству, и представляют собой группу, имеющую специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется возрастными особенностями, образовательным, социокультурным, общественно-экономическим и соци-

ально-политическим положением, духовный мир которой находится в состоянии становления [1, с. 118].

В контексте образовательного учреждения, такого как колледж, актуальность профилактических мер, направленных на предотвращение девиантного поведения у учащихся, обусловлена потребностью общества в здоровых, как физически, так и психически, личностях, стремящихся к конкретным целям и способных их достигать. Важно, чтобы молодые люди умели понимать и контролировать свои эмоции, душевное состояние, реакции и поступки.

В рамках АНПОО «Региональный экономико-правовой колледж», филиал в г. Старый Оскол, было проведено исследование с участием 20 человек в возрасте от 15 до 17 лет.

В процессе исследования применялись следующие методики: «Тестирование склонности к девиантному поведению (СДП)» (автор — Э. В. Леус), «Шкала диссоциативных переживаний» и «Стиль саморегуляции поведения» (автор — В. И. Моросанова). Представим результаты, полученные в ходе тестирования.

Анализ результатов по шкале Социально-обусловленного поведения (СОП) показал, что у всех (100 %) участников эксперимента наблюдаются средние значения. Данный результат соответствует возрастной норме для подростков, для которых общение является ключевым видом деятельности и основой личностного и психического развития.

По шкале Делинквентного поведения (ДП) средние значения выявлены у 9 % респондентов, что указывает на возможную ситуативную склонность к совершению правонарушений. У подавляющего большинства (91 %) участников исследования зафиксированы низкие показатели по шкале ДП, свидетельствующие об отсутствии признаков делинквентного поведения.

Что касается Зависимого поведения (ЗП), то у всех респондентов (100 %) отмечены низкие значения, что говорит об отсутствии склонности к зависимостям. По шкале Агрессивного поведения (АП) средние показатели выявлены у 9 % участников исследования, что может свидетельствовать о ситуативной предрасположенности к агрессии. У большей части респондентов (91 %) зафиксированы низкие значения по шкале АП, что указывает на отсутствие агрессивных тенденций.

По шкале Суицидального поведения (СП) высокие значения выявлены у 9 % респондентов, что свидетельствует о сформировавшейся модели аутоагрессивного по-

ведения. Средние значения по этой шкале показали 18 % участников, что говорит о ситуативной предрасположенности к саморазрушительному поведению. У большей

части (73 %) респондентов обнаружены низкие значения по шкале СП, свидетельствующие об отсутствии признаков аутоагрессии.

Таблица 1. Диагностика и оценка уровня выраженности диссоциативной симптоматики обучающихся колледжа (группа) по методике «Шкала диссоциации», %

| Уровень выраженности диссоциативной симптоматики | Число обучающихся по уровням, % |
|--|---------------------------------|
| высокий | 28 |
| средний | 36 |
| низкий | 36 |

Анализ данных, полученных с помощью «Шкалы диссоциации», выявил, что у 28 % участников исследования наблюдаются повышенные показатели. Это может указывать на значительную выраженность диссоциативных проявлений, когда происходит отделение определенных психических функций, что в норме допустимо в некоторой степени. У 36 % респондентов зафиксированы средние значения, что свидетельствует об умеренной выраженности диссоциативной симптоматики и говорит об их относительно благополучном психологическом состоянии. Ещё 36 % участников показали низкие результаты, что указывает на слабую выраженность диссоциативных проявлений и удовлетворительное психическое самочувствие.

Результаты исследования по шкале «Планирование» (Пл) показали, что 18 % респондентов обладают высоким уровнем саморегуляции в сфере деятельности. Для этих людей характерна устойчивая потребность в сознательном планировании, их планы отличаются реалистичностью, детализацией, иерархичностью, эффективностью и стабильностью, а цели деятельности они определяют самостоятельно. 73 % участников продемонстрировали средние значения по шкале «Планирование» (Пл), что говорит о наличии у них потребности в осознанном планировании своей деятельности, планы отличаются практичностью, а цели устанавливаются либо самостоятельно, либо в зависимости от обстоятельств. У 9 % респондентов выявлены низкие результаты по шкале «Планирование» (Пл), что свидетельствует о недостаточно развитой потребности в планировании, их планы часто меняются, поставленные цели редко достигаются, а планирование неэффективно и оторвано от реальности.

По шкале «Моделирование» (М) у 46 % респондентов обнаружены высокие показатели саморегуляции деятельности. Это указывает на их способность определять важные условия для достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У 36 % респондентов отмечены средние значения по шкале «Моделирование» (М). Это говорит о соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям, которое может сопрово-

ждаться малозначительными перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. 18 % респондентов имеют низкие баллы по шкале «Моделирование» (М). Это может указывать на слабо сформированные процессы моделирования, приводящие к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Что касается шкалы «Программирование» (Пр), то 28 % респондентов набрали высокие баллы, что свидетельствует о сформированной потребности продумывать способы действий и поведения для достижения намеченных целей. Разрабатываемые программы отличаются детализацией и развернутостью. При несоответствии результатов поставленным целям происходит корректировка программы действий до достижения удовлетворительного результата. 36 % респондентов показали средние результаты по шкале «Программирование» (Пр), что указывает на частично сформированную потребность в продумывании способов действий и поведения для достижения намеченных целей. Аналогичное количество респондентов (36 %) имеют низкие показатели по шкале «Программирование» (Пр), что говорит о неумении или нежелании детально планировать свои действия. Эти участники исследования предпочитают действовать спонтанно, им сложно самостоятельно сформировать программу действий, и они часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов поставленным целям.

По шкале «Оценивание результатов» (ОР) 36 % респондентов продемонстрировали высокие показатели саморегуляции деятельности. Для них характерна развитая и адекватная самооценка, а также сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки успешности достижения результатов. У 36 % респондентов средние значения по шкале «Оценивание результатов» (ОР), что свидетельствует о частичной развитости и адекватности самооценки, а также о сформированности субъективных критериев оценки полученных результатов. 9 % респондентов показали низкие значения по шкале «Оценивание результатов» (ОР) — испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы.

По шкале «Гибкость» (Г) высокие показатели выявлены у 9 % респондентов. Эти участники исследования демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении неожиданных обстоятельств они без труда перестраивают свои планы и программы действий и поведения. У 82 % респондентов средние значения по шкале «Гибкость» (Г), что указывает на сформированность регуляторной гибкости и способность адаптировать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. У 9 % респондентов отмечены низкие показатели по шкале «Гибкость» (Г). В динамичной и быстро меняющейся обстановке эти участники чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни.

По шкале «Самостоятельность» (С) 8 % респондентов продемонстрировали высокие результаты, что свидетельствует об автономности, способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению поставленной цели, контролировать ход ее выполнения, а также анализировать и оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности. 46 % респондентов показали средние значения по шкале «Самостоятельность» (С), что говорит о частичной развитости способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, а также анализировать и оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности. Другие 46 % респондентов имеют низкие результаты по шкале «Самостоятельность» (С). Эти участники зависимы от мнений и оценок окружающих, часто и некритично следуют чужим советам. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно. По шкале «Общий уровень» (ОУ) 18 % респондентов показали высокий уровень саморегуляции, для них характерна осознанность звеньев и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции. У 36 % респондентов средние значения по шкале «Общий уровень» (ОУ), что указывает на сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. У 46 % респондентов низкие значения по шкале «Общий уровень» (ОУ) — потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения несформирована, испытуемые зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

На основании результатов проведенного исследования можно заключить, что испытуемые продемонстрировали разный уровень по результатам теста «Склонность к девиантному поведению» (Э. В. Леус). Высокие баллы указы-

вают на незначительные проблемы с социальной адаптацией и сильную привязанность к важной группе. Средние результаты свидетельствуют о нормальной адаптации, соответствующей возрастной категории. Низкие баллы указывают на недостаточную адаптацию, изоляцию от сверстников, замкнутость и скрытность.

По итогам тестирования по методике «Шкала диссоциации» высокие результаты говорят о нормальном проявлении диссоциативных черт и удовлетворительном психическом состоянии. Средние и низкие результаты также указывают на удовлетворительное психологическое состояние участников.

Высокие оценки по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) указывают на достаточный уровень развития саморегуляции, подходящий для различных жизненных ситуаций. Средние баллы говорят об удовлетворительном развитии саморегуляции, соответствующей жизненным обстоятельствам. Низкие результаты свидетельствуют о недостаточном развитии саморегуляции для эффективного преодоления жизненных трудностей.

Полученные данные подчеркивают необходимость разработки методических рекомендаций для профилактики девиантного поведения среди учащихся колледжа.

Профилактическая работа в колледже должна быть направлена на создание благоприятной среды для развития личностных качеств, необходимых для преодоления жизненных трудностей и повышения устойчивости к негативным влияниям.

Работа с обучающимися, склонными к девиациям, требует постоянной активности обеих сторон. Результат профилактики не всегда предсказуем, поэтому необходимо отслеживать реакцию обучающихся на воздействия и разрабатывать новые подходы для тех, кто слабо воспринимает профилактические меры.

Профилактика девиантного поведения в колледже требует создания организационной структуры, объединяющей различные службы и отделы, такие как учебно-воспитательный отдел, психолого-педагогическая служба, совет по профилактике правонарушений и другие. Важно обеспечить систематическое сотрудничество педагогов для координации и корректировки воспитательных воздействий.

Профилактика отклоняющегося поведения — это многоуровневая система мероприятий, направленных на предотвращение подростковой агрессии и антисоциальных действий.

Литература:

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста. — М.: Юрайт, 2024.
2. Бобченко Т. Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы. — М.: Издательство Юрайт, 2025.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания. — М.: Издательство Юрайт, 2024.
4. Касьянов В. В. Девиантология: социология суицидального поведения. — М.: Издательство Юрайт, 2024.
5. Корнилова Т. В. Подростки групп риска. — М.: Издательство Юрайт, 2024.
6. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста. — М.: Издательство Юрайт, 2025.

Эмоциональное выгорание и психологическая поддержка сотрудников юридических клиник: как совмещать практику и заботу о себе

Костромин Илья Викторович, студент
Саратовская государственная юридическая академия

Рассмотрена проблема эмоционального выгорания студентов, проходящих практику в юридических клиниках. Определены ключевые факторы, способствующие его развитию. Предложены методы психологической поддержки и саморегуляции для студентов. Обсуждены возможные формы организационной поддержки со стороны юридических клиник и кураторов. Целью является обеспечение баланса между интенсивной практической деятельностью и сохранением психического здоровья будущих юристов.

Ключевые слова: юридическая клиника, эмоциональное выгорание, психологическая поддержка, студенты-юристы.

Работа в юридических клиниках является одним из важнейших этапов в практической подготовке будущих юристов, где они сталкиваются с реальными правовыми проблемами и человеческими судьбами. Однако быстрое погружение в сложные ситуации, по мнению многих учёных в области психологии образования, может привести к серьёзному эмоциональному перенапряжению и выгоранию студентов-юристов. Поэтому создание и внедрение систем психологической поддержки и обучение навыкам саморегуляции становится одним из важных для сохранения благополучия и эффективного профессионального становления молодых специалистов.

Исследуя опыт работы студентов в юридических клиниках, можно отметить, что проблема эмоционального выгорания является широко обсуждаемой, и существует несколько подходов к ее осмыслению. К примеру, несколько исследователей полагают, что главная причина выгорания скрывается в высокой ответственности, которую несут студенты, консультируя реальных клиентов, и сложности решаемых ими правовых вопросов. Однако другие ученые считают, что основным фактором является отсутствие достаточного уровня психологической подготовки и навыков саморегуляции у студентов, что мешает им эффективно справляться с эмоциональным давлением. Всё это позволяет сделать вывод, что причины выгорания многогранны, и для их полного понимания необходим комплексный подход к изучению как индивидуальных, так и организационных аспектов.

Как известно, в результате постоянного контакта с острыми социальными конфликтами, человеческими трагедиями и высоким уровнем ответственности за судьбы клиентов, студенты подвергаются значительному психоэмоциональному давлению. Тяжелым бременем для них становится необходимость принимать сложные решения в условиях дефицита опыта, работать с травмирующей информацией, а также выдерживать эмоциональное давление со стороны участников процесса, что нередко приводит к хронической усталости, и потере профессиональной мотивации.

Также хотелось бы перечислить еще несколько признаков выгорания, такие как усталость, которую не снимает сон, цинизм или эмоциональная отстранённость от

клиентов, частые ошибки, забывчивость, ухудшение взаимоотношений с коллегами-студентами и преподавателями. Хотелось бы еще рассказать о последствиях эмоционального выгорания, такие как падение качества помощи, напряжённость в команде, конфликты с кураторами, хронический стресс, депрессия, уход из профессии или снижение профессиональной удовлетворённости.

Как же бороться с эмоциональным выгоранием студентов юридической клиники?

По мнению многих исследователей, таких как Д. М. Фёдоров, Н. В. Гришина, которые выделяют уровни и методы борьбы с эмоциональным выгоранием, такие как:

Индивидуальные стратегии (для студента): 1) режим сна и питания, 2) регулярная физическая активность, 3) краткие восстанавливающие практики между сессиями (дыхательные упражнения), 4) фиксировать эмоции после консультации и отмечать, что помогло справиться, 5) установка и защита рабочих границ, чёткое понимание обязанностей и ограничений компетенции, 6) своевременное обращение за поддержкой к куратору или психологу.

Групповые методы: 1) еженедельные или послесложных кейсов дебрифинги (короткие групповые встречи для обмена эмоциями и опытом), 2) парная или ротационная работа с тяжёлыми делами, чтобы не перегружать одного студента.

Организационные меры (для клиник/факультетов): вводный тренинг по эмоциональной грамотности и управлению границами; доступ к психологу с гарантией конфиденциальности; политика распределения дел и ротации, учёт академической нагрузки при планировании практик; протоколы реагирования при выявлении признаков выгорания.

Практические рекомендации: запланируй в расписании регулярные паузы и дни восстановления, после каждой эмоционально тяжёлой консультации делай 5–10минутную фиксацию чувств и действий. Используй супервизию: не держи вопросы в себе, если замечаешь признаки выгорания — сразу обратись к куратору или психологу; научись говорить «я не могу решить это сам(а)» — это профессионально и ответственно.

Оценка эффективности вмешательств. Для мониторинга целесообразно использовать стандартизированные

опросники (Maslach Burnout Inventory, PSS, PHQ9) и анонимные опросы удовлетворённости студентов. Важные показатели: снижение уровня стресса, уменьшение

ошибок в документации, рост вовлечённости и числа обращений за поддержкой (на ранней стадии — положительный сигнал).

Литература:

1. Белова Е. А. Синдром эмоционального выгорания у студентов, работающих в юридических клиниках: причины и профилактика // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. — 2023. — № 3. — С. 112–125.
2. Петров И. В. Психологическое благополучие студентов-юристов: вызовы клинического образования. — М.: Юрлитинформ, 2022. — 180 с.
3. Смирнова А. Г., Волкова Т. Д. Особенности оказания психологической поддержки обучающимся в рамках клинического юридического образования // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. — 2022. — № 4. — С. 55–67.
4. Рекомендации по профилактике эмоционального выгорания в юридических клиниках. Центр психологической помощи МГУ. URL: https://www.psy.msu.ru/clinics_burnout_guide.pdf (дата обращения: 10.12.2025).
5. Козлов П. П. Стресс-менеджмент и самопомощь для студентов, занимающихся правовой практикой // Юридическое образование и наука. — 2021. — № 1. — С. 88–95.
6. Материалы круглого стола «Психологическое сопровождение студентов юридических клиник» / Под ред. В. С. Зайцева. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2023. — 98 с.

Ресурсно-ориентированная парадигма в психопрофилактике девиантного поведения подростков

Коцарь Евгений Николаевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Пантыкина Марина Ивановна, доктор философских наук, профессор
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается ресурсно-ориентированный подход к профилактике девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях. Анализируются ограничения традиционных методов профилактики, основанных на коррекции уже проявившихся нарушений поведения. Обосновывается необходимость перехода к развивающей модели профилактики, направленной на формирование психологических ресурсов личности. Особое внимание уделяется теоретическим основаниям и практическим возможностям реализации ресурсно-ориентированного подхода в работе школьного психолога. Представлен анализ ключевых психологических ресурсов, их роли в предупреждении поведенческих отклонений. Рассматриваются принципы построения профилактической работы в логике ресурсного подхода и возможные трудности его внедрения в образовательную практику.

Ключевые слова: девиантное поведение, психопрофилактика, ресурсный подход, подростки, образовательная организация, психологическое здоровье, эмоциональный интеллект, саморегуляция.

Современная социальная ситуация развития подростков характеризуется возрастанием факторов риска, способствующих проявлению девиантного поведения. Ускорение темпа жизни, информационная перегруженность, изменение традиционных ценностных ориентиров создают дополнительные сложности для психического развития в подростковом возрасте. Статистические данные и результаты исследований свидетельствуют о сохранении высокого уровня распространенности различных форм отклоняющегося поведения среди учащихся. Подростковый период как этап интенсивного психологического развития требует особого внимания к вопросам профилактики поведенческих нарушений.

Сложившаяся в большинстве образовательных организаций система профилактики девиантного поведения часто ограничивается мерами коррекционного и ограничительного характера [1]. Такой подход обычно активизируется после проявления явных поведенческих нарушений и направлен преимущественно на устранение их внешних признаков. Однако практика показывает, что эта стратегия недостаточно эффективна в условиях усложнения природы девиантных проявлений. Традиционные методы работы, ориентированные на борьбу с последствиями, а не с причинами поведенческих нарушений, демонстрируют свою ограниченность.

Существует противоречие между потребностью в профилактике, направленной на укрепление психоло-

гического здоровья подростков, и преобладанием коррекционных моделей, ориентированных на борьбу с последствиями. Разрешение этого противоречия возможно через переход к ресурсно-ориентированному подходу, который рассматривает профилактику как процесс развития личностного потенциала. Такой подход позволяет принципиально изменить парадигму психолого-педагогического сопровождения подростков, сместив акцент с коррекции нарушений на развитие возможностей.

Основная идея ресурсно-ориентированного подхода заключается в том, что девиантное поведение рассматривается не как первичная проблема, а как следствие недостаточного развития психологических ресурсов личности. В отличие от традиционных моделей, которые часто трактуют отклоняющееся поведение как результат дефектов воспитания или личностных нарушений, данный подход смещает акцент на развитие внутренних ресурсов подростка. Такой взгляд позволяет по-новому понять природу поведенческих нарушений и найти более эффективные пути их предупреждения.

Психологические ресурсы понимаются как устойчивые характеристики личности, которые помогают ей успешно справляться с жизненными трудностями и сохранять психологическое благополучие [2]. Ресурсный подход в психологии предполагает, что каждый человек обладает определенным потенциалом для развития и преодоления трудностей. Задача профилактической работы в этом контексте состоит в том, чтобы помочь подростку обнаружить и развить имеющиеся ресурсы, а также сформировать новые.

К наиболее важным ресурсам, способствующим профилактике девиантного поведения, относятся способность управлять своими эмоциями, умение понимать и выражать чувства, навыки конструктивного решения проблем, психологическая устойчивость к стрессу. Эти ресурсы тесно взаимосвязаны и образуют единую систему, обеспечивающую успешную адаптацию подростка к требованиям социальной среды. Их развитие должно осуществляться комплексно, с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося.

Способность к эмоциональной саморегуляции позволяет подростку осознанно управлять своими эмоциональными состояниями. Недостаточное развитие этого ресурса приводит к тому, что эмоции начинают управлять поведением, провоцируя импульсивные и необдуманные поступки. Подростки с развитой эмоциональной саморегуляцией лучше справляются с фрустрирующими ситуациями, менее склонны к агрессивным реакциям и деструктивному поведению. Формирование этого ресурса требует специальной работы, направленной на развитие самоконтроля и осознания своих эмоциональных состояний.

Эмоциональный интеллект помогает подростку понимать свои переживания и чувства других людей. Это создает основу для построения конструктивных отношений со сверстниками и взрослыми. Неразвитость эмоционального интеллекта часто проявляется в трудностях распознавания и выражения эмоций, что может приводить

к непониманию и конфликтам. Развитие эмоционального интеллекта способствует улучшению коммуникативных навыков, повышает способность к эмпатии, что в конечном счете снижает вероятность возникновения поведенческих нарушений.

Навыки совладания со стрессом представляют собой набор стратегий, которые помогают подростку эффективно преодолевать трудные жизненные ситуации. Отсутствие таких навыков увеличивает вероятность использования девиантных форм поведения как простого, но деструктивного способа решения проблем. Обучение конструктивным копинг-стратегиям позволяет подростку находить более адаптивные пути преодоления трудностей, не прибегая к поведенческим нарушениям.

Психологическая устойчивость позволяет сохранять равновесие и продолжать развитие в неблагоприятных обстоятельствах. Подростки с низкой психологической устойчивостью более подвержены влиянию негативных факторов среды. Формирование этого качества требует создания поддерживающей образовательной среды, которая способствовала бы развитию уверенности в себе, оптимизма и способности находить ресурсы в сложных ситуациях.

Особое значение в рамках ресурсно-ориентированного подхода приобретает учет взаимосвязи психического и физического здоровья. Эмоциональные переживания, которые не находят словесного выражения, часто проявляются через телесные симптомы или проблемное поведение. Например, немотивированная агрессия может быть следствием неосознаваемого эмоционального напряжения. Понимание этой связи позволяет разрабатывать более эффективные профилактические программы, учитывающие целостность психофизического развития подростка.

Ресурсно-ориентированная модель профилактики строится на нескольких основных принципах. Принцип опережающего развития предполагает, что основные усилия должны быть направлены не на исправление уже имеющихся нарушений, а на заблаговременное развитие психологических ресурсов у всех подростков. Это означает создание условий для укрепления психологического здоровья всей школьной популяции, а не только работы с «группами риска». Такой подход позволяет предотвращать возникновение поведенческих проблем, а не бороться с их последствиями.

Принцип позитивной ориентации требует сосредоточения внимания на сильных сторонах и потенциальных возможностях подростка, а не на его недостатках. Психологическое сопровождение должно быть направлено на выявление и развитие существующих ресурсов, что помогает избежать стигматизации, часто связанной с традиционными формами профилактической работы. Этот принцип особенно важен в работе с подростками, которые часто оказываются в ситуации, когда их воспринимают исключительно через призму проблем и недостатков.

Принцип целостности подчеркивает необходимость учета взаимосвязи психических и физических процессов. Это предполагает использование в профилактической работе методов, направленных на развитие телесной

осознанности, обучение техникам саморегуляции, формирование понимания связи между эмоциональным состоянием и его физическими проявлениями. Такой подход позволяет работать с глубинными механизмами возникновения поведенческих нарушений, а не только с их внешними проявлениями.

Принцип интеграции означает, что развитие психологических ресурсов должно быть естественной частью образовательного процесса. Профилактическая работа не должна сводиться к отдельным мероприятиям, а должна быть включена в учебные программы, стиль педагогического общения и организацию школьной жизни. Это обеспечивает системность и непрерывность профилактического воздействия, повышая его эффективность.

Внедрение ресурсно-ориентированного подхода в практику работы образовательных организаций связано с определенными трудностями. Одной из основных проблем является необходимость разработки диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только уровень поведенческих нарушений, но и состояние психологических ресурсов. Существующие методы психодиагностики часто недостаточно адаптированы для решения этой задачи. Требуется создание новых диагностических средств, которые позволили бы оценивать потенциал развития подростка, а не только фиксировать имеющиеся проблемы.

Другой важной трудностью является подготовка педагогических кадров к работе в логике ресурсно-ориентированного подхода. Это требует не только освоения конкретных методик, но и изменения профессионального мышления, перехода от коррекционной парадигмы к развивающей. Особую сложность представляет формирование у педагогов умения видеть и развивать психологические ресурсы учащихся в условиях массовой школы. Необходима специальная подготовка учителей, направленная на развитие навыков ресурсно-ориентированного взаимодействия с подростками.

Организационной проблемой остается включение ресурсно-ориентированной деятельности в существующую структуру образовательного процесса. Традиционная организация школьной жизни, ориентированная в первую очередь на академические достижения, часто оставляет мало места для систематической работы по развитию психологических ресурсов. Преодоление этой проблемы требует пересмотра приоритетов образовательной политики и признания развития психологического здоровья такой же важной задачей, как и обучение.

Несмотря на эти трудности, потенциал ресурсно-ориентированного подхода представляется весьма значительным. Его реализация могла бы позволить не только снизить уровень девиантных проявлений, но и способ-

ствовать созданию более благоприятной образовательной среды, характеризующейся повышенной психологической безопасностью и поддерживающим характером взаимодействий. Кроме того, развитие психологических ресурсов в подростковом возрасте создаст прочную основу для психического здоровья на последующих этапах жизненного пути.

Ресурсно-ориентированный подход может открыть новые возможности для совершенствования профилактической работы в образовательных учреждениях. Его основное преимущество заключается в переходе от борьбы с последствиями к укреплению психологического здоровья и развитию личностного потенциала подростков. Такой подход будет соответствовать современным представлениям о природе человеческого развития и создаст теоретическую основу для построения более эффективных моделей психологического сопровождения.

Рассмотрение девиантного поведения как следствия недостаточности психологических ресурсов, а не как проявления личностной девиантности, задает новое направление для профилактической деятельности. Вместо исправления «проблемных» элементов системы акцент переносится на развитие ее жизнеспособности и устойчивости. Это позволяет принципиально изменить философию профилактической работы, сделав ее более гуманной и эффективной.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что ресурсно-ориентированный подход обладает значительным потенциалом для модернизации системы профилактики девиантного поведения в образовательных организациях. Его внедрение требует пересмотра существующих практик и разработки новых методик работы с подростками. Особое значение приобретает создание комплексных программ развития психологических ресурсов, которые могли бы быть интегрированы в образовательный процесс.

Важным направлением дальнейшей работы представляется разработка критериев оценки эффективности ресурсно-ориентированной профилактики. Необходимы методы, позволяющие отслеживать не только снижение уровня девиантных проявлений, но и динамику развития психологических ресурсов личности. Это потребует создания новых диагностических инструментов и методик оценки.

Перспективным направлением является также подготовка педагогических кадров к работе в логике ресурсного подхода. Необходимо разработать программы повышения квалификации, направленные на формирование у педагогов компетенций, необходимых для выявления и развития психологических ресурсов учащихся. Это позволит сделать ресурсно-ориентированный подход действительно массовой практикой в образовательных организациях.

Литература:

1. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. — 6-е изд., испр. — М.: Академия, 2018. — 286 с.

2. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учебник для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2021. — 656 с.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2023. — 287 с.
4. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учебник для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2021. — 448 с.
5. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. — 2-е изд., перераб. — М.: Инфра-М, 2019. — 336 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — 16-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2022. — 656 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. — 4-е изд., перераб. — М.: Инфра-М, 2020. — 490 с.

Стратегии совладания со стрессом как фактор сохранения психологического здоровья при столкновении с эмоциональными трудностями

Лебеденко Татьяна Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается концепция совладающего поведения (копинга) — ключевого механизма, который помогает личности адаптироваться к стрессу и сложным жизненным обстоятельствам. Копинг представляет собой динамический процесс, включающий когнитивные и поведенческие усилия, нацеленные на то, чтобы справиться с внешними или внутренними вызовами, воспринимаемыми как напрягающие или превосходящие возможности человека. Автор акцентирует внимание на том, что результативность копинга определяется многообразием применяемых стратегий и их соответствием конкретной ситуации. При этом наибольшим адаптивным потенциалом обладают активные стратегии, направленные на разрешение проблемы.

Ключевые слова: копинг-стратегии, стресс, психологическое здоровье, совладающее поведение, адаптация.

Coping strategies for stress to maintain psychological health when facing emotional difficulties

Lebedenko Tatyana Vladimirovna, master's student
Togliatti State University (Samara Oblast)

The article discusses the concept of coping, a key mechanism that helps people adapt to stress and difficult life circumstances. Coping is a dynamic process that involves cognitive and behavioral efforts to deal with external or internal challenges that are perceived as stressful or outside a person's abilities. The author emphasizes that the effectiveness of coping depends on the variety of strategies used and their relevance to the specific situation. Active strategies aimed at solving problems have the greatest potential for adaptation.

Keywords: coping strategies, stress, psychological health, psychological well-being, coping behaviors, adaptation.

В современном обществе стресс — это неизбежный фактор, который значительно влияет на здоровье, благополучие, образ жизни и поведение человека. Актуальность изучения вопросов возникновения и преодоления стресса определяется отсутствием единой теории о его природе и вредном воздействии на человека. Психологический стресс представляет собой комплексную и многоуровневую проблему, которая затрагивает области психологии, психофизиологии и физиологии. Он отличается изменчивостью, продолжительностью и степенью выраженности.

В свете Международной классификации болезней 10-го пересмотра, которая включает «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни» (рубрика Z73.0), проблема толерантности к стрессу выходит на первый план. В этих условиях возрастают требования к исследованию компенсаторно-приспособительных возможностей организма и выявлению внутренних ресурсов для купирования негативных воздействий.

Понятие стресс-преодолевающего поведения, или копинг-стратегии (от английского to cope — «совладать»,

преодолевать»), описывает образ мышления и поведение, способствующие преодолению стресса. Стратегии преодоления стресса являются необходимым инструментом для контроля его уровня и сохранения физического и психологического здоровья.

Истоки концепции стресса связаны с работами Г. Селье, который ввел понятие «общий адаптационный синдром» (ОАС), характеризующее неспецифическую реакцию организма на любое воздействие, требующее приспособления. Концепция ОАС включает три стадии: тревогу, сопротивление и истощение.

В контексте психологических исследований важное значение имеет транзакционная теория Ричарда Лазаруса, полагавшего, что возникновение стресса обусловлено когнитивной оценкой индивидом стрессовой ситуации. Этот процесс включает первичное оценивание (оценка самой ситуации) и вторичное оценивание (оценка индивидом собственных ресурсов для совладания).

Лазарус и Фолкман выделили две основные функции копинга, а именно:

— проблемно-фокусированный копинг — действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации или ее изменение;

— эмоционально-фокусированный копинг — действия, направленные на улучшение эмоционального состояния или регулирование эмоций.

В более широких классификациях копинг-стратегии подразделяются по различным критериям.

Психологическое здоровье напрямую зависит от выбора стратегий совладания. Эффективное совладание обеспечивает наиболее успешную адаптацию человека к требованиям трудной или экстремальной ситуации.

Конструктивный копинг позволяет сохранить психологическое благополучие, способствует развитию и совершенствованию личности (посттравматическому росту), а также приводит к успеху, радости и воодушевлению. Люди, которые выбирают преобразующие (активные) стратегии, обычно имеют выраженную мотивацию на достижение и оптимистичный взгляд на будущее.

Деадаптивный копинг (например, пассивные или асоциальные стратегии) способствует развитию профессионального стресса, низкой успешности и может привести к психосоматическим заболеваниям. Применение неконструктивных стратегий ведет к деадаптации, тревожности и болезням.

Литература:

1. Хван, А. А. Психологический стресс (утомление) и копинг-стратегии учителей (введение в проблему) / А. А. Хван, Т. А. Симонов. — Казань : Бук, 2021. — 130 с.
2. Човдырова Г. С., Пяткина О. А. Копинг-стратегии личности при адаптации к стрессу // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2021. — Т. 26, № 1 (84). — С. 41–47. — DOI : 10. 24412/1999-6241-2021-1-84-41-47.
3. Цветкова М. В., Марихин С. В. Влияние личностных характеристик на выбор успешных копинг-стратегий в условиях стресса / Международный научный журнал «Символ науки». — 2022. — № 10-1. — С. 48. — ISSN 2410-700X.

Для всестороннего изучения копинг-стратегий и их влияния на психологическое здоровье целесообразно использовать интегративный подход, включающий как номотетические, так и идеографические методы. В рамках гипотетического исследования могли бы быть применены следующие методы: анкетирование и тестирование, интервью и анализ, проективные методики.

Результаты многочисленных исследований подчеркивают, что копинг-стратегии выступают в качестве ключевого опосредующего фактора между стрессором и психическим здоровьем. Эффективное совладание (копинг) представляет собой динамический процесс, нацеленный либо на разрешение проблемы, либо на регулирование эмоций. Когда стрессовая ситуация воспринимается как вызов, а не как неизбежная потеря или угроза, активные копинг-стратегии мобилизуют человека. Это соответствует идее, что социальная поддержка и активное противодействие могут переводить дистресс (неблагоприятные проявления стресса) в эустресс (положительный, мобилизующий стресс).

Исследования в психологии подтверждают тенденцию развития представлений о стрессе, связанную с переходом от классической (физиологической) модели к неклассической (системной), где стресс рассматривается как результат взаимодействия личности и среды, опосредованный когнитивными и личностными характеристиками. Успешность совладания не является абсолютной, а зависит от контекста и стадии процесса. Важным трендом является концентрация на смыслопорождении и поиске позитивного смысла переживания стресс-напряженности (позитивная психология).

В заключение можно сказать, что копинг-стратегии являются динамической характеристикой поведения, а не стабильной чертой личности, и представляют собой центральное условие адаптации и поддержания психологического здоровья в ответ на стрессовые ситуации. Наиболее эффективными являются проблемно-фокусированный копинг и стратегии, связанные с активным поиском социальной поддержки. Эти стратегии мобилизуют внутренние ресурсы, предотвращая развитие дезадаптивных состояний и невротической симптоматики.

Успешность преодоления стресса тесно связана с личностными копинг-ресурсами — эмоциональной устойчивостью, развитыми когнитивными способностями и способностью к позитивному переосмыслению травмирующего опыта.

4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10, № 1. — С. 82–118.
5. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. — Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2009. — 136 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие / Ю. В. Щербатых. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 255 с.
7. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, Перре М. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 166 с.
8. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. — Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 352 с.
9. Джелиева З. Т., Быдтаева Э. Л., Зураева А. М. Психология стресса: учебно-методическое пособие / З. Т. Джелиева, Э. Л. Быдтаева, А. М. Зураева. — Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова» — Владикавказ : СОГУ им. К. Л. Хетагурова, ИП Цопанова А. Ю., 2024. — 60 с.
10. Мельникова, М. Л. Психология стресса: теория и практика. Учебно-методическое пособие / М. Л. Мельникова; Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Л. А. Максимова. — Екатеринбург, 2018. — 112 с.
11. Мандель Б. Р. М23 Психология стресса: учебное пособие / Б. Р. Мандель. — [Электронный ресурс]. — Москва : ФЛИНТА, 2014. — 252 с.
12. Бохан Т. Г. Б86 Психология стресса: системный подход. Учебное пособие. — Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2019. — 140 с.
13. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. — Москва : Наука, 1983. — 368 с.

Психологические механизмы формирования интернет-зависимости: когнитивно-бихевиоральный и мотивационный аспекты

Раимов Михаил Михайлович, студент магистратуры

Научный руководитель: Курносова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный университет

В данной статье представлен комплексный анализ психологических механизмов формирования интернет-зависимости. Рассматриваются когнитивно-бихевиоральные факторы, включая дисфункциональные убеждения и автоматические мысли, а также роль мотивации, связанной с удовлетворением психологических потребностей. Исследуются нейробиологические корреляты, такие как изменения в системе вознаграждения мозга и префронтальной коре. Анализируется связь между личностными особенностями (тревожностью, депрессией, импульсивностью) и склонностью к интернет-зависимости. Подчеркивается важность семейного и социального окружения.

Ключевые слова: интернет-зависимость, когнитивно-бихевиоральная терапия, мотивация, нейробиология, личностные особенности, аддикция, онлайн-поведение, дисфункциональные убеждения, система вознаграждения, префронтальная кора.

Psychological mechanisms of Internet addiction formation: cognitive-bihevioral and motivational aspects

Raimov Mikhail Mikhaylovich, master's student

Scientific advisor: Kurnosova Svetlana Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Chelyabinsk State University

This article presents a comprehensive analysis of the psychological mechanisms of Internet addiction formation. Cognitive-behavioral factors, including dysfunctional beliefs and automatic thoughts, as well as the role of motivation associated with the satisfaction of psychological needs, are considered. Neurobiological correlates, such as changes in the brain's reward system and prefrontal cortex, are investigated. The relationship between personality traits (anxiety, depression, impulsivity) and susceptibility to Internet addiction is analyzed. The importance of the family and social environment is emphasized.

Keywords: *Internet addiction, cognitive-behavioral therapy, motivation, neurobiology, personality traits, addiction, online behavior, dysfunctional beliefs, reward system, prefrontal cortex.*

С точки зрения когнитивно-бихевиоральной теории, предложенной **А. Беком**, формирование интернет-зависимости связано с развитием дисфункциональных когнитивных схем и автоматических мыслей, касающихся использования интернета. Индивиды, склонные к интернет-зависимости, часто обладают убеждениями о том, что интернет является единственным источником удовольствия, способом избежать негативных эмоций или справиться с социальными трудностями.

Эти убеждения, как отмечает **Д. Бернс**, приводят к автоматическим мыслям, возникающим в ситуациях, провоцирующих использование интернета. Например, при возникновении чувства тревоги или скуки, индивид может автоматически думать: «Сейчас я зайду в интернет, и мне станет лучше». Такие мысли, в свою очередь, запускают поведение, направленное на использование интернета, что приводит к кратковременному облегчению негативных эмоций.

Повторение данного цикла приводит к формированию условного рефлекса, при котором использование интернета становится автоматической реакцией на определенные стимулы или ситуации. Как подчеркивает **Б. Скиннер** в теории оперантного обусловливания, использование интернета, подкрепленное положительными эмоциями (удовольствие, облегчение тревоги), закрепляется в поведении и становится все более навязчивым.

Кроме того, когнитивные искажения, такие как рационализация и минимизация, играют важную роль в поддержании интернет-зависимости. Индивиды могут рационализировать свое чрезмерное использование интернета, оправдывая его необходимостью для работы, учебы или поддержания социальных контактов. Они также могут минимизировать негативные последствия своего поведения, отрицая наличие проблем со здоровьем, учебой или отношениями.

Мотивационный аспект формирования интернет-зависимости связан с удовлетворением определенных потребностей и мотивов посредством использования интернета. Согласно теории самодетерминации **Э. Деси** и **Р. Райана**, люди обладают тремя базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, компетентности и связанности. Интернет предоставляет широкие возможности для удовлетворения этих потребностей, однако, в случае интернет-зависимости, удовлетворение потребностей становится искаженным и нездоровым.

Удовлетворение потребностей в интернете часто носит поверхностный и временный характер. Виртуальные достижения и онлайн-общение не заменяют реальных успехов и глубоких межличностных отношений, что приводит к неудовлетворенности и стремлению к еще большему использованию интернета. Это формирует порочный круг, в котором индивид использует интернет для

удовлетворения своих потребностей, но в конечном итоге оказывается еще более зависимым и неудовлетворенным.

Нейробиологические исследования указывают на то, что интернет-зависимость связана с изменениями в работе мозга, аналогичными тем, которые наблюдаются при химических зависимостях. Использование интернета, особенно тех его аспектов, которые связаны с получением удовольствия (например, онлайн-игры, социальные сети), активирует систему вознаграждения мозга, в частности, дофаминергические пути.

Повторяющаяся активация системы вознаграждения приводит к увеличению количества дофаминовых рецепторов и снижению чувствительности к дофамину, что, в свою очередь, требует все большего количества стимуляции для достижения прежнего уровня удовольствия. Этот процесс, известный как адаптация, является одним из ключевых механизмов формирования зависимости.

Важную роль играет также **роль семьи и социального окружения** в формировании интернет-зависимости. Неблагоприятная семейная обстановка, отсутствие эмоциональной поддержки со стороны родителей и сверстников, а также доступность интернета в раннем возрасте могут повышать риск развития интернет-зависимости.

Разработка эффективных стратегий профилактики и лечения интернет-зависимости требует комплексного подхода, учитывающего различные факторы, лежащие в основе ее формирования.

Профилактика интернет-зависимости должна начинаться с раннего возраста и включать в себя следующие компоненты:

- Образовательные программы, направленные на формирование осознанного и ответственного отношения к использованию интернета. Эти программы должны обучать детей и подростков критическому мышлению, навыкам саморегуляции и умению распознавать признаки интернет-зависимости.

- Развитие социальных навыков и укрепление социальных связей в реальной жизни. Важно создавать условия для активного участия детей и подростков в социальных мероприятиях, спортивных секциях, кружках и других формах внеучебной деятельности. Это поможет им развивать социальные навыки, укреплять социальные связи и находить альтернативные способы проведения свободного времени.

- Семейное воспитание, ориентированное на создание благоприятной эмоциональной атмосферы, установление доверительных отношений и поддержку детских интересов и увлечений. Родители должны быть внимательны к потребностям своих детей, проявлять интерес к их онлайн-активности и устанавливать разумные ограничения на использование интернета.

- Профилактика кибербуллинга и других форм онлайн-агрессии. Необходимо обучать детей и подростков

правилам безопасного поведения в интернете, способам защиты от кибербуллинга и алгоритмам действий в случае столкновения с онлайн-агрессией.

Лечение интернет-зависимости должно быть индивидуализированным и учитывать особенности каждого конкретного случая. В качестве основных методов лечения могут использоваться:

- Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), направленная на выявление и изменение дисфункциональных когнитивных схем и автоматических мыслей, связанных с использованием интернета. КПТ также помогает пациентам развивать навыки саморегуляции, контролировать импульсы и справляться с негативными эмоциями без использования интернета.
- Мотивационное интервьюирование, направленное на усиление мотивации к изменению поведения и формирование осознанного решения об ограничении использования интернета.
- Семейная терапия, направленная на улучшение отношений в семье, создание поддерживающей среды и разрешение конфликтов, связанных с использованием интернета.
- Групповая терапия, позволяющая пациентам обмениваться опытом, получать поддержку от других людей, столкнувшихся с аналогичными проблемами, и развивать социальные навыки.
- Медикаментозная терапия может быть использована в качестве дополнительного метода лечения для об-

легчения симптомов тревоги, депрессии и других психических расстройств, сопутствующих интернет-зависимости.

Данная статья рассмотрела сложные психологические механизмы, лежащие в основе формирования интернет-зависимости. Были проанализированы когнитивно-бихевиоральные аспекты, связанные с дисфункциональными убеждениями и автоматическими мыслями, а также мотивационные факторы, обусловленные стремлением к удовлетворению базовых психологических потребностей. Обсуждены нейробиологические корреляты, указывающие на изменения в системе вознаграждения мозга и префронтальной коре. Подчеркнута роль личностных особенностей, таких как тревожность, депрессия, низкий самоконтроль и импульсивность, а также важность семейного и социального окружения.

Предложены стратегии профилактики и лечения интернет-зависимости, включающие образовательные программы, развитие социальных навыков, укрепление социальных связей, семейное воспитание, профилактику кибербуллинга, когнитивно-поведенческую терапию, мотивационное интервьюирование, семейную и групповую терапию, а также медикаментозную терапию.

Эффективная борьба с интернет-зависимостью требует комплексного и индивидуализированного подхода, основанного на глубоком понимании психологических механизмов ее формирования и учитывающего личностные особенности каждого индивида.

Литература:

1. Бек Д. Когнитивная терапия. Полное руководство. — Litres, 2018.
2. Бернс Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений/Пер. с англ //Л. Славина—М.: Вече, Персей, АСТ. — 1995. — Т. 400.
3. Смирнов В. В. Феномен цифровой зависимости в условиях информационного общества (социально-психологический аспект) //Высшее образование сегодня. — 2019. — №. 4. — С. 72–76.
4. Титова В. В., Катков А. Л., Чугунов Д. Н. Интернет-зависимость: причины и механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике //Педиатр. — 2014. — Т. 5. — №. 4. — С. 132–139.
5. Deci E. L., Ryan R. M. (ed.). Handbook of self-determination research. — University Rochester Press, 2004.

Особенность развития эмоциональной сферы младших школьников

Суворинова Оксана Сергеевна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

Эмоциональная сфера личности представляет собой сложную систему субъективных переживаний и чувств, отражающих её отношение к внешнему миру и к самой себе. Так, советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн утверждает, что эмоции являются ключевыми элементами субъективного опыта, определяющими ценностное отношение человека к окружающей действительности. Советский и российский психолог Р. С. Немов рассматривает эмоции как переживания, связанные с удо-

влетворением или фрустрацией базовых потребностей индивида. [3]

Эмоциональная сфера младших школьников, охватывающая возрастной диапазон от 6 до 10 лет, характеризуется значительными биологическими и психологическими изменениями. В этот период происходит интенсивное развитие эмоциональной компетентности, обусловленное взаимодействием с социальной средой и участием в различных видах деятельности, таких как

учебная, игровая и трудовая. Младшие школьники проявляют высокую впечатлительность, возбудимость и гибкость в восприятии нового и необычного, при этом они уже обладают определенной степенью контроля над своими эмоциональными проявлениями. Это свидетельствует о развитии у них способности к осознанной регуляции эмоций, что проявляется в умении скрывать или демонстрировать свои чувства в соответствии с социальными нормами и контекстом. [2]

В настоящее время развитие эмоциональной сферы младших школьников приобретает особую актуальность, так как в этот период можно эффективно корректировать их эмоциональный фон и формировать нормы социального поведения. Например, американский психолог К. Е. Изард выделил фундаментальные эмоции, такие как интерес, радость, страдание, удивление, гнев, отвращение, презрение, стыд и страх, которые могут комбинироваться, образуя сложные эмоциональные состояния, такие как тревожность.

В развитии эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста могут наблюдаться отклонения, обусловленные различными факторами, такими как темперамент, стиль воспитания, семейные условия, усталость и стресс. Эти отклонения можно классифицировать на три основные группы: тревожность, агрессивность и эмоциональная расторможенность.

Тревожность проявляется в повышенной ранимости, страхах и застенчивости, часто связанных с учебной деятельностью. Агрессивность характеризуется постоянными конфликтами, оскорблениями и вербальной агрессией. Эмоциональная расторможенность выражается в бурных реакциях на различные события, сопровождающихся истероидными проявлениями. [2]

Западные психологи подчеркивают, что процесс социализации сопровождается тревогой, которая выполняет адаптивную функцию, помогая избегать негативных переживаний. Школьная тревожность, связанная с учебным процессом, ответственностью и оценкой, является одним из наиболее распространенных видов тревожных состояний у младших школьников.

Советским учёным-психологом, доктором психологических наук, профессором А. М. Прихожан было проведено исследование динамики тревожности и выявлено её повышение в 1-м и 4-м классах, что связано с новыми учебными задачами и подготовкой к переходу в среднее звено. [4]

Также отклонения в эмоциональной сфере могут быть связаны с неудовлетворенностью базовых потребностей, таких как потребность в признании, любви и безопасности. В современном обществе наблюдается дефицит сочувствия и готовности к помощи, а также сокращение учебных дисциплин, направленных на развитие эмоционально-ценностного восприятия и образного мышления, что может способствовать формированию грубости и цинизма у младших школьников.

Эмоции младших школьников отличаются многообразием и насыщенностью, включая радость от похвалы, пе-

чаль от неудач, страх перед ошибками, восторг от достижений, злость на обидчиков, надежду на успех и обиду. В этот период начинает формироваться социальная эмоциональность, проявляющаяся в таких чувствах, как ответственность и сопереживание. Индивидуальная вариативность в эмоциональном развитии детей данного возраста значительна: у одних преобладает позитивный эмоциональный фон, у других — негативный. [6]

В свою очередь советские психологи С. Л. Рубинштейн и Л. С. Выготский подчеркивали, что с возрастом у детей изменяются эмоциональные реакции, при этом эмоции не подавляются, а развиваются в контексте интеллектуального и социального роста. [5]

Немецкий психолог и лингвист К. Бюлер отмечал, что с возрастом меняется восприятие удовольствия в игровой деятельности: от достижения результата у младших детей до предвосхищения удовольствия у более старших. Это наблюдение имеет важное значение для педагогов, работающих с младшими школьниками через игровые методы. [6]

Большинство ученых пришли к выводу о существовании нескольких уровней развития эмоциональной сферы человека. Простейшие эмоциональные процессы, такие как органические, двигательные и секреторные реакции, являются врожденными и принадлежат к числу базовых инстинктивных механизмов. В процессе развития эмоции утрачивают свою инстинктивную основу, дифференцируются и преобразуются в сложные формы высших эмоций, такие как социальные, интеллектуальные и эстетические. Экспериментальные данные подтверждают, что эмоции обусловлены как внутренними потребностями (мотивацией), так и внешними факторами (ситуацией). [4]

Необходимо отметить, что благополучие эмоционального состояния младших школьников во многом определяется качеством их взаимоотношений с взрослыми (учителями, родителями), сверстниками и социальным статусом в коллективе. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется высокой степенью неустойчивости, что обусловлено продолжающимся процессом дифференциации и углубления эмоциональных реакций.

Младший школьник является уязвимой и восприимчивой личностью, легко впитывающей эмоции и поведенческие паттерны окружающих. В этом возрасте дети еще не обладают достаточной степенью самоконтроля и склонны копировать поведение взрослых или сверстников, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия. Роль педагога в формировании эмоциональной культуры и развитии способности к осознанной регуляции эмоций является ключевой. Это способствует развитию у ребенка чуткости, эмпатии и социальных навыков, которые будут востребованы в будущем. [7]

В заключение хочется отметить, что эмоциональная сфера младших школьников активно развивается, и к концу этого возрастного периода дети начинают осознавать и контролировать свои эмоциональные реакции. Од-

нако младшие школьники часто испытывают трудности в распознавании и интерпретации своих эмоций, что требует целенаправленного развития эмоциональной компетентности. Включение специальных программ и методов

в учебный процесс, направленных на развитие эмоциональной сферы, может значительно повысить уровень эмоционального благополучия и социальной адаптации младших школьников.

Литература:

1. Новикова Л. М. Самойлова И. В. Настольная книга школьного психолога. 1–4 классы/ Л. М. Новикова, И. В. Самойлова. // М.: Эксмо, 2009. С.384.;
2. Маграквелидзе А. А. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников./ А. А. Маграквелидзе.// Алтайский государственный педагогический университет, 2017.С. 26–30 [Электронный ресурс]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32433520>;
3. Бондарева П. Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников/ П. Г. Бондарева//статья в журнале — научная статья //2022.С. 108–116. [Электронный ресурс]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49329781>;
4. Марцинковская Т. Д., Григорович Л. А. Психология и педагогика: учеб./ Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович // М.: Проспект// -2009., -С. 464. (156–171.)
5. Савенков А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 1: учебник для среднего и профессионального образования//Издательство Юрайт, 2020. С. 300–317. [Электронный ресурс] <https://urait.ru/bcode/456503>;
6. Ахутин О. Б. Школьная среда как предмет измерения// Народное образование, 2019. С. 432.
7. Куликова А. А. Изучение эмоциональной сферы младших школьников// Инфоурок [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/kurovaya-izuchenie-emocionalnoj-sfery-mladshih-shkolnikov-5297431.html>.

Социальная стигма и механизмы самопринятия у женщин, занятых в теневых формах цифрового труда

Токарева Татьяна Александровна, студент магистратуры
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В статье рассматривается феномен социальной стигмы в отношении женщин, занятых в теневых формах цифрового труда, таких как эротические онлайн-сервисы, фриланс в индустрии сексуализированного контента и смежные направления интернет-коммуникаций. Анализируется влияние стигматизации на личностную идентичность, самооценку и механизмы самопринятия. Определяются ключевые формы психологической адаптации, а также факторы, способствующие формированию устойчивости и внутреннего согласия.

Ключевые слова: социальная стигма, цифровой труд, самопринятие, теневые формы занятости, эмоциональный труд, гендерные стереотипы.

Введение

Развитие цифровых технологий и онлайн-коммуникаций создало новые формы трудовой активности, в том числе теневые и маргинализированные направления занятости. Женщины, вовлечённые в производство сексуализированного контента, веб-коммуникации и эротические сервисы, оказываются в пространстве двойной оценки: с одной стороны, они являются частью современной цифровой экономики, а с другой — подвергаются социальной стигматизации, связанной с культурными нормами и моральными установками общества.

В рамках данной статьи исследуются особенности восприятия таких женщин обществом и самими собой, а также механизмы, с помощью которых они поддерживают психологическое равновесие, выстраивают границы

между публичным и личным, формируют самопринятие и профессиональную идентичность.

1. Теоретические основания изучения социальной стигмы и самопринятия

Теоретическую основу исследования составляют концепции социальной стигматизации (Э. Гоффман, Г. Беккер), теории эмоционального и телесного труда (А. Хохшильд, Д. Сандерсон), а также современные гендерные и феминистские подходы к анализу цифровой экономики.

Стигма, по Гоффману (1963), представляет собой процесс дискредитации, при котором человек воспринимается через призму «испорченной идентичности». В контексте цифрового труда женщины, участвующие в теневых формах занятости, переживают сходные механизмы ис-

ключения — от отчуждения со стороны общества до самоцензуры и скрывания профессиональной принадлежности.

Теория эмоционального труда А. Хохшильд (1983) помогает понять, каким образом женщины управляют своими эмоциями, создавая иллюзию близости, доверия и сексуальной открытости для клиентов. Этот труд не только психологически затратен, но и требует выработки устойчивых копинг-стратегий, направленных на сохранение внутреннего равновесия.

2. Эмпирический контекст и особенности цифрового труда

Анализ интернет-платформ, форумов, открытых чатов и обучающих курсов для женщин, занятых в сфере цифрового труда интимного характера, позволяет выделить ряд ключевых особенностей. Во-первых, профессиональная деятельность здесь осуществляется в условиях постоянного взаимодействия с аудиторией (клиентами, зрителями, подписчиками), что делает психологические границы чрезвычайно уязвимыми.

Во-вторых, значительную роль играет фактор анонимности, создающий иллюзию защищённости, но одновременно усиливающий чувство изоляции. В-третьих, экономическая зависимость от внимания аудитории порождает специфические формы самопрезентации, направленные на поддержание спроса и удержание зрителя.

Таким образом, феномен цифрового труда в сексуализированных отраслях может быть рассмотрен как пересечение трёх полей: экономического (производство символического капитала), социального (непризнание и стигма) и психологического (необходимость внутреннего принятия противоречий собственной идентичности).

3. Механизмы самопринятия и психологическая адаптация

Психологическое самопринятие в данной группе женщин формируется как ответ на давление внешней морали и внутренние конфликты идентичности. Среди распространённых механизмов можно выделить: рационализацию, проективную идентификацию, когнитивное переосмысление деятельности и эмоциональное дистанцирование.

Ряд участниц онлайн-индустрии отмечают, что осознание своей роли как профессионала, выполняющего ра-

боту в определённой сфере услуг, способствует снижению чувства вины и стыда. Уровень самопринятия повышается при наличии социальной поддержки — от коллег, онлайн-сообществ или терапевтов, знакомых со спецификой цифрового труда.

Психологическая адаптация проявляется также в выработке личных стратегий безопасности, структурировании времени и управлении личными границами. Однако в условиях постоянной социальной стигматизации эти механизмы приобретают компенсаторный характер, что делает необходимым внешнее сопровождение — психологическое консультирование и работу по снижению самообвинения.

4. Влияние социальной стигмы на ресоциализацию

Социальная стигма затрудняет процесс ресоциализации женщин, покидающих сферу теневого цифрового труда. Возвращение в традиционные формы занятости сопровождается страхом разоблачения, снижением самооценки и недоверием к социальным институтам.

В отсутствие правового признания и социальных гарантий женщины сталкиваются с дискриминацией на рынке труда и психологической уязвимостью. Отрицательное восприятие со стороны общества поддерживает внутренний конфликт между желанием социальной принадлежности и необходимостью самозащиты, что может усиливать тревожность и психосоматические проявления.

Заключение

Таким образом, феномен социальной стигмы в отношении женщин, занятых в теневых формах цифрового труда, выступает важным фактором формирования идентичности и самопринятия. Механизмы психологической адаптации и копинг-стратегии позволяют частично компенсировать давление со стороны общества, однако без институциональной поддержки и признания специфики этой сферы полноценное самопринятие остаётся затруднённым.

Понимание данной проблематики требует интеграции психологических, социологических и культурологических подходов, что позволит разработать программы психологической помощи и сопровождения для женщин, работающих в условиях социальной уязвимости и моральной стигматизации.

Литература:

1. Бабинцева А. В. Риски и положительные аспекты «теневой» самостоятельной занятости женщин для участников экономических и правовых отношений // КиберЛенинка. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru>
2. Володенков С. В., Федорченко С. Н. Цифровые стигматы как инструмент манипуляции массовым сознанием в условиях современного государства и общества // Социологические исследования. 2018. № 11. С. 117–123. DOI: 10.31857/S013216250002791–3.
3. Малинов А. А., Малинова А. Ю., Потапов А. К., Потапова Ю. В. Человек совладающий, или копинг-благополучие цифрового поколения // Человек. 2023. Т. 34, № 4. С. 112–127. DOI: 10.31857/S023620070027356–8.

4. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических факультетов. — М.: Академия, 2002. — 272 с.
5. Пеша А. В. Влияние нестандартных форм занятости на физическое и психосоциальное здоровье женщин. Обзор исследований // Вестник Омского университета. 2018. № 4(64). С. 112–128.
6. Рёгуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодёжи // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 2. С. 196–207.
7. Скорынин А. А. К проблеме отражения психологического благополучия личности в цифровом пространстве // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 9. С. 58–65.
8. Тонких Н. В. Исследование отношения женщин к социально-экономическим условиям дистанционной занятости // Вестник Омского университета. 2018. № 4 (64). С. 154–166.
9. Чибухчан-Журавлева М. С. Становление современных цифровых профессий и проблема профилактики... // Школа будущего. 2022. URL: <https://schoolfut.ru> (дата обращения: 17.11.2025).
10. Becker H. S. Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. New York; London: The Free Press; Collier-Macmillan Ltd, 1966.
11. Coretta L., Pica D. The Rise and Fall of Collective Identity in Networked Movements: Communication Protocols, and Anti-Berlusconi Protest // Information, Communication & Society. 2015. Vol. 18. No. 8. P. 951–967. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1043317>
12. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New York: Prentice-Hall, 1963.
13. Hakim C. Work-Lifestyle Choices in the 21st Century. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Особенности синдрома эмоционального выгорания у сотрудников коммерческих организаций

Устиненков Валерий Геннадьевич, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья представляет сжатый теоретико-аналитический обзор феномена синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) в коммерческом секторе.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, коммерческие организации, стресс, копинг-стратегии, Маслач, Бойко, профилактика.

Современные коммерческие организации функционируют в условиях высокой конкуренции и постоянных изменений рыночной среды. Это требует от сотрудников высокой адаптивности, ответственности и стрессоустойчивости. Жесткие сроки, повышенные требования к результатам, необходимость совмещения множества задач и работа с большим объемом информации формируют условия постоянного психоэмоционального напряжения. Сотрудники часто вынуждены работать в состоянии хронического стресса, не имея возможности для восстановления и полноценного отдыха.

Эти условия способствуют развитию профессионального истощения, апатии, снижению мотивации и продуктивности, что постепенно приводит к синдрому эмоционального выгорания (СЭВ). Данный синдром представляет собой сложный психофизиологический процесс, характеризующийся истощением эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов человека. Он снижает профессиональную эффективность и приводит к глубоким личностным изменениям, затрагивающим систему ценностей, самооценку и межличностные отношения.

Впервые феномен эмоционального выгорания был описан Гербертом Фрейденбергером в 1974 году [1]. Он определил его как состояние физического и психического истощения, возникающее в результате чрезмерной вовлеченности в профессиональную деятельность и невозможности адекватного восстановления. Позднее К. Маслач и С. Джексон расширили понимание данного феномена, предложив рассматривать его через три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [8]. Данная модель стала базовой для диагностики и профилактики выгорания.

Ранее считалось, что СЭВ в большей степени характерен для работников так называемых «помогающих профессий», где эмоциональная вовлеченность является ключевым инструментом деятельности — медиков, педагогов, социальных работников. Однако современные исследования показывают, что эмоциональному выгоранию подвержены также сотрудники коммерческих организаций, особенно в условиях высокой конкуренции и неопределенности [2]. По данным Н. Э. Водопьяновой и Е. С. Стар-

ченковой, в коммерческом секторе СЭВ формируется вследствие сочетания высокой нагрузки, постоянных КРП и отсутствия поддержки со стороны руководства [3].

Российские исследователи внесли значительный вклад в изучение проблемы выгорания. В. В. Бойко предложил модель, описывающую процесс развития выгорания как последовательность трёх фаз: напряжения, резистенции и истощения [5]. На первой стадии проявляется эмоциональное перенапряжение, вызванное осознанием профессиональных трудностей. На этапе резистенции человек стремится экономить эмоции, что выражается в равнодушии и отстраненности. На последней фазе — истощении — наблюдается упадок физических и психических сил, потеря интереса к работе и профессиональной деятельности.

Кроме модели Бойко, значительное распространение получили концепции А. Пайнс и Э. Аронсона, А. Широма и С. Меламеда, К. Маслач и С. Джексона, а также Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Они связывают выгорание с особенностями восприятия стресса и используемыми копинг-стратегиями. В соответствии с теорией Р. Лазаруса, не сама по себе ситуация вызывает стресс, а субъективная её оценка [4]. Это означает, что даже в одинаковых условиях одни сотрудники подвержены выгоранию, а другие способны сохранять устойчивость, что зависит от их личностных особенностей и уровня психологической зрелости.

Факторы, влияющие на развитие СЭВ, условно можно разделить на организационные и личностные. Организационные факторы включают чрезмерную рабочую нагрузку, монотонность деятельности, конфликты в коллективе, жёсткие временные рамки, неопределенность в карьерных перспективах и недостаток поддержки со стороны руководства. Личностные факторы связаны с индивидуальными особенностями человека — тревожностью, низкой самооценкой, перфекционизмом и внутренними конфликтами. Сочетание этих факторов создаёт устойчивый фон для развития эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание не является внезапным состоянием — это процесс, развивающийся постепенно. Он может начинаться с лёгкой усталости и раздражения, переходить в апатию, а затем — в глубокое эмоциональное

истощение. На этом этапе человек теряет интерес к профессиональной деятельности, начинает избегать общения с коллегами и клиентами, испытывает ощущение бессмысленности труда. Психологические проявления СЭВ сопровождаются соматическими нарушениями — головными болями, бессонницей, повышенной утомляемостью и снижением концентрации внимания.

На уровне организации последствия СЭВ выражаются в снижении эффективности труда, росте количества ошибок, конфликтов и текучести кадров. Это, в свою очередь, сказывается на производительности, качестве услуг и репутации компании. Работники, находящиеся в состоянии выгорания, становятся менее инициативными, склонными к формализму и сопротивлению любым изменениям. Психологически заражая коллектив, они способствуют распространению деструктивной атмосферы, что увеличивает риск группового выгорания и падения корпоративного духа.

Предотвращение синдрома эмоционального выгорания требует комплексного подхода, включающего как индивидуальные, так и организационные меры. Индивидуальная профилактика предполагает развитие навыков стрессоустойчивости, осознанности, эмоциональной саморегуляции и восстановления энергетического баланса. Важную роль играет психологическая поддержка, обучение техникам релаксации и осознания личных границ. Организационные меры включают справедливое распределение нагрузки, поддержку инициатив сотрудников, создание благоприятного психологического климата и развитие корпоративной культуры заботы.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания у сотрудников коммерческих организаций является сложным многокомпонентным феноменом, оказывающим значительное влияние как на личность, так и на результаты деятельности компании. Его изучение и профилактика требуют комплексного подхода, учитывающего психологические, организационные и социально-экономические факторы. Осознание значимости эмоционального благополучия сотрудников становится ключевым элементом устойчивого развития бизнеса и повышения его эффективности.

Литература:

1. Фрейденбергер, Г. Й. Staff burn-out / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30, No. 1. — P. 159–165.
2. Водопьянова, Н. Э., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 348 с.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — Санкт-Петербург: Питер, 2004. — 474 с.
4. Лазарус, Р. С., Фолкман, С. Стресс, оценка и совладание. — Москва: СПб., 1984 (пер. с англ. Stress, Appraisal and Coping. — New York: Springer, 1984). — 366 с.
5. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания: методика диагностики. — Москва: Издательство Института психотерапии, 1999. — 112 с.

Связь познавательной активности младшего школьника и эмоционального состояния матери

Чичерина Оксана Викторовна, студент магистратуры
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

В статье авторы исследуют связь познавательной активности младшего школьника и эмоционального состояния матери.

Ключевые слова: познавательная активность, учебная активность, младшие школьники, эмоциональное состояние матери.

В настоящее время актуальной задачей как психологии, так и педагогики является изучение познавательной активности. В образовательной сфере наблюдается тенденция к усилению внимания не только к развитию интеллектуальных способностей учащихся и достижению ими определенного уровня академических знаний, но и к стимулированию их собственной познавательной и творческой активности. Часто вследствие снижения познавательной активности ухудшается качество усвоения учебного материала, что ведёт к снижению успеваемости и вызывает у родителей беспокойство и необходимость консультации специалиста для выявления и устранения причин проблемы.

Актуальность научного исследования определяется несколькими значимыми причинами:

1. Познавательная активность младшего школьника — это фундамент для успешного обучения и адаптации в будущем, освоения профессии в более взрослом возрасте и эффективной реализации.
2. Эмоциональное состояние значимых взрослых, а именно матерей, имеет влияние на формирование не только общей картины мира ребенка, но и его представлений о себе и, как следствие, некоторых его психологических свойств.
3. Современные мамы часто сталкиваются с повышенными нагрузками, финансовыми трудностями, нехваткой времени, что сказывается на их эмоциональном состоянии. Неблагоприятный опыт проживания своего детства, педагогическая неграмотность — лишь некоторые из множества причин формирования ненадежного типа привязанности в системе ребенок-взрослый.

Целью исследования было выявить связь познавательной активности младшего школьника и эмоционального состояния матери.

Познавательная активность (ПА) является одним из ключевых элементов, формирующих отношение к процессу обучения. Она представляет собой внутреннее побуждение, стимулирующее индивида к освоению новых знаний и систематическому обогащению уже имеющейся информационной базы. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов характеризовали начальное обучение как «самый ответственный участок обучения», полагая, что задача обучения заключается в содействии познавательному развитию учащихся [9].

Л. И. Божович отмечает, что к положительным мотивам развития познавательной активности младших школьников относятся: стремление к знаниям, желание получить хорошую оценку, заслужить благодарность родителей и учителей, быть уважаемым среди сверстников. Задача состоит в том, чтобы развивать и укреплять эти мотивы. В жизни младших школьников существует также немало мотивов, тормозящих учение и негативно влияющих на усвоение знаний, учебные интересы и отношение к школе. К ним относятся: отсутствие желания учиться, неумение учиться, неспособность организовать учебный труд, отставание в учебе, недостаточные знания, неумения и навыки, недисциплинированность, а также негативное влияние сверстников и семейная обстановка [1].

Основным источником развития познавательной активности выступает учебно-познавательная деятельность, выполняющая функции побуждения и смыслообразования.

Благодаря мотиву учебная активность выходит за рамки самой себя, ориентируясь на нечто более широкое, лежащее за ее пределами. Именно такая внешняя ориентация служит источником учебно-познавательной деятельности, наделяя ее смыслом и побуждением. В развитии младших школьников особую роль играет учебная деятельность, которая только начинает формироваться и развиваться. На младший школьный возраст приходится основная нагрузка по совершенствованию этой деятельности.

Материнские функции изменяются параллельно с развитием ребёнка, строго соответствуя его психологической логике. Мать должна не только переживать собственные эмоции, сообразно задачам взаимодействия, отличным от эмоций ребёнка, но и уметь целенаправленно использовать их для регуляции своего поведения.

Эмоциональное состояние матери и его проявления в контексте взаимодействия с ребёнком должны быть адекватны задачам данного взаимодействия. Эмоции матери сопровождают каждое её действие и помогают ребёнку ориентироваться в ситуации, когда он ещё не способен самостоятельно осознавать причинно-следственные связи между поведе-

нием взрослого и происходящими с ним событиями, включая дискомфорт и перспективы его преодоления. Э. Эриксон подчёркивал, что материнское поведение способствует формированию у ребёнка доверия к её помощи, а также возникновению надежды на прекращение неприятных переживаний и удовлетворение потребностей. Аналогичные взгляды разделяли Д. Винникотт, М. Кляйн и другие исследователи [3, 6].

В младшем школьном возрасте у детей наблюдается совершенствование способности воспринимать чужие эмоции, при этом сохраняется крепкая эмоциональная связь с родителями и близкими. Однако в этот период ребенок еще не в полной мере умеет анализировать свои переживания и только начинает осознанно воспринимать эмоциональные реакции окружающих. В связи с этим, по нашему мнению, высокий уровень эмоционального интеллекта матери способствует более успешному распознаванию как собственных, так и чужих эмоций ребенком, что ускоряет процесс адаптации и способствует формированию эмоционально близких отношений с одноклассниками. Материнский стиль эмоционального сопровождения уникален и формируется индивидуально. Он складывается из различных типов эмоционального реагирования, соотносящихся с персональной историей развития матери и текущими условиями материнства. Именно он создаёт условия, в которых формируются личностные и индивидуально-типологические черты ребёнка.

Для анализа данных и проведения статистических исследований использовалась программа SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

С её помощью была проведена обработка и анализ экспериментальных данных (результатов психологических тестов, опросов и анкет).

Статистический анализ использовался для обработки полученных данных и выявления корреляционных связей между уровнем познавательной активности ребенка и эмоциональным состоянием матери.

Исследование проводилось на базе сети детских садов г. Москвы и частных клиентов автора. В исследовании принимали участия 51 диада мама-ребенок, средний возраст женщин 34–47 лет, детей 6–11 лет.

Описание методик исследования:

1. Методика «Познавательная активность младшего школьника» А. А. Горчинской позволяет оценить степень выраженности познавательной активности младших школьников с помощью выбора ответов на вопросы из стандартизированной анкеты. Результаты, согласно критериям оценивания, переводятся в цифровое значение, где 1 — низкий, 2 — средний и 3 — высокий уровень познавательной активности.

2. Опросник учебной активности младших школьников (А. В. Краснов) разрабатывался на основе концепции учебной активности А. А. Волочкова, который, вслед за В. А. Петровским [8], понимает активность как предпосылку и механизм самодвижения деятельности. В связи с этим учебная активность понимается им как мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам школьник как субъект познавательной активности. Опросник состоит из 21 вопроса и изучает 4 параметра:

- Потенциал активности в учебной деятельности — скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению учебной деятельности.
- Регулятивный компонент учебной активности выражает соотношение произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.
- Динамический компонент структуры учебной активности — наблюдаемые проявления динамики видоизменения деятельности (инициатива, самостоятельность).
- Результативный компонент структуры учебной активности — субъективные, внутренне пережитые результаты деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

3. Проективная методика исследования личности ребенка «Расскажи историю» (Г. Х. Махортова).

Методика «Расскажи историю» относится к группе проективных вербальных методов исследования личности ребенка, основанных на завершении историй. Во всех историях имеется персонаж, с которым, как предполагается, ребенок будет стараться себя идентифицировать. Герою рассказа (ребенку) необходимо совершить поступок или объяснить предлагаемое повествованием действие персонажа. Ответы детей кодируются по степени напряженности соответствующих эмоциональных проявлений. Таким образом, данная методика позволила нам дать как качественную, так и количественную оценку следующим аспектам эмоциональной жизни ребенка: история 1 «Гнездо» — степень зависимости ребенка от одного или обоих родителей с одной стороны, и определить степень родительского контроля — с другой, история 2 «Семейный праздник» — с целью понять чувствует ли себя ребенок обделенным вниманием со стороны родителей.

4. Методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенк.

Целью опросника является определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности личности, влияющих на формирование фонового эмоционального состояния.

Респонденту предлагается описание различных психических состояний, наличие которых ему необходимо подтвердить или опровергнуть. Каждому респонденту предлагается ознакомиться с содержанием 40 предложений.

5. Четырехмодальный эмоциональный опросник Л. А. Рабиновича

Эта методика представляет собой опросник, включающий 46 вопросов. Вопросы этой методики помогают выявлять не собственно эмоции, а настроение, оптимизм или пессимизм, агрессивность и другие характеристики личности, что, собственно, было предопределено целью создания этого опросника: выявить устойчивые эмоциональные переживания обследуемых. Поэтому данную методику в значительной мере можно рассматривать не как выявление в чистом виде переживаемых эмоций (радости, гнева, страха и печали), а как склонность субъекта к оптимистичности или пессимистичности, к позитивному или негативному эмоциональному фону.

6. Тест-опросник ОРО А. Я. Варга, В. В. Столин

Это психодиагностическая методика А. Я. Варга и В. В. Столина, предназначенная для выявления характера родительского отношения к ребенку. Он оценивает систему чувств, поведенческих стереотипов, восприятия личности ребенка и его поступков через пять шкал: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник». Тест-опросник содержит 61 вопрос, на которые следует отвечать согласием или несогласием.

После проведения разведочного анализа, в ходе которого удалось выявить ненормальное распределение большинства данных и выбрать, в связи с этим непараметрическую статистику, была проведена проверка вклада социально-демографических факторов (это, в частности, пол и возраст ребенка, регион проживания, семейный статус, уровень дохода семьи) в вариативность исследуемых характеристик выборки:

1. Анализ различий по полу ребенка был произведен с помощью U-критерия Манна — Уитни, который используется для оценивания различий по двум независимым выборкам на предмет какого-нибудь признака, измеренного количественно (выборками в данном случае выступали 1) девочки и 2) мальчики). В ходе анализа в исследуемых характеристиках (эмоциональное состояние матери и познавательная активность младшего школьника) были выявлены 2 различия по полу ребенка:

Во-первых, степень зависимости ребенка от матери больше свойственна мальчикам (1,36), чем девочкам (1,04) (рис. 1):



Рис. 1. Различие по полу ребенка (степень зависимости ребенка от матери)

Мы предполагаем, что такие показатели могут быть связаны с тем, что девочки в среднем развивают социальные навыки саморегуляции и автономии несколько раньше мальчиков, что способствует более раннему снижению зависимости от матери. Также общество в нашей культуре зачастую ожидает от мальчиков меньшей эмоциональной открытости или проявления чувств, что может приводить к тому, что они ищут эмоциональную поддержку именно у матери как наиболее близкого человека.

Во-вторых, обделенность родительским вниманием, как правило, больше ощущают мальчики (1,36), нежели девочки (1,12) (рис. 2):

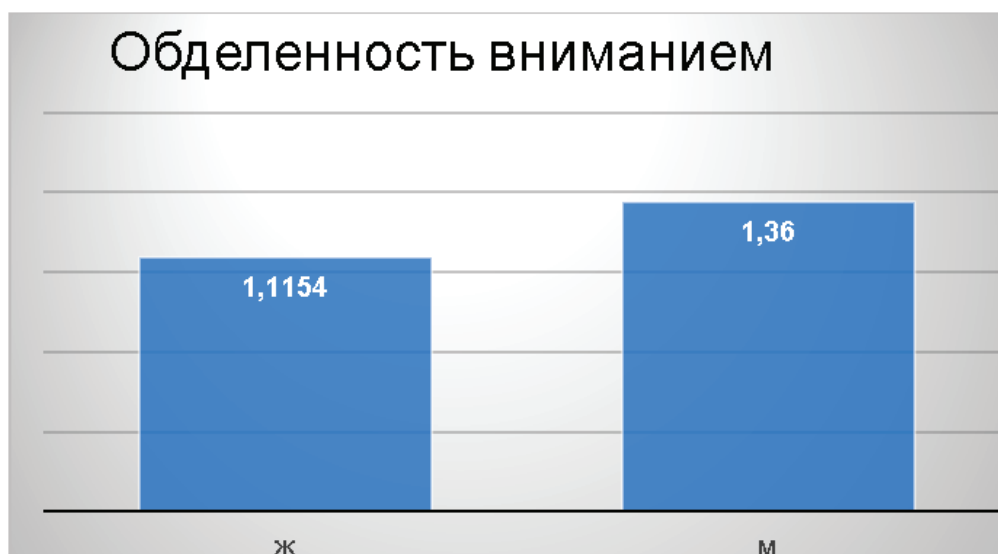


Рис. 2. Различие по полу ребенка (обделенность родительским вниманием)

Можно предположить, что в нашей культуре мальчиков чаще поощряют к самостоятельности и независимости, а девочек — к выражению эмоций и заботе. Это может усиливать ощущение недостатка внимания у мальчиков, поскольку их потребность в эмоциональной близости остается неудовлетворенной. Мать может по-разному реагировать на эмоциональную потребность мальчиков и девочек, чаще оказывая поддержку и внимание девочкам как более «чувственным», а мальчикам — более сдержанно.

2. Анализ различий по возрасту ребенка так же был произведен с помощью U-критерия Манна — Уитни. В ходе анализа в исследуемых характеристиках было выявлено 1 различие по возрасту ребенка:

Результативный компонент учебной активности ребенка, более характерен для первоклассников (18,45), чем для учеников 2–4 классов (15,19) (рис. 3):

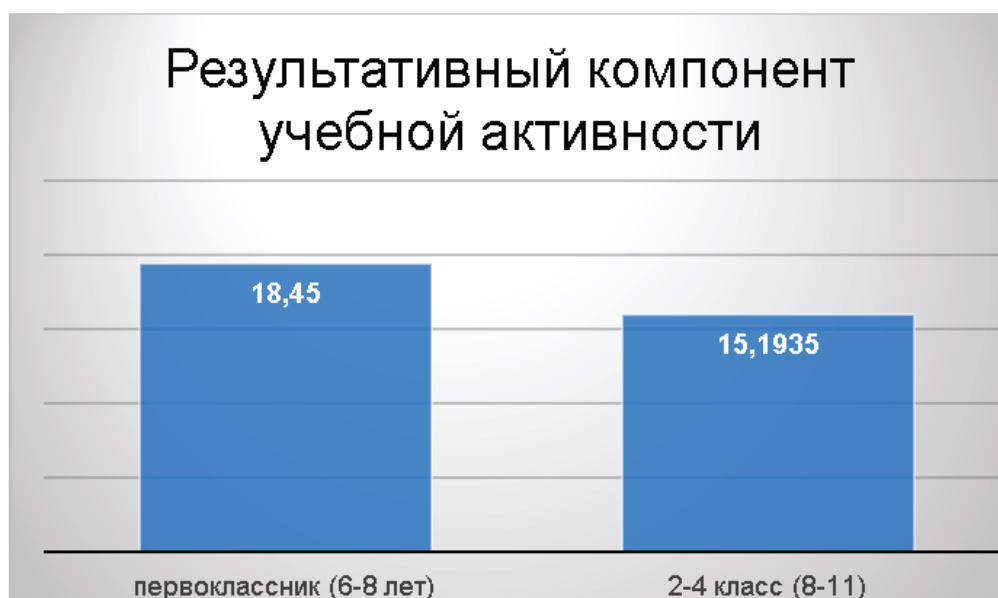


Рис. 3. Различие по возрасту ребенка (результативный компонент учебной активности)

Вероятно, у первоклассников результативный компонент учебной активности (мера удовлетворенности школьником учебной деятельностью, ее результатами) более выражен, чем у учеников 2–4 классов, т. к. первоклассники впервые начинают систематическое обучение, что вызывает у них сильное желание учиться и достигать успехов. Удовлетворенность результатами связана с ощущением новизны, важности этого опыта. Отсутствие оценок со стороны педагогов также может оказывать влияние на данный результат.

3. В ходе анализа в исследуемых характеристиках было выявлено 1 различие по семейному статусу:

Такой вид родительского отношения к ребенку, как «маленький неудачник», более характерен для респондентов из полных семей (2,26), чем нежели для респондентов из неполных семей (1,42) (рис. 4):

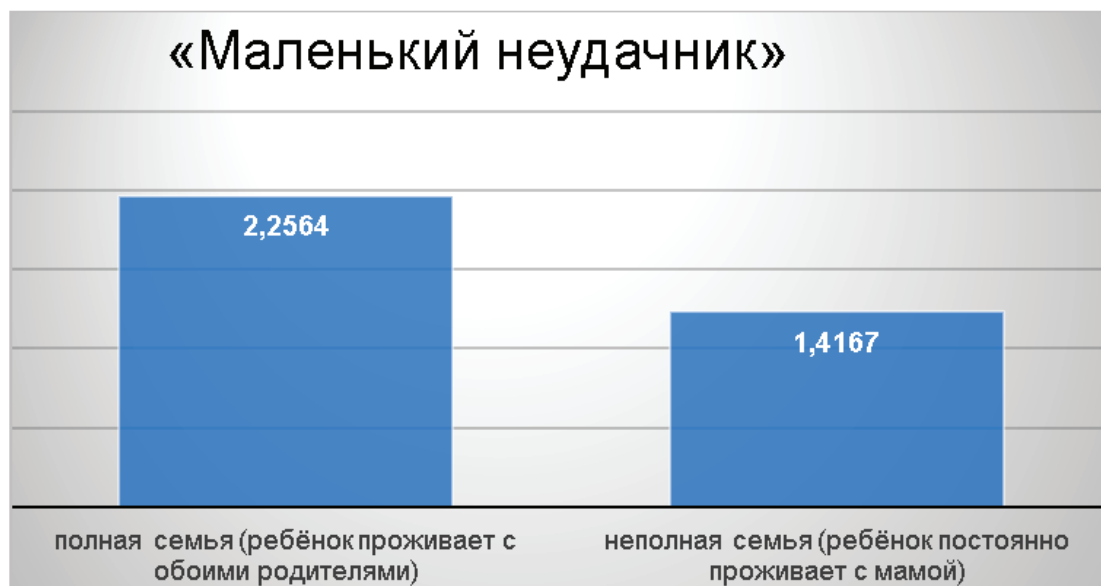


Рис. 4. Различие по семейному статусу («маленький неудачник»)

Мы предполагаем, что в полных семьях зачастую формируются более строгие или высокие ожидания к ребенку, поскольку родители могут считать, что наличие обоих родителей создает лучшие условия для воспитания и развития. Если ребенок не достигает этих ожиданий, родители могут воспринимать его как неудачника. Отношение матери из полной семьи к ребёнку как к «маленькому неудачнику» может быть связано с распределением ответственности между родителями и внутрисемейными стрессами, в то время как мать-одиночка часто проявляет более поддерживающее и менее критичное отношение из-за своей более высокой эмоциональной вовлечённости и отсутствия партнёра.

Для решения задачи эмпирического анализа связи эмоционального состояния матери и познавательной активности младшего школьника с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмана был проведен корреляционный анализ между переменными и получены следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1. Корреляции, выявленные между шкалами методик «Опросник учебной активности младших школьников» и «Самооценка психических состояний»

| Шкала методики «Опросник учебной активности младших школьников» | | Агрессивность |
|---|----------------------------|---------------|
| Результативный компонент учебной активности | Коэффициент корреляции | -,360** |
| | Значимость (двухсторонняя) | ,009 |
| Учебная активность (интегративная шкала) | Коэффициент корреляции | -,411** |
| | Значимость (двухсторонняя) | ,003 |

Таким образом, между шкалами методик «Опросник учебной активности младших школьников» и «Самооценка психических состояний» были получены 2 обратные статистически значимые связи:

1. Высокие показатели по шкале «Результативный компонент учебной активности» согласуются с низкими значениями по шкале «Агрессивность» ($r = -0,360$; $p = 0,009$) на уровне значимости 0,01 (верно и обратное: высокие показатели по шкале «Агрессивность» связаны с низкими значениями по шкале «Результативный компонент учебной активности» ($r = -0,360$; $p = 0,009$) на уровне значимости 0,01). Этот факт может свидетельствовать, как и о связи результативного компонента учебной активности ребенка с агрессивностью матери, так и, наоборот, о связи агрессивности матери с результативным компонентом учебной активности ребенка.

2. Высокие показатели по шкале «Учебная активность (интегративная шкала)» сопряжены с низкими значениями по шкале «Агрессивность» ($r = -0,411$; $p = 0,003$) на уровне значимости 0,01 (верно и обратное: высокие показатели по

шкале «Агрессивность» коррелируют с низкими значениями по шкале «Учебная активность (интегративная шкала)» ($r = -0,411$; $p = 0,003$) на уровне значимости 0,01).

Эти факты могут свидетельствовать, как о связи результативного компонента и учебной активности ребенка с агрессивностью матери, так и, наоборот, о связи агрессивности матери с показателями результативного компонента и учебной активностью ребенка.

Психолого-педагогические рекомендации по формированию познавательной активности у младших школьников.

Контроль и регулирование собственных эмоциональных реакций является ключевым фактором поддержки учебной активности ребенка.

Младший школьный возраст — это период активного формирования познавательной активности и мотивации к учебе, который тесно связан с эмоциональным фоном в семье. Агрессивное поведение матери — будь то словесная критика, нетерпимость, раздражение или даже проявления гнева — существенно снижает у ребенка уровень безопасности и уверенности в себе. В результате формируются негативные установки, которые ограничивают познавательную активность, снижают интерес к учебе и приводят к избеганию учебных ситуаций.

Эмоциональный стресс, вызванный агрессией взрослого, активирует у ребенка защитные механизмы, например, страх неудачи или боязнь оценки, что мешает свободному и творческому освоению знаний. Вместо любознательности и стремления к успеху возникает потребность лишь избежать наказания или неодобрения, что сужает круг познавательных мотивов и подавляет учебную инициативу.

Чтобы предотвратить подобное негативное влияние, крайне важно, чтобы матери работали над контролем своих эмоциональных реакций. Это включает:

1. Осознание собственных эмоциональных состояний (гнева, раздражения, усталости) и осмтрительность в их выражении при общении с ребенком.
2. Применение методов саморегуляции (глубокое дыхание, паузы, переключение внимания) в ситуациях, вызывающих стресс.
3. Поиск возможностей для эмоциональной разгрузки вне дома (общение с подругами, занятия спортом, хобби).
4. Осознание того, что поддержка и терпимость к эмоциональным проявлениям ребенка создают условия для свободного развития его познавательной активности и формируют внутренние мотивы учебы.

Таким образом, снижение проявлений агрессии в общении с ребенком способствует созданию позитивной социальной среды, в которой формируются устойчивые внутренние мотивы к обучению, развивается способность к активному и творческому познанию. Эмоционально благоприятная атмосфера дома — один из важнейших факторов успешного учебного развития младших школьников.

Литература:

1. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. Вып. 73. — 1955. — С. 3–14.
2. Венгер А. Л. Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников»: ВЛАДОС-ПРЕСС; Москва; 2007
3. Винникот Д. Маленькие дети и их матери. / Д. Винникот // Библиотека психологии и психотерапии, Выпуск 52, М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 110с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. / Е. П. Ильин // СПб.: Питер, 2002. -370с.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. / О. А. Карабанова // М.: Гардарики, 2005. -319с.
6. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка. / М. Кляйн // Психологический анализ в развитии, сборник переводов. Екатеринбург. Деловая книга, 1998. — 387с.
7. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 2012. — № 4. — С. 33–35.
8. Петровский, А. В. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
9. Эльконин, Д. Б. Игра и психическое развитие. // Психическое развитие в детских возрастах. Избранные труды. / Д. Б. Эльконин / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: — Воронеж. НПО «МОДЭК», 2001. — 417 с. (Избранные психологические труды. Психологи Отечества).

СОЦИОЛОГИЯ

Социально-психологические представления об отцовстве у молодых мужчин: структура, функции и факторы формирования

Скоробогатова Анна Вячеславовна, студент

Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт

В статье анализируются социально-психологические представления об отцовстве у молодых мужчин и выявляются ключевые факторы, влияющие на их формирование. Рассматриваются основные компоненты образа «хорошего отца», а также противоречия между традиционными ожиданиями и современными требованиями к родительским ролям. Особое внимание уделяется влиянию семейного опыта, ценностных установок и гендерных норм на отношение молодых мужчин к будущему отцовству. Определяются направления дальнейшего исследования и возможности применения полученных данных в практической работе с молодежью и семьями.

Ключевые слова: отцовство, социально-психологические представления, молодые мужчины, родительские роли, ценностные установки, семейный опыт, гендерные нормы.

Вопросы отцовства и мужской родительской роли в последние десятилетия привлекают всё большее внимание исследователей как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Социальные трансформации, изменение структуры семьи, переопределение гендерных ролей и рост значимости эмоциональной включённости родителя обусловили серьёзный интерес к тому, как молодые мужчины представляют себе свои будущие обязанности и место отца в семейной системе. Если ранее исследования преимущественно фокусировались на материнстве как ключевом факторе развития ребёнка, то сегодня в научном дискурсе укореняется понимание того, что качество отцовского участия оказывает не менее значимое влияние на эмоциональное, личностное и социальное развитие ребёнка.

При обращении к социально-психологическим представлениям об отцовстве важно учитывать, что они формируются под воздействием широкого спектра факторов: семейного опыта, культурных стереотипов, нормативных ожиданий, ролевых предписаний маскулинности, а также личностных ценностей и жизненных планов молодого мужчины. Представления о «хорошем отце» включают в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, и каждый из них может существенно различаться в зависимости от социального контекста. Современные исследования отмечают, что молодые мужчины всё чаще видят в отцовстве не только функцию обеспечения семьи, но и задачу активного участия в воспитании, эмоциональной поддержке и партнёрских отношениях с ребёнком.

Однако анализ научной литературы показывает, что эти изменения не всегда носят последовательный характер. Несмотря на модернизацию ценностей, в сознании молодых мужчин по-прежнему сохраняются противоречивые установки: с одной стороны, растёт запрос на эмоциональную включённость отца, с другой — закрепляются традиционные ожидания, связанные с ролью кормильца, носителя авторитета и строгой дисциплины.

Данное противоречие часто определяется влиянием нормативной маскулинности — совокупности культурных норм, предписывающих мужчине самостоятельность, эмоциональную сдержанность, ориентацию на успех и приоритет профессиональной деятельности [1].

Одной из ключевых проблем остаётся разрыв между декларируемыми установками на активное отцовство и реальной готовностью к включённости в родительские обязанности. Молодые мужчины нередко демонстрируют положительное отношение к будущей родительской роли, но при этом подчёркивают, что эмоциональный уход и забота традиционно ассоциируются с женской ролью. Такая двойственность может приводить к снижению уверенности в собственных родительских компетенциях и сомнениям в возможностях совмещать профессиональную и семейную сферы.

Важно отметить, что источником формирования представлений об отцовстве выступает в первую очередь собственная родительская семья. Опыт взаимодействия с собственным отцом зачастую определяет ожидания и модели поведения, которые молодой мужчина намерен воспроизводить или, наоборот, избегать. Недостаток эмоциональ-

ного контакта, дистанцированность или авторитарный стиль со стороны отца могут укреплять установки о том, что мужская родительская роль предполагает строгую дисциплину и минимальное участие в повседневных аспектах воспитания. В то же время положительный опыт, характеризующийся поддержкой, эмоциональной доступностью и открытой коммуникацией, формирует представления о партнерском, теплом и заботливом отцовстве [2].

Нормативная маскулинность также играет значительную роль в конструировании родительских установок. Традиционные нормы могут усиливать склонность к дистанцированному взаимодействию с ребёнком, избеганию эмоций, акценту на роли добытчика. Современные же гибридные модели маскулинности создают условия для более вариативного включения мужчины в семейную систему: допускают проявление эмоциональности, участие в заботе, совместных играх и развитии ребёнка. Тем не менее такие модели пока ещё слабо закреплены в массовом сознании, что делает молодых мужчин уязвимыми к противоречивым ожиданиям общества и внутренним коллизиям.

С точки зрения социально-психологической динамики, представления об отцовстве строятся через механизмы идентификации, подражания и интериоризации социальных норм. Молодые мужчины ориентируются на значимых взрослых, на образы отцов, представленные в семье, культуре, СМИ, а также на нормы мужского поведения, транслируемые окружением. Если доминируют стереотипные установки о том, что мужчина должен быть эмоционально сдержанным и дистанцированным, это существенно снижает готовность молодого человека к включённому родительству. Дефицит позитивных моделей мужской заботы приводит к тому, что эмоциональная вовлечённость рассматривается как второстепенная, а иногда и как угроза традиционному представлению о «мужественности».

Немаловажным остаётся и социальный контекст: экономические условия, требования рынка труда, нестабильность семейных отношений, дефицит социальных программ поддержки молодых семей также формируют установки мужчин относительно готовности к отцовству. Страх перед финансовой ответственностью, неопределённость будущего и социальные ожидания могут усиливать откладывание родительства и снижать субъективную готовность к нему.

Литература:

1. Рождественская, Е. Ю. Вовлечённое отцовство, заботливая маскулинность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — № 5. — С. 279–303.
2. Шевченко, И. О. Эволюция научных исследований отцовства // Вестник Института социологии. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 175–196.

Таким образом, можно утверждать, что представления об отцовстве у молодых мужчин представляют собой сложную систему, включающую культурные нормы, личностный опыт, эмоциональные ожидания и поведенческие стратегии. Проблематика данной области заключается в наличии значительного разрыва между современными тенденциями к гуманизации мужской родительской роли и жёсткими стереотипами маскулинности, которые препятствуют развитию гибких и эмоционально открытых моделей отцовства.

Для повышения эффективности формирования позитивных родительских установок необходим комплекс мер. Важным направлением является расширение практик просвещения молодых мужчин о роли эмоциональной вовлечённости отца, развитии родительских компетенций, значимости раннего контакта с ребёнком. В образовательных учреждениях и молодёжных организациях могут реализовываться программы, направленные на формирование образа ответственного, заботливого и включённого отца как социально одобряемого поведения. Также требуется продвижение альтернативных, гибридных моделей маскулинности, позволяющих молодым мужчинам совмещать профессиональные и семейные роли без угрозы социальной критике.

Особое значение имеет поддержка молодых семей на государственном уровне: расширение возможностей гибкого графика труда, развитие программ ранней помощи, создание условий для участия отцов в уходе за ребёнком с первых месяцев жизни. Важна также трансляция позитивных примеров отцовства в медиа и социальных сетях, которые могут выполнять роль значимого источника идентификации.

Подводя итог, можно отметить, что социально-психологические представления об отцовстве у молодых мужчин являются результатом сложного взаимодействия семейного опыта, культурных норм и личностных установок. Развитие общества требует переосмысления традиционных моделей маскулинности и формирования условий для того, чтобы мужчины могли проявлять заботу и эмоциональную открытость, не испытывая давления стереотипов. Последовательная работа в этом направлении позволит укрепить институт семьи, повысить качество детско-родительских отношений и создать условия для гармоничного развития будущих поколений.

Нормы маскулинности и их влияние на готовность к отцовству у молодых мужчин

Скоробогатова Анна Вячеславовна, студент

Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт

В статье исследуется влияние норм маскулинности на отношение молодых мужчин к отцовству и готовность включаться в родительские обязанности. Анализируются основные типы современных маскулинных установок и их связь с представлениями о роли отца, распределением семейных обязанностей и уровнем эмоциональной вовлечённости в воспитание детей. Особое внимание уделяется противоречиям между традиционными гендерными ожиданиями и моделями партнерского родительства, а также их влиянию на формирование родительских стратегий. Рассматриваются возможные направления корректировки социальных норм и просветительских практик, способствующих развитию более гибких и равноправных моделей мужской родительской роли.

Ключевые слова: маскулинность, гендерные нормы, молодые мужчины, отцовство, родительские стратегии, партнерское родительство, социальные установки.

В последние десятилетия вопросы мужской идентичности и роли отца в семье становятся предметом активного изучения как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Социальные трансформации, расширение гендерных прав и повышение значимости эмоциональной вовлечённости в воспитание ребёнка изменили представления о мужской родительской роли. Вместе с тем остаются устойчивые стереотипные ожидания о «традиционной маскулинности», которые предписывают мужчине роль добытчика, авторитетного лидера и эмоционально сдержанного родителя.

В психологической и социологической литературе выделяются несколько основных аспектов изучения маскулинности: когнитивный, поведенческий и ценностный. Когнитивный аспект включает представления о том, каким должен быть мужчина и отец; поведенческий — действия, проявления ответственности, участия в жизни семьи; ценностный — систему приоритетов, важнейших убеждений и норм, определяющих поведение в социальной и семейной среде. Эти аспекты тесно взаимосвязаны и формируют устойчивые социальные установки, которые оказывают влияние на готовность мужчин к родительству [2].

Одной из ключевых проблем современного общества является наличие диссонанса между желаемой ролью отца и нормами маскулинности, доминирующими в социальной среде. Исследования показывают, что молодые мужчины, осознавая значимость эмоциональной вовлечённости и заботы о ребёнке, при этом испытывают давление стереотипов, предполагающих эмоциональную сдержанность, ориентацию на карьеру и материальную обеспеченность семьи. Данный конфликт может проявляться в сомнениях относительно собственной компетентности как отца и снижать готовность к полноценной вовлечённости в уход за ребёнком.

Существующие модели маскулинности можно разделить на традиционные и гибридные. Традиционные модели характеризуются доминированием роли добытчика и авторитетного лидера, эмоциональной дистанцированностью и минимальным участием в повседневной заботе о ребёнке. Гибридные модели предполагают сочетание от-

ветственности за материальное обеспечение с эмоциональной вовлечённостью, партнерством и заботой. Однако распространённость гибридных моделей остаётся ограниченной, что связано с культурными стереотипами, социальным давлением и недостаточной поддержкой со стороны государства и общества.

Механизмы влияния норм маскулинности на готовность к отцовству реализуются через идентификацию с отцом или значимыми взрослыми мужчинами, интернализацию культурных стереотипов и личностные ценности. Молодые мужчины, выросшие в семьях с авторитарным или дистанцированным стилем отцовства, чаще воспроизводят эти модели, откладывая принятие ответственности и эмоциональную вовлечённость. В то же время положительный опыт участия отца в жизни семьи способствует формированию установок на активное участие в воспитании и заботе о ребёнке.

Эмпирические исследования показывают, что молодые мужчины, осознающие ценность эмоциональной вовлечённости и партнерского взаимодействия, демонстрируют более высокую готовность к родительству. Однако социальные барьеры, такие как доминирующие гендерные стереотипы, страх общественной оценки и экономическая нестабильность, могут снижать уровень готовности, вызывая внутренний конфликт и тревожность [1].

Проблема также заключается в недостаточном внимании государственных и социальных программ к воспитанию мужской родительской роли. В образовательных учреждениях и молодежных организациях редко уделяется внимание формированию позитивного образа отца, эмоциональной компетентности и навыков партнерского родительства. Отсутствие такой подготовки ограничивает возможности молодых мужчин к осознанной вовлечённости и снижает эффективность социальных инициатив, направленных на поддержку семей.

Для преодоления выявленных проблем требуется комплексный подход, включающий ряд взаимосвязанных практических мер, направленных на формирование у молодых мужчин позитивных установок относительно отцовства. В первую очередь важно развивать просветитель-

ские программы, которые способствуют осознанию роли эмоциональной вовлечённости и заботы о ребёнке. Такие программы могут включать тренинги по развитию родительских компетенций, семинары по психологии семьи, практические занятия по взаимодействию с детьми и моделированию ситуаций повседневного ухода. Цель этих мероприятий — не только теоретическое ознакомление, но и формирование навыков, которые помогут молодым мужчинам уверенно выполнять родительские функции и эффективно реагировать на эмоциональные и социальные потребности ребёнка.

Особое значение имеет продвижение гибридных моделей маскулинности в общественном пространстве. Через СМИ, образовательные и социальные учреждения следует демонстрировать примеры ответственного, заботливого и эмоционально вовлечённого отцовства, показывая, что современный мужчина может сочетать роль добытчика с активной заботой о ребёнке. Такие практики помогают ломать устоявшиеся стереотипы о традиционной маскулинности, уменьшают внутренний конфликт у молодых мужчин и повышают их мотивацию к включённому родительству.

Не менее важной является государственная поддержка семей. Предоставление возможности гибкого графика работы, декретного отпуска для отцов, доступ к программам психологической и социальной поддержки создаёт ре-

альные условия для участия мужчин в воспитании детей с раннего возраста. Это позволяет сочетать профессиональную деятельность с семейными обязанностями, снижает стресс и формирует устойчивые привычки участия в уходе за ребёнком.

Кроме того, эффективным инструментом является создание системы наставничества и обмена опытом между отцами. Взаимодействие с более опытными родителями, участие в тематических группах или клубах для молодых отцов способствует интеграции позитивных моделей родительства и позволяет перенимать успешные стратегии воспитания. Одновременно это снижает влияние негативных стереотипов маскулинности, укрепляет чувство компетентности и уверенности у молодых мужчин в их родительской роли.

Таким образом, нормы маскулинности оказывают существенное влияние на готовность молодых мужчин к отцовству. Преодоление конфликтов между традиционными представлениями о мужественности и современными требованиями к родительской роли требует комплексного подхода, включающего просвещение, социальную поддержку и культурную трансформацию представлений о мужской идентичности. Реализация данных мероприятий позволит повысить качество детско-родительских отношений, укрепить институт семьи и создать условия для гармоничного развития будущих поколений.

Литература:

1. Тонких, Н. В., Камарова, Т. А., Маркова, Т. Л. Родительское благополучие глазами российских мужчин // Народонаселение. — 2024. — Т. 27, № S1. — С. 66–80.
2. Фёдоров, К. Влияние гегемонной маскулинности на формирование ответственного отцовства // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. — 2021. — № 2. — С. 45–53.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Особенности подбора актёров для исторических фильмов в Казахстане: между достоверностью и драматургией

Кусаинова Жанна Казбековна, кастинг-директор
АО «Казахфильм» (г. Астана, Казахстан)

Статья посвящена анализу специфики кастинга в исторических фильмах Казахстана. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на выбор актёров: внешняя и этнокультурная достоверность, профессиональная подготовка исполнителей, драматургические задачи и ожидания аудитории. На основе изучения современных кинопроектов показано, что кастинг в национальном историческом кино выполняет не только художественную, но и культурно-коммуникативную функцию, формируя восприятие прошлого в массовом сознании. Автор приходит к выводу, что современная кастинговая практика стремится соединить историческую точность с выразительностью экранного образа, отражая сложное взаимодействие культурной памяти и творческой интерпретации.

Ключевые слова: историческое кино, кастинг, актёрский образ, аутентичность, кинематограф Казахстана, культурная память, драматургия, репрезентация.

Введение

Историческое кино занимает заметное место в казахстанской кинематографии и воспринимается зрителями не только как форма художественного повествования, но и как способ осмысления национальной идентичности и культурной памяти. В таких условиях каждая творческая деталь влияет на восприятие прошлого, и ключевую роль в этом играет подбор актёров.

Кастинг исторического фильма требует поиска баланса между достоверностью и художественными задачами. С одной стороны, зритель ожидает визуального сходства исполнителя с реальным прототипом и уважения к историческому контексту. С другой стороны, кино предъявляет свои требования: актёр должен обладать профессиональными навыками, способностью передавать эмоциональную и смысловую глубину персонажа, а также органично вписываться в драматургическую структуру произведения. В результате кастинг становится зоной постоянного компромисса между правдоподобием и выразительностью.

В Казахстане эти противоречия проявляются особенно ярко: отечественные исторические фильмы стремятся совмещать аутентичность, зрелищность и национальное культурное содержание. Вопросы этнокультурного соответствия, участие известных актёров, поиск новых лиц и общие ожидания аудитории формируют уникальную специфику кастинга в национальном кинематографе.

Цель данной статьи — проанализировать особенности подбора актёров в исторических фильмах Казахстана и определить, как взаимодействуют требования исторической точности и драматургической выразительности. Исследование опирается на анализ современных кинопроектов, мнения представителей индустрии и теоретические подходы к изучению экранного образа.

Историческое кино Казахстана как культурный феномен

Историческое кино в Казахстане сформировалось как важная часть национального кинопроцесса и постепенно стало одним из наиболее востребованных жанров. Его развитие связано не только с художественными поисками режиссёров, но и с более широкими социокультурными процессами: укреплением интереса к национальной истории, государственным вниманием к теме идентичности и потребностью общества в визуальных образах прошлого. Уже ранние фильмы, обращённые к ключевым событиям казахстанской истории, демонстрировали стремление художественно осмыслить культурное наследие, однако настоящий подъём жанра приходится на последние десятилетия, когда исторические проекты стали более масштабными, технически сложными и ориентированными на массовую аудиторию [1].

Современное историческое кино выполняет сразу несколько функций. С одной стороны, оно популяризирует

исторические знания, выступая в роли доступного канала культурной передачи. С другой — создаёт эмоционально насыщенные образы, которые часто формируют у зрителей более устойчивые представления о прошлом, чем академическая литература. Визуальная убедительность и драматургическая цельность становятся важными инструментами конструирования исторического нарратива, и именно через кинематограф многие зрители впервые сталкиваются с ключевыми фигурами и событиями казахстанской истории [2, с. 17].

При этом исторические фильмы оказываются тесно связанными с вопросами репрезентации. Они не просто воспроизводят прошлое, но интерпретируют его, выделяя определённые смыслы, характеры и конфликты. В такой системе актёрский образ играет центральную роль: именно через него зритель «узнаёт» эпоху и воспринимает историческую персоналию как живого человека, а не абстрактную фигуру. Поэтому качество кастинга влияет не только на художественную выразительность фильма, но и на то, как культурная память транслируется в массовое сознание.

Развитие исторического кино в Казахстане сопровождается постоянным поиском оптимального сочетания аутентичности и художественной свободы. Одни проекты стремятся к максимально точной реконструкции, другие делают акцент на зрелищности и эмоциональной насыщенности. Независимо от выбранного подхода, подбор актёров остаётся ключевым механизмом формирования экранного образа, задающим тон всей исторической интерпретации.

Критерии кастинга: между биографической точностью и художественной задачей

Подбор актёров для исторического фильма требует учёта множества факторов, и внешнее сходство с прототипом традиционно воспринимается как одно из основных. Однако в профессиональной практике оно далеко не всегда становится определяющим. Историческая фигура на экране должна быть не только узнаваемой, но и художественно выразительной, поскольку кино работает не с документальной точностью, а с образами, способными эмоционально вовлечь зрителя.

Достоверность включает несколько параметров: физиономическое сходство, возрастные и антропологические особенности, соответствие этнокультурному типу. В казахстанском контексте последний аспект особенно значим, поскольку визуальная аутентичность влияет на восприятие исторической эпохи. Тем не менее режиссёры нередко допускают определённую свободу, если актёр обладает сильной экранной энергетикой и может убедительно передать характер персонажа.

Профессиональная подготовка также имеет существенное значение. Исторические проекты требуют навыков верховой езды, сценического боя, владения казахским языком или диалектами, а также способности органично существовать в условиях реконструированной

эпохи. Без этой базы актёр не сможет создать правдоподобный и живой образ.

Драматургическая функция персонажа нередко приводит к сознательным отступлениям от исторической точности. Режиссёр может предпочесть исполнителя, чья эмоциональная палитра лучше передаёт характер и динамику героя, даже если внешне он далёк от реального прототипа. Для кинематографа выразительность образа нередко важнее полного сходства [3].

Противоречие между требованиями достоверности и задачами художественного повествования особенно заметно в крупных казахстанских проектах. В результате кастинговые решения становятся предметом общественных и профессиональных обсуждений, а сам процесс подбора актёров воспринимается как значимый элемент формирования исторического нарратива.

Практика кастинга в современных казахстанских исторических фильмах

Современные казахстанские исторические фильмы демонстрируют разнообразные подходы к подбору актёров, что отражает как развитие индустрии, так и изменение запросов аудитории. Кастинг формируется на пересечении творческих и организационных решений, включая участие режиссёров, продюсеров и консультантов по исторической реконструкции.

Одной из ключевых тенденций является стремление сочетать узнаваемые лица и аутентичность. В ряде проектов предпочтение отдаётся актёрам с опытом в историческом жанре: их присутствие усиливает эмоциональную выразительность и повышает интерес зрителей. Однако нередко режиссёры ищут новые лица, особенно для ролей, требующих точного этнокультурного соответствия или специальных навыков. Привлечение молодых исполнителей позволяет избежать однотипных образов и делает исторический материал более живым.

Расширение международного сотрудничества также влияет на кастинг. В исторических проектах всё чаще участвуют актёры из Турции, Кыргызстана и других стран, что повышает коммерческую привлекательность фильма и подчёркивает региональные культурные связи. Вместе с тем такие решения могут вызывать дискуссии о точности антропологических и языковых характеристик.

Работа консультантов помогает уточнять требования к актёрам и повышать достоверность, особенно в сценах, связанных с традиционными практиками, военным делом или обрядами. Однако режиссёрская концепция может предусматривать определённые художественные отступления, которые оказывают влияние на выбор исполнителей.

В условиях активной роли социальных сетей кастинговые решения всё чаще становятся предметом общественного обсуждения. Реакция аудитории может определять восприятие фильма ещё до его выхода, что повышает ответственность создателей и делает кастинг частью публичного диалога о прошлом.

В итоге практика кастинга в Казахстане представляет собой гибридный подход, стремящийся соединить историческую точность, профессиональные требования и художественную выразительность. Этот процесс отражает развитие национального кино и сложное взаимодействие между культурной памятью и творческой интерпретацией.

Влияние кастинговых решений на восприятие истории зрителем

Кастинговые решения в исторических фильмах напрямую формируют зрительское восприятие прошлого. Актёр становится посредником между аудиторией и историческим персонажем, и потому его образ способен как усиливать доверие к фильму, так и вызывать сомнения в его достоверности.

Одним из ключевых факторов выступает визуальная и поведенческая убедительность исполнителя. Если актёр органично передаёт манеру, эмоциональность и общий характер героя, зритель легче принимает экранный образ, даже при неполном внешнем сходстве. Напротив, заметные несоответствия — возрастные, антропологические или этнокультурные — могут создавать ощущение дистанции между персонажем и его историческим прототипом.

Значимую роль играет и харизма исполнителя. Она способна сделать персонажа более выразительным и запоминающимся, а иногда — сместить акценты интерпретации, придавая герою черты, которые исторические источники фиксируют в менее однозначном виде. Кастинг влияет не только на художественную составляющую фильма, но и на то, как массовая аудитория осмысляет историческую фигуру [4].

Отношение зрителей определяется также общественным контекстом. В Казахстане, где вопросы исторической идентичности активно обсуждаются, выбор актёра часто становится частью публичной дискуссии: аудитория ожидает уважительного отношения к культурным кодам и символам. Поэтому кастинговые решения нередко интерпретируются шире, чем просто художественный выбор режиссёра.

Свою роль играет и медиасреда. Трейлеры, интервью и обсуждения в социальных сетях формируют отношение к актёру заранее, задавая рамки восприятия ещё до выхода фильма. В крупных проектах это повышает влияние кастинга, поскольку образ исполнителя заранее закрепляется в массовом сознании как интерпретация исторической фигуры.

В совокупности это делает кастинг в историческом кино Казахстана не только художественным инструментом, но и механизмом формирования коллективной памяти, влияющим на эмоциональные и визуальные представления зрителей о прошлом.

Заключение

Подбор актёров для исторических фильмов в Казахстане представляет собой многослойный процесс, в котором пересекаются требования художественного повествования, ожидания аудитории и запрос на уважительное обращение с историческим материалом. Кастинг оказывается не просто технической стадией производства, но важным культурным механизмом, влияющим на то, как прошлое воспринимается и интерпретируется в массовом сознании.

Исследование показало, что выбор исполнителей формируется под воздействием сразу нескольких факторов: стремления к визуальной достоверности, необходимости передать характер и внутреннюю динамику персонажа, соответствия этнокультурным кодам, а также требований драматургии. При этом в условиях современного казахстанского кинематографа важным становится баланс между аутентичностью и художественной выразительностью. Отказываться от точности в пользу зрелищности или, напротив, идти на жёсткую реконструкцию — решения, которые зависят от концепции проекта, его целевой аудитории и творческих установок режиссёра.

Практика кастинга в Казахстане демонстрирует гибкость и адаптивность: сочетание узнаваемых исполнителей и новых лиц, участие актёров из разных стран, опора на профессиональные навыки и консультантов по исторической реконструкции. Эти тенденции отражают стремление индустрии идти навстречу как культурным, так и коммерческим задачам, создавая фильмы, способные быть одновременно зрелищными и уважительными к исторической памяти.

Влияние кастинга выходит далеко за рамки художественного уровня фильма. Он определяет эмоциональное восприятие персонажей, формирует визуальные представления об эпохах и способствует укреплению или переосмыслению коллективных исторических образов. В условиях активного общественного диалога о прошлом кастинговые решения становятся частью культурной коммуникации, а не только творческого процесса.

Кастинг в исторических фильмах Казахстана выступает ключевым инструментом соединения достоверности и драматургии. Он позволяет киноиндустрии развивать жанр, отвечая ожиданиям зрителей и одновременно внося вклад в формирование современной культурной идентичности. Перспективными направлениями дальнейшего исследования могут стать сравнительный анализ подходов в других национальных кинематографиях, изучение влияния цифровых технологий на создание исторических образов и оценка зрительского восприятия конкретных кастинговых решений.

Литература:

1. Кожабегенова А. Е. Развитие национального кинематографа в Казахстане: историография проблемы // *Studia Humanitatis*. — 2022. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-natsionalnogo-kinematografa-v-kazakhstane-istoriografiya-problemy> (дата обращения: 17.11.2025).

2. Мукушева Н. Р. Отражение исторического времени в казахском документальном кино // Этническая культура. — 2022. — Т. 4, № 2. — С. 17–20. — DOI: 10.31483/r-101536.
3. Дарин К. А., Жадько Н. В. Диагностика дефицитов компетенций актера кино как содержания обучения в театральном вузе // Ценности и смыслы. — 2022. — № 3 (79). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-defitsitov-kompetentsiy-aktera-kino-kak-soderzhaniya-obucheniya-v-teatralnom-vuze> (дата обращения: 17.11.2025).
4. Жанпеисова М. Кино как культурный фактор истории. Шакен Айманов, «Земля отцов» («Атамекен») // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Исторические и социально-политические науки. — 2021. — Т. 67, № 3. — DOI: 10.51889/2021-2.1728-5461.06.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Стратегии адаптации русских в Харбине с точки зрения цифровой коммуникации (группа InfoHarbin в WeChat)

Закирова Зиля Рушатовна, студент магистратуры
Хэйлунцзянский университет (г. Харбин, Китай)

Харбин — уникальный город в северо-восточном регионе Китая, который с конца XIX века имеет тесные связи с Россией. В конце XIX века Россия начала строительство Китайско-Восточной железной дороги (КВЖД), и Харбин стал ключевым узлом. К 1920-м годам в Харбине проживало уже более 100 000 российских эмигрантов, и город превратился в «маленькую Россию» под китайским небом. К 2025 году численность русскоязычной общины в Харбине составляет примерно 5000–10000 человек, включая:

- потомков «старых эмигрантов» (семьи, осевшие с начала XX века, частично китаизированные).
- новых трудовых мигрантов (профессора университетов, IT-специалисты, сотрудники логистических компаний).
- студентов (из России, Казахстана, Средней Азии, обучающихся в Харбинском политехническом университете, Хэйлунцзянском университете).
- предпринимателей, занятых в трансграничной торговле (экспорт продукции, косметики и оборудования в Российскую Федерацию).

Каждый приезжающий в Харбин русский стремится сделать свою жизнь максимально комфортной. Сегодня российские резиденты и временные мигранты (студенты, бизнесмены, туристы) используют множество стратегий для поддержания идентичности и интеграции в местную среду, включая использование цифровых инструментов, таких как WeChat. WeChat является ключевой платформой для коммуникации русскоязычной общины в Харбине. Для россиян WeChat — единственный способ связи с родственниками, поскольку многие популярные социальные сети и приложения в России заблокированы в Китае. Русская диаспора в Харбине активно использует WeChat для поддержания социальных связей, сохранения культурной идентичности и адаптации к местным реалиям.

Русскоязычное сообщество WeChat в Харбине насчитывает более 485 членов, что составляет важную часть местной русской мигрантской группы. Согласно данным пассивного наблюдения и анкетирования, для этой группы характерны следующие черты: заметная разница

в гендерном соотношении — 64 % женщин и 36 % мужчин. Возрастная структура колеблется от 18 до 55 лет, при этом доминирует молодежная группа 26–35 лет, составляя 52 % от общего числа, что указывает на преобладание людей трудоспособного возраста. Исследование выявило поляризацию по длительности пребывания:

- долгосрочно проживающие (7 лет и более) — 24 %, в основном ранние мигранты.
- среднесрочно проживающие (1–3 года) — 32 %, отражают недавнюю волну миграции.
- краткосрочно проживающие (до 1 года) — 20 %, в основном студенты.

Люди приезжают в Харбин из-за интереса к китайской культуре, многие из них говорят по-китайски. Согласно опросу, более половины респондентов свободно владеют китайским языком. Кроме того, 80 % мигрантов изучают китайский через приложения (Duolingo, HelloChinese) или в школах. Однако дома или при общении с русскими они чаще всего используют русский язык. 42 % семей используют русский, 39 % — русско-китайский, 3 % (молодежь) переходят на китайский. Согласно опросу, основные занятия русских в Харбине — это учеба и предпринимательство/самозанятость.

Основные направления самозанятости:

1. Открытие кафе с русско-китайским меню.
2. Онлайн-продажа товаров через социальные сети (мед, хлеб, гречка, молочные продукты).

Пассивный опрос выявил три основные причины переезда:

- культурная привлекательность (78 %): стремление к традиционной китайской культуре и современной городской жизни.
- экономические возможности (65 %): благоприятные перспективы развития российско-китайской приграничной торговли.
- образовательные потребности (57 %): преимущества стоимости обучения в вузах Харбина.

Это сообщество обладает ярко выраженными характеристиками: «высокий уровень образования, молодой возраст, предпринимательский тип». Их модель языковой

адаптации создает уникальную «русско-китайскую двуязычную экосистему», предоставляя типичный образец для изучения культурной адаптации транснациональных мигрантских сообществ. Примечательно, что члены сообщества отмечают сохраняющиеся институциональные барьеры в визовой политике, бизнес-регистрации и т. д., что в определенной степени ограничивает дальнейшее расширение сообщества.

WeChat — единственное незаменимое приложение-помощник для русских в Харбине. Согласно опросу, более половины членов сообщества используют WeChat ежедневно. Широкий функционал делает это приложение очень удобным и универсальным. Согласно опросу, российские пользователи чаще всего используют такие функции, как отправка сообщений и участие в групповых чатах, WeChat Pay и видеозвонки.

Кроме того, в группе часто используются следующие функции:

- Группы служат альтернативным каналом доступа к заблокированным в Китае ресурсам (например, РИА Новости).

- Размещение вакансий на русском языке в Китае, информация о визовых правилах, аренде жилья.

- Обсуждение обхода санкций при обмене юаней/рублей (риск блокировки таких групп высок).

Ежедневно в этой группе WeChat обсуждаются различные темы. Участники очень активно дискутируют на такие темы, как:

- Жилье и аренда: поиск квартир, советы по взаимодействию с арендодателями, обсуждение районов с «русским колоритом» (например, район вокруг Софийского собора).

- Документы и визы: вопросы продления виз, регистрации видов на жительство, легализации документов. Часто делятся контактами проверенных юристов и переводчиков.

- Локализация услуг: как использовать китайские приложения (Taobao, Meituan, Didi), настроить WeChat Pay, заказать доставку еды.

- Медицина: советы от русскоязычных врачей, обсуждение страховок, поиск лекарств (например, где купить привычные российские лекарства).

- Кибербезопасность: предупреждения о мошенничествах в WeChat.

Популярные форматы обсуждений:

- Опросы в чате: «Где лучше всего отметить Новый год?» или «В каком районе мне лучше поселиться?».

- Мемы и стереотипы: шутки о «харбинском акценте», сравнения менталитетов.

- «Виртуальный блошиный рынок»: продажа б/у вещей, обмен книгами на русском языке.

Жизнь за границей всегда сложна. Она увеличивает количество трудностей, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни. Согласно исследованию, языковой барьер и культурные различия являются основными трудностями для русских. Но они также часто сталкиваются со следующими проблемами:

- Языковой барьер.

- Поиск работы и оформление документов.

- Возможность открыть счет в китайском банке по российскому паспорту только при наличии рабочей визы.

- Нехватка привычных продуктов (сыр, гречка — импортируются из Владивостока).

Однако, хотя большинство ежедневно пользуется WeChat, при возникновении трудностей они предпочитают решать проблемы самостоятельно и редко обращаются за помощью через китайских знакомых или в русскоязычное сообщество в WeChat.

Приехав в Харбин, многие начинают адаптироваться к новой жизни, но в то же время не забывают о своей родине. Русские часто организуют различные встречи и мероприятия. Согласно данным пассивного наблюдения и опроса, русские в Харбине стремятся сохранять традиции. Помимо обычных поздравительных сообщений, они организуют праздники: Новый год, Масленицу, Пасху и др. Они проводят встречи по всем традициям. Так каждый может почувствовать себя как дома. Но поскольку многие приехали в Китай, чтобы погрузиться в китайскую культуру, активность участия в таких мероприятиях невысока. Согласно опросу, треть респондентов регулярно участвует в этих мероприятиях. Остальные никогда не посещали или посещают редко. Русские не забывают и о китайских традициях. В группе постоянно публикуются анонсы мероприятий, многие участвуют в местных праздниках, таких как Фестиваль фонарей, Лунный Новый год.

В годы жизни на чужбине тоска по родине всегда находит неожиданно. Для русских, живущих в Харбине, эти чувства — и тоска по родной земле, и неизбежный путь интеграции в новую среду. Жизнь вдали от родины всегда переплетена с новизной и ностальгией. Для русских в Харбине тоска по дому — это не только тоска по родине, но и необходимый путь к обустройству на новой родине. Все респонденты переживали ностальгию в разной степени — особенно во время традиционных праздников, когда воспоминания о знакомой атмосфере, родные вкусы делают тоску особенно сильной.

Однако у русских друзей в Харбине есть свои «секреты против тоски»:

- «Иногда возвращаюсь на родину, чтобы подзарядиться» — некоторые выбирают короткую поездку домой, чтобы вновь ощутить тепло.

- «Видеозвонки с друзьями — как окно для проживания эмоций» — улыбки на том конце экрана лучше всего утешают.

- «Читаю российские новости и смотрю короткие видео, как будто родина у меня под пальцами» — технологии сокращают расстояния.

Все респонденты переживали ностальгию в разной степени, особенно сильно она ощущается во время традиционных праздников. В такие моменты возвращение на родину, общение с друзьями, просмотр новостей и видео, русскоязычное сообщество Харбина и сама атмосфера города помогают им справляться с тоской. Несмотря на но-

стальгию, респонденты всегда рады знакомиться с новыми друзьями и туристами. Они оставили следующие советы новым мигрантам:

1. Изучайте язык и уважайте местные традиции. Не хвастайтесь своими знаниями языка перед китайцами. Если ваша работа не связана с публичной деятельностью, сохраняйте низкий профиль.

2. Не сдавайтесь!

3. Учите китайский, старайтесь интегрироваться в китайское общество.

4. Не бойтесь Харбина, это круто ;)

5. Изучайте язык: даже базовый китайский снизит стресс.

В глазах русских в Харбине WeChat давно вышел за рамки обычного социального приложения — это «универсальный ключ» к повседневной жизни, «цифровой музей» культурного наследия и «эмоциональная связь»,

преодолевающая границы. WeChat — это не только инструмент общения, но и цифровой «мост» между двумя культурами. WeChat стал многофункциональным инструментом для русской общины Харбина, объединяя в себе коммуникацию, сохранение культуры и адаптацию к жизни. Цифровые платформы, такие как WeChat, меняют традиционные модели жизни диаспоры, делая их более гибкими и взаимосвязанными. Для русских в Харбине WeChat — это и инструмент интеграции, и способ поддержания идентичности. С помощью этой небольшой группы процесс адаптации становится все легче. Это динамичное сообщество доказывает: при грамотном обращении с тоской по родине Харбин вполне может стать надежным вторым домом. Как сказал один респондент, проживший в Харбине 10 лет: «Здесь ты всегда можешь найти баланс — сохраняя русскую душу и обретая китайскую мудрость».

Литература:

1. Ли Цян. «Проектирование социальных исследований и анализ данных» [М]. Пекин: Издательство социальных наук, (год).
2. Юань Юэ. «Теория и практика опросов общественного мнения» [М]. Пекин: Издательство Народного университета Китая, (год).
3. Newman, M. «Введение в науку о сетях» [М]. Перевод имени. Пекин: Издательство Цинхуаского университета, (год).
4. Schneiderman, B. «Анализ социальных медиа» [М]. Перевод имени. Пекин: Машиностроительная промышленность, (год).
5. Kozinets, R. V. Netnography: The Essential Guide to Qualitative Social Media Research [М]. 3-е изд. SAGE Publications, 2020.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (598) / 2025

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 03.12.2025. Дата выхода в свет: 10.12.2025.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.